

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL

JULIANA CAVALCANTE DE ANDRADE LOUZADA /

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS / CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar la oferta de disciplinas que atienden los dispositivos legales sobre formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva. El análisis de los datos se realizó mediante la consulta, en línea, de los planes de estudio de cursos de licenciatura en las áreas de ciencias humanas, biológicas y exactas, en tres universidades públicas brasileñas. Se utilizó la búsqueda por radicales para mapear la frecuencia de los temas mencionados. Los resultados mostraron que hay una mayor incidencia de disciplinas relacionadas con la educación inclusiva en el área de las humanidades, especialmente la de Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). Se concluyó que son numerosos los desafíos del profesor para atender las demandas educativas de estudiantes con discapacidades, trastorno generalizado de desarrollo y altas habilidades/superdotación, en la escuela común.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the disciplines that address legal regulations on teacher training, according to the perspective of inclusive education. Data were analyzed by consulting online the undergraduate plans of study for human science, biological science, and exact science, in three public Brazilian universities. A search for radicals was used to map the frequency of the mentioned topics. The results showed a greater presence of disciplines related to inclusive education in the humanities, especially in the Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). The conclusion was that teachers face numerous challenges in addressing the educational demands in common schools of students who are disabled, have developmental disorders, or are academically gifted.

Palabras clave: educación inclusiva, políticas públicas, formación de profesores, educación especial, Brasil.

Keywords: inclusive education, public policies, teacher training, special education, Brazil.

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada es becaria-profesora de Red del Programa Observatório da Educação de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior. Bauru, São Paulo, Brasil. CE: ju_louzada@hotmail.com
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Mar y Claudia Regina Mosca Giroto son docentes del Departamento de Educação Especial de la Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília. Hygino Muzzi Filho, núm. 737, Câmpus Universitário, 17525-900, Marília, SP, Brasil. CE: sandreli@marilia.unesp.br / claudia.mosca@marilia.unesp.br

La formación del profesor en el contexto de la educación inclusiva

La inclusión como práctica educativa se ha convertido en un tema relevante en las investigaciones brasileñas. De acuerdo con el artículo 3º de la Declaración de Jomtien (WCEFA, 1990), es necesario que se tomen medidas para posibilitar la igualdad de acceso a la educación para todos, en especial aquellos que presentan modos singulares de desarrollo y que por muchos años estuvieron aislados de situaciones concretas de aprendizaje en el contexto escolar.

El Plan Decenal de Educación Para Todos (Brasil, 1993), las declaraciones Mundial de Educación Para Todos (WCEFA, 1990) y de Salamanca (UNESCO-MEC, 1994) así como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996) reiteran los principios de la escuela para todos, al defender la matrícula de alumnos con discapacidad, preferentemente, en la red regular de enseñanza. Tales movimientos exigen esfuerzos en las acciones de los gobiernos:

- [...] dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales;
- adoptar con carácter de ley o como política, el principio de la educación inclusiva que permita matricular a todos los niños en escuelas regulares, a menos que existan fuertes razones para actuar de otra forma;
- desarrollar proyectos de demostración y alentar intercambios con países que posean experiencias de escolarización inclusiva;
- garantizar que, en el contexto de cambio sistemático, los programas de formación de profesores, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades de educación especial dentro de las escuelas inclusivas (UNESCO-MEC, 1994:1-2).

En esa perspectiva, el sistema educativo brasileño debe ser capaz de atender la diversidad de aprendizaje de todos los alumnos en una clase común, incluyendo a quienes presentan discapacidades, trastornos globales del desarrollo (TGD) y altas habilidades/superdotación, denominación oficial de la educación especial (Brasil, 2007).

Al referirse a las formas de organización de la educación brasileña, Bueno (2002) llama la atención para las políticas públicas de formación de profesores con el objeto de que sean capaces de dirimir las formas de

exclusión de ese público en la escuela. En esta dirección, se observa, en el escenario nacional brasileño, el decreto interministerial número 1.793, de diciembre de 1994, que recomienda:

Art. 1º [...] la inclusión de la disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONALES DE LA NORMALIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA PERSONA PORTADORA DE NECESIDADES ESPECIALES”, prioritariamente, en los cursos de Pedagogía, Psicología y en todas las licenciaturas.

Art. 2º Recomendar la inclusión de contenidos relativos a los aspectos Ético-Políticos-Educacionales de la Normalización e Integración de la Persona Portadora de Necesidades Especiales en los cursos del grupo de Ciencia de la Salud (Educación Física, Enfermería, Farmacia, Fisioterapia, Fonoaudiología, Medicina, Nutrición, Odontología, Terapia Ocupacional), en el curso de Servicio Social y en los demás cursos superiores, de acuerdo con sus especificidades.

Art. 3º Recomendar la manutención y expansión de estudios adicionales, cursos de graduación y de especialización ya organizados para las diversas áreas de la Educación Especial (Brasil, 1994).

Para reiterar las recomendaciones de ese decreto, el 20 de diciembre de 1999 fue promulgado otro, el número 3.298, que resalta, en el segundo párrafo del artículo 27, las competencias del Ministerio de la Educación:

2º El Ministerio de la Educación, en el ámbito de su competencia, expedirá instrucciones para que los programas de educación superior incluyan en sus currículos contenidos, ítems o disciplinas relacionados con la persona portadora de discapacidad (Brasil, 1999).

Posterior a ese documento, se promulgó la ley 10.172 (Brasil, 2001a), del 9 de enero de 2001, proponiendo qué contenidos de educación especial serían incluidos en diversos cursos de graduación, en el proceso de formación de profesores para la escuela inclusiva. Corroborando tal proposición, el decreto interministerial 555, del 5 de junio de 2007, enfatiza, principalmente, “[la] formación de profesores para la atención educacional especializada y demás profesionales de la educación para la inclusión escolar; articulación intersectorial en la implementación de políticas públicas” (Brasil, 2007).

En general, los recién graduados señalan dificultades para lidiar con la situación en el aula que involucra la presencia del alumno con discapacidad.

Para Cortelazzo (2011), esos egresados, al desconocer tales necesidades educativas, se sienten incapaces de atender a sus alumnos y, aunque se apoyen en un discurso inclusivo, practican la exclusión.

En vista de garantizar una formación docente que incluya al público de la educación especial en todas las actividades escolares, hay que considerar un conjunto de contenidos específicos centrados en auxiliar la práctica profesional en la escuela común. Algunas políticas públicas orientan la formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva y, aunque de forma tímida, existen al respecto: el artículo 29, inciso II, de la ley número 7.853 (Brasil, 1989), de 24 de octubre de 1989; el decreto 3.298 (Brasil, 1999), de 20 de diciembre de 1999, que reglamenta la Política Nacional para la Integración de la Persona Portadora de Discapacidad,¹ y las Normas de Protección:

Art. 29. Las escuelas e instituciones de educación profesional ofrecerán, si es necesario, servicios de apoyo especializado para atender las peculiaridades de la persona portadora de discapacidad, tales como:

I - adaptación de los recursos educativos: material pedagógico, equipamiento y currículo;

II - *capacitación de los recursos humanos: profesores, instructores y profesionales especializados; y*

III - adecuación de los recursos físicos: eliminación de barreras arquitectónicas, ambientales y de comunicación (Brasil, 1999:1 cursivas nuestras).

De entre los documentos referidos, las Directrices Curriculares del Curso de Graduación en Pedagogía indican contenidos específicos en la formación docente para atender las demandas educacionales del público mencionado (Brasil, 2008), además de proponer las siguientes funciones para el ejercicio docente (Brasil, 2006):

[...]

V - Reconocer y respetar las manifestaciones y necesidades físicas, cognitivas, emocionales, afectivas de los educandos en las relaciones individuales y colectivas;

[...]

VII - relacionar los lenguajes de los medios de comunicación a la educación en los procesos didácticos-pedagógicos, demostrando dominio de las tecno-

logías de información y comunicación adecuada al desarrollo de aprendizajes significativos;

[...]

IX - identificar problemas socioculturales y educacionales con postura investigativa, interactiva y propositiva en fase de realidades complejas, en vistas de aportar para superación de exclusiones sociales, étnico-raciales, económicas, culturales, políticas y otras;

[...]

X - demostrar conciencia de la diversidad, respetando las diferencias de naturaleza ambiental-ecológica, étnico-racial, de géneros, franjas generacionales, clases sociales, religiones, necesidades especiales, elecciones sexuales y otras (Brasil, 2006:2).

Si, por un lado, las directrices anteriores recomiendan contenidos orientados a atender las necesidades especiales del alumnado matriculado en la educación primaria, por otro, esa preocupación ni siquiera es citada en las Directrices Curriculares Nacionales de las demás licenciaturas,² responsables de la capacitación de profesores para actuar en la educación primaria y secundaria.

Aunque sea posible observar la ausencia de esa indicación en la formación de los licenciados de nivel primario y secundario, se sabe que los cursos no podrán sustraerse de considerar los dispositivos descritos en la ley 13.005 (Brasil, 2014), que reitera la defensa de la formación del profesorado capaz de trabajar en la educación para la diversidad, tal como se describe en el Plan Nacional de Educación (Brasil, 2010), específicamente en el “Eje III: Democratización del acceso, permanencia y éxito escolar”:

Como práctica social, la educación tiene como *loci* privilegiados, mas no exclusivos, las instituciones educativas, entendidas como espacios de garantía de derechos. Por tanto, es fundamental atender las demandas de la sociedad, como parámetro para el desarrollo de las actividades educacionales. Como derecho social, ensancha, de un lado, la defensa de la educación pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva y de calidad social para todos/as y, de otro, la universalización del acceso, la ampliación de la jornada escolar y la garantía de la permanencia exitosa para niños, adolescentes, jóvenes y adultos/as, en todas las etapas y modalidades. Este derecho se realiza en el contexto del desafío de superación de las desigualdades y del reconocimiento y respeto a la diversidad (Brasil, 2010:31).

Más adelante, el mismo documento apunta que:

[...] los sistemas de enseñanza deberán garantizar la implementación efectiva de una política educacional como garantía de la transversalidad de la educación especial en la educación, sea en la operación de ese atendimento escolar, sea en la formación docente. Para eso, se propone la diseminación de política orientada a la transformación de los sistemas educacionales en sistemas inclusivos, que contemplen la diversidad en vistas de igualdad, por medio de estructura física, recursos materiales y humanos y apoyo a la formación, con calidad social, de gestores/as y educadores/as en las escuelas públicas. Esto debe tener como principio la garantía del derecho a la igualdad y a la diversidad étnico-racial, de género, de edad, de orientación sexual y religiosa, así como la garantía de derechos a los/a las estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación (Brasil, 2010:72).

Varias instituciones de enseñanza superior enfrentan esa temática, en lo que respecta a la oferta de subsidios para la calificación y actualización profesional inicial y continua, a fin de favorecer la actuación en la escuela inclusiva.

El próximo apartado describe investigaciones centradas en las políticas de formación del profesor en la perspectiva de la educación inclusiva, en el contexto educacional brasileño (Glat y Nogueira, 2003; Omote, 2004; Benite *et al.*, 2009; Oliveira *et al.*, 2012; Almeida *et al.*, 2003; Pedroso *et al.*, 2013).

La formación docente y el currículo

Almeida *et al.* (2003) realizaron una investigación documental y bibliográfica con el fin de reflexionar sobre las políticas públicas de educación y formación de profesores para la educación inclusiva. En el análisis se constató que la formación inicial de los profesores para actuar en y con la diversidad está orientada hacia la modalidad superior de enseñanza, aunque alertan que no se agota en ese nivel, una vez que continuar en esa temática constituye un paso importante en la consolidación de prácticas educacionales inclusivas. Por otro lado, Omote (2004) refiere que son pocos los cursos de graduación que presentan contenidos relacionados con la inclusión escolar y, en los casos en que se abordan, el trabajo se centra en una teoría más tecnicista, con base en el modelo médico-psicológico.

El análisis de las matrices curriculares de los cursos de Biología y Química de universidades del interior del estado de San Pablo, en el que atañe a la oferta de contenidos de la educación especial, fue objeto del estudio de Pedroso *et al.* (2013). Los resultados revelaron una presencia tímida de temas dirigidos a las prácticas y metodologías de enseñanza en el contexto de la educación inclusiva, pero sin especificar sustancialmente, informaciones y contenidos que permitan a los profesionales orientar a los discentes sobre los principios educacionales de la inclusión.

Comprender cómo ocurre la formación inicial de profesores en la enseñanza superior en la perspectiva de la educación inclusiva fue la finalidad de la investigación de Peterson (2006:2), que destaca: “Profesores de educación especial totalmente certificados y altamente calificados son imprescindibles para la efectiva implementación de programas de inclusión para alumnos con discapacidad”. Aunque sea posible identificar una infinidad de propuestas metodológicas de formación de profesores, éstas demuestran que los docentes no se sienten aptos para lidiar con alumnos con discapacidades (Glat y Nogueira, 2003; Benite *et al.*, 2009).

Oliveira *et al.* (2012) buscaron investigar, en dos escuelas públicas de la red provincial de Acre, si el escenario actual de profesores está realmente preparado para garantizar, en la práctica, el derecho a la inclusión social por parte de personas con necesidades educativas especiales (NEE).³ Como metodología, los autores aplicaron una encuesta a los profesores actuantes en la red para identificar si recibieron durante su formación nociones básicas de Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS, por sus siglas en portugués) y Braille; si había alguna iniciativa, por parte del gobierno, de perfeccionamiento docente; si, de alguna forma, esos profesores orientaban a sus alumnos en relación con la convivencia con los alumnos con NEE y cuáles eran sus concepciones sobre inclusión educacional. Los resultados obtenidos revelan una gran falla curricular: 70% de los entrevistados no tuvieron formación para la enseñanza de alumnos con NEE; además, 45% afirmó desconocer la enseñanza de LIBRAS y 90%, métodos de enseñanza del sistema Braille. Por otro lado, con el objetivo de revertir esa laguna identificada en el proceso de formación, el gobierno ofreció algunos cursos de capacitación para esos docentes. Sin embargo, quedó claro, a lo largo de la investigación, que la formación inicial de esos profesores fue deficiente y que no se encuentran preparados para los desafíos en el aula (Oliveira *et al.*, 2012).

Con las mismas intenciones de la investigación anterior, Oliveira y Barros (2012) realizaron un estudio de caso, en el estado de Bahía, con el fin de investigar los desafíos y las dificultades enfrentados por los profesores ante los alumnos con discapacidades y matriculados en sus clases regulares. Después de la aproximación con los sujetos de la investigación, los autores buscaron comprender y analizar las diferentes acciones –individuales y colectivas– desarrolladas por los profesores de las escuelas investigadas, en el sentido de percibir cómo su formación contribuyó para atender a dichos alumnos. Entre la información obtenida, el estudio destaca el hecho de que 70% de los docentes entrevistados no tuvieron contacto, en su formación, con ninguna asignatura relacionada con la educación inclusiva, y todos aseveraron que la graduación no les preparó para atender a alumnos con NEE. Eso llevó a los autores a concluir que el plan curricular no considera las demandas del contexto actual de la educación inclusiva. Además, 80% de los profesores revelaron que no existe oferta de cursos de capacitación para la atención educativa especializada, mientras 90% de los investigados, cuando fueron cuestionados sobre la sala de recursos multifuncionales, indicaron no utilizarla, algunos de los alumnos ni siquiera sabían de lo que se trataba. El estudio concluyó que:

[...] la forma como el alumno es “incluido” no es la más adecuada, una vez que algunas adaptaciones arquitectónicas, acciones de formación de profesores y funcionarios, soporte y orientación de familiares deberían ser adoptadas para que el proceso se hiciese realmente eficiente (Oliveira y Barros, 2012:958).

Para Glat y Pletsch (2004), el desafío de las instituciones de enseñanza superior es formar profesionales capaces de promover nuevas actitudes frente a las diversidades y no solamente transmitir conocimiento. De acuerdo con los autores, también es deber de las instituciones de enseñanza superior la formación continua de aquellos profesores que ya actúan en la enseñanza regular y en la educación especial y, más aún, incentivar al vínculo directo entre ellos.

En la tentativa de identificar las tendencias de la formación continua, Altenfelder (2005) mostró que la gran queja de algunos profesores es la falta de consonancia entre la formación que reciben en la enseñanza superior y el tipo de educación que se les pide desarrollar. Leite (2011) corrobora esa información sobre tal queja, al resaltar que los programas de enseñanza de

las diferentes disciplinas se trabajan de forma desarticulada en las universidades, lo que caracteriza una concepción burocrática y acrítica. Por ese motivo, el profesor en proceso de formación debe además de los contenidos correspondientes, apropiarse diariamente de los avances de las ciencias y de las teorías pedagógicas para que su práctica no sea vea rebasada (Altenfelder, 2005).

No obstante, la formación continua debe ser una de las opciones de perfeccionamiento profesional y no la posibilidad de capacitar al docente para enfrentar las diferencias en el aula. Y ese conocimiento debe ofrecerse en el proceso de formación inicial de los docentes.

Al respecto, Leite y Martins (2012) añaden que algunas propuestas de formación continua tienen que ser presentadas de modo más genérico, trabajando la temática de la educación inclusiva sin especificar cuáles serían las competencias y habilidades docentes necesarias para enfrentar las demandas del público meta de la educación especial en el aula común.

Bueno (2002) señala la capacitación continua como punto crucial en el desempeño del profesor, como posibilidad de suplir las fallas recurrentes de la formación inicial. El autor resalta que de nada sirve modificar currículos e incluir disciplinas, si las políticas educacionales y los factores macro sociales *producen* profesores con baja calidad profesional. Greguol, Gobbi y Carraro (2013) también comparten esa opinión, cuando afirman que Brasil sigue la tendencia de insertar totalmente al público de la educación especial en salas regulares, y llaman la atención en el hecho de que, si la capacitación profesional es precaria, ese proceso será un fracaso.

A partir de las consideraciones de los estudios referidos, se puede constatar que los problemas de la formación no residen en las modalidades en que se oferta (en la graduación o posgrado), sino en cómo garantizar un conjunto de conocimientos necesarios para construir sistemas educacionales inclusivos. De tal modo, el objeto de este estudio es investigar de qué manera las propuestas de formación inicial enfrentan tal temática.

Leite y Martins (2012), al discurrir sobre los fundamentos de la inclusión presentan un vasto análisis bibliográfico sobre el papel de la educación especial en la escuela inclusiva. Entre los aspectos que destacan, alertan sobre el desarrollo de políticas públicas que valoren la profesión docente y la formación continua en la revisión de los proyectos político-pedagógicos, en los sistemas educacionales brasileños. De modo análogo a las consideraciones de Leite y Martins (2012), Brito, Leite y Martins

(2014) enfatizan que la solución de los problemas sobre las demandas del público de la educación especial en la escuela común –o incluso en la sala de recursos multifuncionales– depende directamente del modo en que se orienta al profesional que trabaja con esos alumnos.

Se ha atribuido una gran importancia al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de profesores para actuar en la educación especial. La reestructuración del sistema educacional, en la perspectiva de la inclusión, surgió con el objetivo de asegurar recursos, estrategias y servicios alternativos y diferenciados para satisfacer la demanda de alumnos de atención educativa especializada (AEE) (Giroto, Poker y Omote, 2011).

Desde esa perspectiva, al profesor le ha sido delegada la función de utilizar las diferentes estrategias y tecnologías de información y comunicación. Giroto, Poker y Omote (2011) también afirman que entre los cambios que deben incorporar los profesores en el aula se ha enfatizado en el uso de las TIC, dado que la legislación garantiza a los alumnos que asisten a las salas de recursos multifuncionales –para la oferta de la AEE– la disponibilidad de diferentes tecnologías en las instituciones de enseñanza. Esos autores señalan que, aunque el uso de las TIC sea de suma importancia para el desarrollo integral de los alumnos: “[...] ni los profesores en servicio ni los millares de profesores que están formándose para actuar en la red pública de enseñanza tienen conocimiento profundo sobre [su] uso, en la práctica pedagógica”. O sea, esa es una laguna más en el proceso de formación de los profesores, considerando que no han sido preparados para trabajar con posibles materiales didáctico-pedagógicos capaces de apoyar sustancialmente el desarrollo de sus clases y el proceso de enseñanza- aprendizaje de alumnos con NEE. Con todo, la Resolución CNE/CP número 1, de 2006, al instituir las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía (Brasil, 2006), prevé que los egresados deberán estar aptos para usar esas herramientas en el desarrollo de su proceso didáctico-pedagógico:

Sin embargo, la existencia de los recursos tecnológicos en la escuela, así como la ampliación de su acceso, no garantiza su uso adecuado por parte del docente que, muchas veces, no tiene competencia para utilizar tales herramientas de enseñanza. Se añade a eso el hecho de que los propios cursos de Pedagogía no contemplan en sus matrices curriculares disciplinas que capaciten los futuros profesionales para usar las TIC (Giroto, Poker y Omote, 2011:21-22).

Con el propósito de comprender las posibles diferencias organizacionales inducidas por la trayectoria histórica de los cursos de Pedagogía, en las diferentes unidades de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), Fonseca-Janes y Omote (2013) realizaron una investigación en los seis *campi* que ofrecen el curso: Bauru, Araraquara, Presidente Prudente, Marília, Rio Claro y São José do Rio Preto. En su investigación, los autores entrevistaron a los coordinadores pedagógicos de los seis cursos, en vistas de comprender el proceso de adecuación a las exigencias de las Directrices Curriculares Nacionales sobre la Educación Inclusiva y Educación Especial. Los autores también recurrieron a información de los proyectos pedagógicos de cada curso, así como a las resoluciones de la propia institución de enseñanza.

En el referido estudio, Fonseca-Janes y Omote (2013) procedieron a un análisis de las matrices curriculares, con el fin de identificar disciplinas que remitieran a la educación inclusiva y especial, distribuyéndolas en categorías. Fue posible observar que la mayor parte de los cursos presentaba contenidos dirigidos para la inclusión, con cargas horarias diferenciadas, relacionados con los fundamentos básicos al respecto. Además, buena parte de los cursos tenía igualmente disciplinas específicas orientadas para la educación especial. Sin embargo, de acuerdo con los autores, la oferta de algunas de ellas estaba directamente relacionada con la localización y el contexto del campus donde se impartía el curso. El de Marília, por ejemplo, destaca entre los analizados pues, históricamente, ha ofrecido la habilitación en educación especial, con cuatro áreas de deficiencias, lo que puede sugerir que, en determinadas unidades, puede haber mayor incentivo a abordajes de ese orden, mientras que en otros eso ocurre solamente de manera limitada, en cumplimiento a una reglamentación del gobierno, porque cada unidad posee un perfil propio desde su fundación, en función de su constitución histórica y de su inserción en las comunidades local y regional (Fonseca-Janes y Omote, 2013).

Moreira (2005) investigó la forma de evaluación de profesores de enseñanza superior, con el objetivo de conocer y analizar el trayecto académico de alumnos matriculados en tres cursos de licenciatura, los cuales posiblemente trabajarían en el aula con personas con discapacidad. Vale mencionar que en esos cursos también había estudiantes con NEE. La investigación, constató que los profesores de educación superior apuntaron a las discapacidades atribuyendo significados entrelazados, la mayoría de las veces, con conceptos, concepciones y supersticiones basados en sentimientos de miedo, amenaza y pena, lo que, según la autora, puede desestabilizar la

práctica docente. En ese estudio se observó falta de recursos y de apoyo didáctico-pedagógico y tecnológico, lo que interfiere negativamente en el proceso de enseñanza de alumnos.

Siguiendo con el estudio de Moreira (2005), es posible identificar que los profesores refuerzan algunas diferencias individuales en los alumnos, estigmatizando de manera indirecta su incapacidad, como se puede verificar en el siguiente fragmento de una entrevista:

[...] hasta hubo una profesora que me dijo que no reclamara la nota de seis, pues para mí era buena, ya que yo tenía problemas de audición. Y que muchos alumnos que no poseen ningún tipo de discapacidad no llegan a tanto. Me deprimí. Para mí nueve es una buena nota, sé que la nota por sí sola no expresa el aprendizaje, pero yo quería aprovechar al máximo, aprender, perfeccionarme [...]. (Elaine, alumna sorda entrevistada) (Moreira, 2005:7).

Es fundamental que el profesional responsable de atender a tales personas esté capacitado en su proceso de formación, para atender, en la práctica, las demandas derivadas de las transformaciones políticas sobre la educación inclusiva. Con base en esas afirmaciones y en las directrices constitucionales presentes en las normativas brasileñas, esta investigación tuvo por objetivo identificar si los programas curriculares de los cursos de Pedagogía y demás licenciaturas satisfacen los dispositivos del 5.626/05 (Brasil, 2005), que dispone la obligatoriedad de la disciplina de LIBRAS, y el decreto interministerial 1.793/94 (Brasil, 1994), que orienta la oferta de contenidos y/o disciplinas de temáticas relacionadas con fundamentos de la educación especial, inclusiva y NEE, en la formación del profesor.

Metodología

El estudio se realizó desde el abordaje cualitativo, corroborado por un análisis cuantitativo. Se realizó una cuantificación de las disciplinas que atienden las recomendaciones del decreto interministerial 1.793/94 en las universidades y, mediante técnicas estadísticas para analizar los datos observados, se buscó comprender las particularidades de los resultados. Recurrimos al estudio cualitativo por la riqueza que ofrece en datos descriptivos, gracias a la relación que se da entre el investigador y la situación analizada y dado que este tipo de investigación focaliza la realidad de forma compleja y contextualizada (Gil, 1989; Minayo, 2002).

La investigación comprendió, por medio de la colecta y análisis de las matrices curriculares de los cursos de Pedagogía y demás licenciaturas/bachilleratos, la participación de tres universidades públicas, nombradas núcleos integrantes de investigación en red:⁴ Estadual Paulista (UNESP/SP), Federal de Santa Catarina (UFSC/SC) y Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG).

La obtención de datos incluyó la consulta en línea de los sitios de las instituciones participantes, para identificar los cursos de licenciatura existentes, así como las matrices curriculares y los respectivos programas de disciplinas que consideran fundamentos de la educación inclusiva y/o NEE, en conformidad con el decreto interministerial 1,793/94.

La localización de la información contenida en los programas se hizo mediante la búsqueda por radicales, propuesta por Mazo (2010) y usada en los trabajos de Velden y Leite (2013). El objetivo de esta técnica es favorecer la búsqueda de información, agrupada por núcleo semántico y formal de una palabra asociada con el tema de investigación. Intenta facilitar el exhaustivo trabajo que involucra la búsqueda por descriptores en investigación bibliográfica y/o documental. En palabras de las autoras:

[...] el radical corresponde a la raíz de una palabra y que se mantiene variable y atemporal, aun en función del género, de la referencia gramatical –singular y plural, por ejemplo. De esta forma, el examen inicial de documentos por el uso de radicales se ha constituido en una herramienta de investigación viable que permite el análisis previo de la clasificación del material que será objeto del estudio del investigador, pudiendo abarcar diversos enunciados correspondientes a un mismo tema o tópico (Velden y Leite, 2013:24).

Los descriptores utilizados para localizar las disciplinas en los programas curriculares, con base en el estudio de Velden y Leite (2013), fueron: decreto, inclusión, diversidad, equidad, accesibilidad, necesidad especial, adaptaciones, discapacidad, lenguas, movilidad, minusválido, negros, indios, etnia e interlocutor.

Para el análisis de los programas y respectivos planes de enseñanza de las disciplinas identificadas, los datos se organizaron de la siguiente manera: nombre del curso; unidad/universidad, local; disponibilidad del programa curricular bajo la forma de dominio público así como su año de vigencia; nomenclatura/nombre de la disciplina, carga horaria/créditos de la misma y modalidad en que se ofrece –obligatoria, optativa o ambas–; término de

búsqueda empleado para localizarla; contacto de la coordinación del curso; e identificación y oferta de disciplinas relacionadas con el tema del proyecto.

Inicialmente se realizó la lectura de los programas curriculares, lo que permitió elegir las categorías temáticas, apoyadas en el análisis de contenido como proponen Bardin (1997) y Franco (2008). Tales datos, apoyados en la distribución de frecuencia –a través del paquete *Statistical Package for Social Science 22.0* (SPSS)– en categorías definidas, posibilitaron el análisis comparativo por el método estadístico de análisis de varianza (ANOVA) de una vía y el test de *post hoc Tukey*, considerando diferencias estadísticas para $p < 0.05$.

Los contenidos identificados en los programas, cuyas temáticas revelaron relación con las recomendaciones del decreto interministerial 1.793/94 se organizaron considerando los tópicos más recurrentes, en vistas de la definición de categorías temáticas.

Resultados y discusión

Del total de la muestra recogida en las tres instituciones de educación superior (IES) investigadas, se localizaron 104 cursos de licenciatura, que representan la oferta de graduación en las diferentes áreas del conocimiento (ciencias humanas, exactas y biológicas). Cabe decir que el mismo curso en la institución, pero en turnos y modalidades diferentes se cuantificó individualmente.

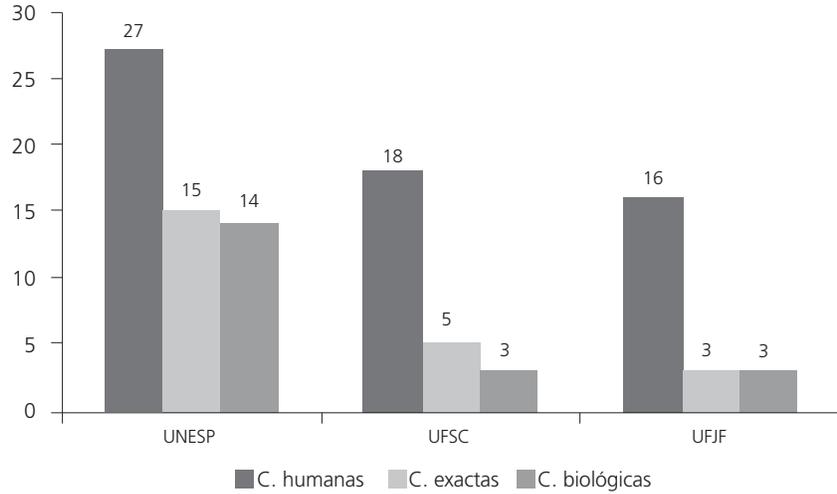
Teniendo en cuenta la distribución de esos cursos por universidad, se constató que, en las tres IES, la mayor frecuencia de oferta estaba asociada con los cursos de licenciatura en el área de humanidades, seguido por la de ciencias exactas y, por último, de biológicas (gráfica 1).

El cuadro 1 presenta todos los cursos de licenciatura ofrecidos por las universidades investigadas, separados por área de conocimiento. Considerando esos datos, se observa que hay un mayor número de cursos en la UFJF y UFSC. Sin embargo, la UNESP es una de las más grandes e importantes universidades brasileñas y posee 24 unidades, las cuales, a su vez, disponen de las licenciaturas mencionadas en el cuadro 1, lo que eleva el número de cursos ofrecido por esa institución.

Cabe añadir que la UNESP es la que tiene mayor cantidad de licenciaturas, posiblemente por el hecho de que, entre las IES estudiadas, es la que ofrece más cursos de graduación, con 179 diferentes opciones (tal como se informa en su sitio web), y considerando, para algunos, los turnos matutino, vespertino, integral y nocturno.

GRÁFICA 1

Distribución de los cursos de licenciatura por área del conocimiento en la UNESP, UFSC y UFJF



CUADRO 1

Distribución de los cursos por universidad, por área de conocimiento

UNESP	UFSC	UFJF
CIENCIAS HUMANAS		
Artes visuales	El campo de la educación	Artes visuales
Arte-teatro	Filosofía	Ciencias sociales
Educación musical	Geografía	Filosofía
Filosofía	Historia	Geografía
Geografía	Letras-LIBRAS	Historia
Historia	Letras-Lengua portuguesa	Letras-Español y literaturas respectivas
Letras	Grado Intercultural Indígena del Sur del Bosque Atlántico	Letras-Francés y literaturas respectivas
Pedagogía	Grado en Lengua alemana y literaturas de lengua alemana	Letras-Inglés y literaturas respectivas

(CONTINÚA)

CUADRO 1 / CONTINUACIÓN

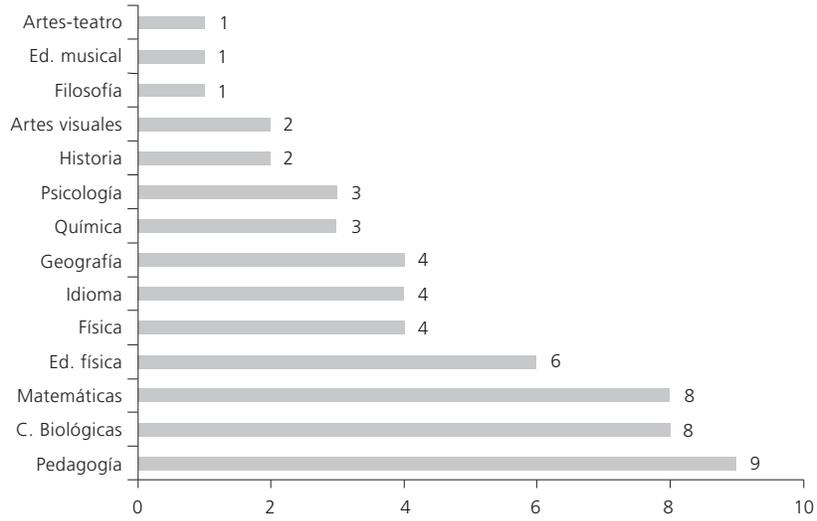
UNESP	UFSC	UFJF
Psicología	Grado en Lengua española y literaturas de lengua española	Letras-Italiano y literaturas respectivas
	Grado en Lengua francesa y literaturas de lengua francesa	Letras-Latín y literaturas respectivas
	Grado en Lengua inglesa y literaturas de lengua inglesa	Letras-Portugués y literaturas respectivas
	Grado en Lengua italiana y literaturas de lengua italiana	Pedagogía
	Pedagogía	
	CIENCIAS EXACTAS	
Física	Física	Física
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Química	Química	Química
	CIENCIAS BIOLÓGICAS	
Ciencias biológicas	Ciencias biológicas	Ciencias biológicas
Educación física	Educación física	Educación física
		Enfermería

Las gráficas 2, 3 y 4 demuestran la distribución de cursos en cada institución investigada, donde destacan los de Pedagogía de la UNESP, seguida por la UFJF, y el de Letras – Lengua Portuguesa, en la UFSC.

La gráfica 5 muestra cuáles fueron las palabras clave de búsqueda más frecuentes para localizar las disciplinas en los programas curriculares de los cursos de licenciatura investigados. Los términos más recurrentes fueron 8, y los relacionados con la sordera los más frecuentes. Esa indagación llevó a identificar que, del total de 104 cursos, 53 ofrecían disciplinas que atienden a los fundamentos de la educación inclusiva, conforme lo previsto en el decreto interministerial 1.793/94. Estratificados por universidad, se puede observar que la UFSC ofrece el mayor número de cursos que satisfacen esa recomendación, con 77% de ellos que presentan disciplinas relacionadas con la educación inclusiva. En tal sentido, la UFJF tiene 59%, mientras la UNESP 36 por ciento.

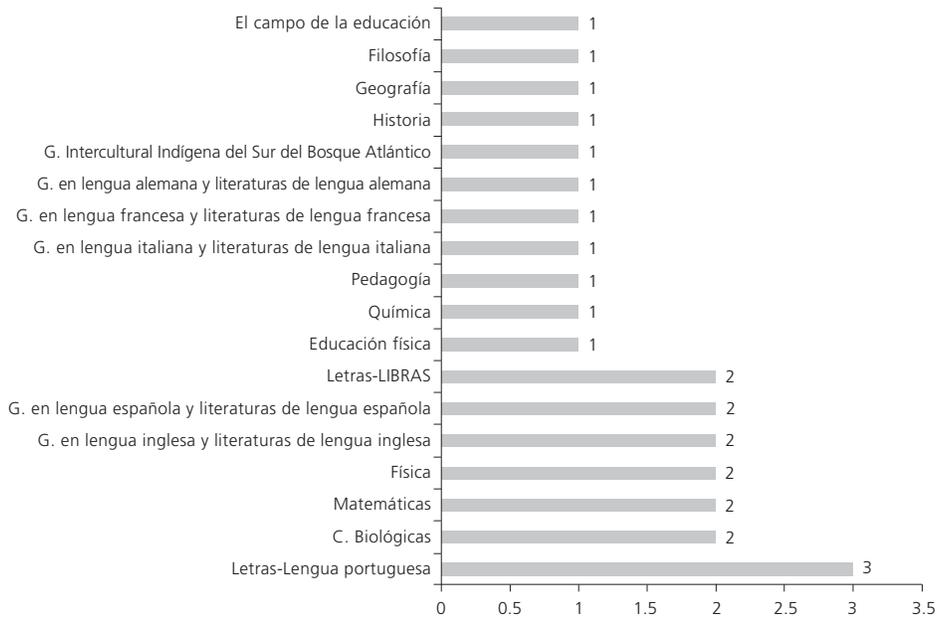
GRÁFICA 2

Frecuencia de los cursos de licenciatura en la UNESP

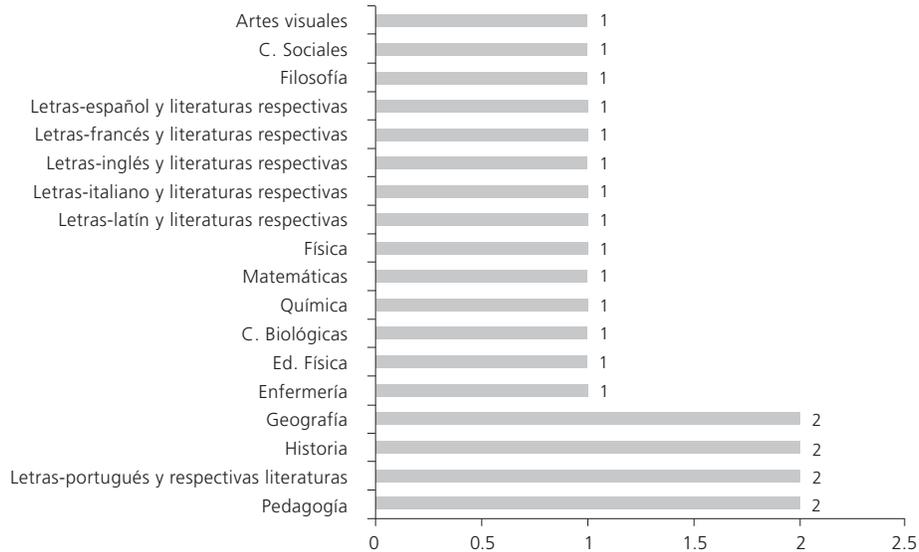


GRÁFICA 3

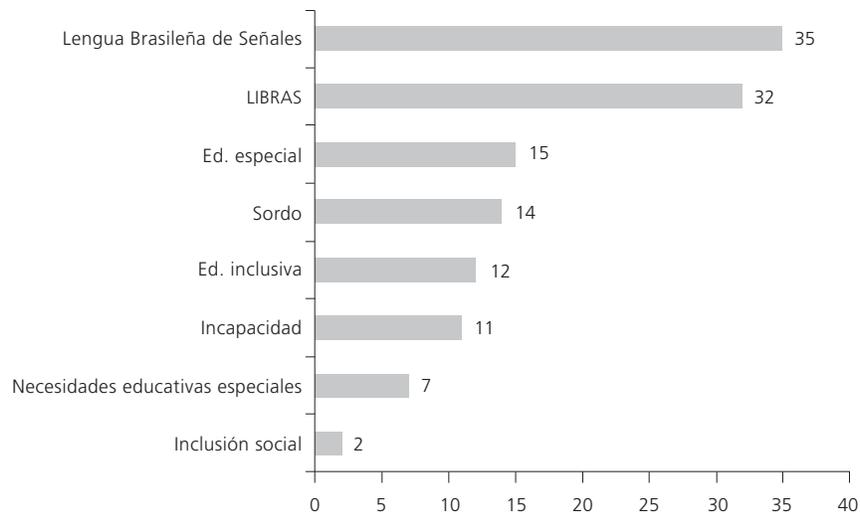
Frecuencia de los cursos de licenciatura en la UFSC



GRÁFICA 4
Frecuencia de los cursos de licenciatura en la UFJF



GRÁFICA 5
Frecuencia de los términos encontrados en los cursos de licenciatura de las tres universidades en la búsqueda por radicales



El cuadro 2 muestra las disciplinas encontradas en el levantamiento de datos de los programas curriculares de cada licenciatura, separadas por normativa (decretos 1.793/94 y 5.626/05) y por instituciones de enseñanza. Se observa que LIBRAS/Lengua Brasileñas de Señas se ofrece en las tres IES; en la UFSC, 87% de las disciplinas están relacionadas con sordera, mientras en la UFJF y en la UNESP ese dato es de 20 y 14%, respectivamente, lo que puede sugerir que la UFSC organizó sus programas curriculares atendiendo, principalmente, el decreto 5.626/05 y, consecuentemente, la recomendación del 1.793 de 1994.

La gráfica 6 focaliza la distribución porcentual de la oferta de esas disciplinas por áreas del conocimiento en las tres instituciones estudiadas. Como se puede observar, la mayoría se ubica en el área de humanidades, presente en las tres IES (67, 45 y 75%, para UNESP, UFSC y UFJF, respectivamente) y, en menor proporción, en el área de ciencias exactas (33% en la UFSC).

CUADRO 2

Disciplinas ofrecidas en los cursos de licenciatura que atienden los decretos 5.626/05 y 1.793/94, por universidad

Decreto 1.793/94	Decreto 5.626/05
UNESP	
Análisis de Comportamiento aplicado: necesidades especiales; Comunicación y señalización diferenciadas en educación especial; Currículo y necesidades educativas especiales; Desarrollo y aprendizaje: especificidad de las personas con discapacidad; Diversidad, diferencia y discapacidad: implicaciones educativas; Educación especial; Educación física adaptada; Educación física para alumnos con discapacidad; Educación física para personas con discapacidad; Educación inclusiva; Fundamentos de la educación inclusiva; Necesidades educativas especiales y práctica pedagógica; Psicología de portadores de necesidades especiales; Psicología e inclusión educativa; Recursos y estrategias didácticas en educación especial; sexualidad y discapacidad; Tópicos de educación inclusiva	Introducción a la enseñanza de la Lengua Brasileña de Señas; LIBRAS, tecnología de la información y la comunicación en educación; Lengua Brasileña de Señas; Lingüística aplicada a educación especial

(CONTINÚA)

CUADRO 2 / CONTINUACIÓN

Decreto 1.793/94**Decreto 5.626/05**

UNESP

Educación especial: conceptos, concepciones y sujetos; Educación física adaptada; Introducción a la educación especial y las políticas educativas de inclusión; Políticas y prácticas pedagógicas relacionadas con educación especial; Seminario temático en educación y procesos inclusivos; Teoría y metodología de deportes adaptados

Didáctica y educación de sordos; Educación de sordos y nuevas tecnologías; Enseñanza de LIBRAS como LI, I y II; Enseñanza de LIBRAS como L2, I y II; Escritura de señales I, II y III, Prácticas en enseñanza de LIBRAS como LI y L2; Prácticas en Lengua Brasileña de Señales como LI y L2; Estudios sobre sordos I y II; Fundamentos de educación de sordos; Historia de estudios de traducción e interpretación de LIBRAS; LIBRAS académico; LIBRAS avanzado; LIBRAS I y II; LIBRAS inicial; LIBRAS pre-intermedio; LIBRAS intermedio; LIBRAS para enseñanza de biología; LIBRAS para licenciatura en Letras – Español; Lengua Brasileña de Señales; Lengua Brasileña de Señales I, II, III, IV, v y VI; Literatura para sordos; Literatura para sordos I y II; Metodología de la enseñanza en Lengua Brasileña de Señales como LI y como L2; Producción de materiales didácticos en LIBRAS; Producción y comprensión de textos en LIBRAS; Psicología y educación de sordos; Teoría de educación y estudios para sordos; traducción e interpretación de lengua de señales

UFJF

Educación física adaptada; Educación física inclusiva; Práctica – educación física adaptada; Práctica – educación física inclusiva

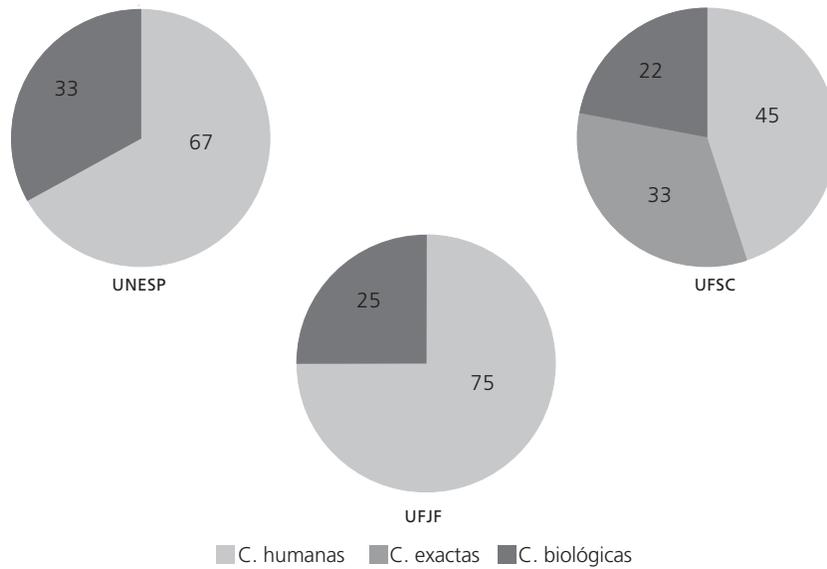
LIBRAS

La gráfica 7 demuestra el porcentaje de disciplinas que atienden los decretos 1.793/94 y 5.626/05, en cada institución de enseñanza. Podemos identificar que solo en la UFSC el segundo ordenamiento se destacó de entre las disciplinas ofrecidas (88%), mientras que, en las demás instituciones, hay mayor oferta de materias que cumplen la recomendación del primero (aproximadamente 80% en cada universidad).

Debe considerarse también el modo en que se ofrecen esas disciplinas; es decir, si forman parte del currículo básico del curso como obligatorias o si pertenecen al cuadro de las optativas. En tal sentido, los datos indican que 64% son obligatorias y el 36% restante corresponde a las facultativas.

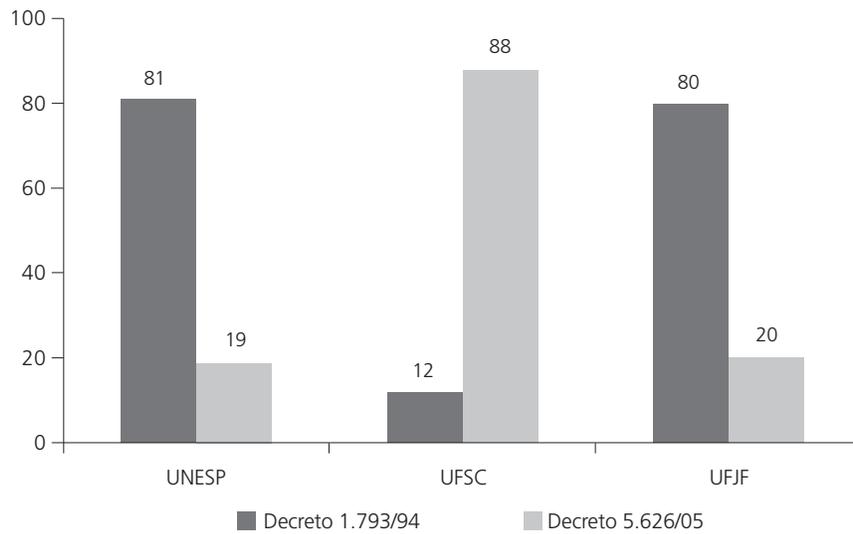
GRÁFICA 6

Distribución porcentual de las disciplinas por área de conocimiento, por universidad



GRÁFICA 7

Distribución porcentual de las disciplinas por normativa en cada universidad



Conclusiones

Con base en los resultados encontrados, se puede afirmar que la operación de sistemas de enseñanza que atiendan los principios de la educación inclusiva aún es uno de los mayores desafíos para los profesionales relacionados con la educación. La meta principal en ese proceso es asegurar el acceso a las condiciones de permanencia para satisfacer la diversidad socioeconómica, étnico-racial, de género y cultural de todos los estudiantes matriculados en la escuela.

A fin de que los profesores puedan dar respuestas adecuadas para el desarrollo máximo de ese público en el aula será necesario dejar de culparles por el fracaso escolar, procurando impulsar sus condiciones reales y potenciales (Brasil, 1994:4). La oferta de propuestas de formación de profesores capaces de contribuir a la organización de sistemas inclusivos debe revisar, por consiguiente, el proceso educativo, específicamente la mejora de las condiciones de aprendizaje, mismas que permitan definir patrones adecuados de calidad educativa enfocados en el desarrollo de todo el alumnado, incluidos aquellos que presentan discapacidad, trastorno global del desarrollo y altas habilidades y/o superdotación. Deben ser superadas todas las barreras que los hacen inferiores e ineficientes en los espacios educativos. En el caso de personas con discapacidad, es necesario contar en la escuela con el acompañamiento de profesionales especializados, un derecho adquirido para su permanencia, así como crear o adecuar espacios para sus condiciones específicas. Sin embargo, no basta que sean valorizadas las potencialidades de esos individuos en los espacios especializados de enseñanza y cuyo personal, necesariamente, debe estar capacitado para atenderlos (Brasil, 2007; 2011). También debe considerarse la importancia del trabajo conjunto entre el profesor especializado y el del aula común para la consolidación de un currículo accesible.

En esa perspectiva, los cursos de formación de profesores, en las modalidades inicial o continua, deben favorecer la apropiación de conocimientos sobre la legislación vigente, así como el reconocimiento de los problemas de la escuela y las limitaciones de las propuestas de la formación inicial en cursos de Pedagogía y demás licenciaturas (Cortelazzo, 2011). Tales propuestas deben asegurar la oportunidad de una actualización constante y la instrucción en nuevas metodologías y en el trabajo colectivo e interdisciplinar, condiciones imprescindibles para desarrollar la capacidad de romper con la fragmentación de las disciplinas, hoy trabajadas aisladamente (Leite, 2011:39).

La ausencia de disciplinas en la formación de profesores orientadas a problematizar la inclusión de temas específicos, como los aquí investigados, puede agravar el proceso de exclusión de ese segmento poblacional en la escuela. Por lo tanto es fundamental cambiar esa realidad, considerando tanto la participación de ese público en todas las actividades escolares (Imbernón, 2001) como en los procesos de gestión y en el establecimiento de patrones de calidad educativa. La articulación entre la evaluación formativa, indicadores de calidad y un subsistema nacional de evaluación de la educación básica y superior efectivo, puede cooperar para acelerar los procesos de transformación, conforme alerta Leite (2011:39):

[...] es fundamental destacar que las transformaciones educacionales implementadas en los países centrales y periféricos, en las dos últimas décadas, indican la importancia conferida a procesos y/o sistemas de evaluación como parte constitutiva de la lógica de las reformas, que alteran, sobremanera, la organización, gestión y regulación de la educación, permitiendo al Estado desencadenar cambios en la lógica del sistema, que resultaron en la naturalización de la diversificación y de la diferenciación de las instituciones educativas y, consecuentemente, provocaron enorme impacto en su cultura institucional.

[...] Las reformas políticas y educacionales, en Brasil, se orientaron por el eje descentralizante y, al mismo tiempo, regulador, teniendo el sector educacional asumido el discurso de la modernización, de la gerencia, de la descentralización, de la autonomía escolar, de la competitividad, de la productividad, de la eficiencia y de la cualidad de los sistemas educativos, en la óptica del desarrollo de competencias para atender a las nuevas exigencias en el campo del trabajo.

A las cuestiones mencionadas, se añaden la desvalorización y la insatisfacción profesional de los/de las profesores/as que actúan en las escuelas. Son innumerables las quejas de los docentes para lidiar con las demandas de los alumnos de educación especial matriculados en clases comunes, como lo muestra, por ejemplo, el estudio de Silva *et al.* (2006). En ese trabajo los profesores entrevistados relataron la carencia de perfeccionamiento profesional lo que impide garantizar la calidad de la enseñanza para el público de la educación especial. Al respecto, Blanton y Pugach (2007) complementan la idea enfatizando la importancia de la participación de las universidades en las políticas públicas y en la formulación de propuestas de formación de profesores dirigidas a la organización de sistemas educacionales.

Para finalizar, los resultados de este estudio evidenciaron que hay una mayor incidencia de disciplinas relacionadas con la educación inclusiva en el área de humanidades, donde destaca la oferta de la disciplina de LIBRAS-Lengua Brasileña de Señas. A pesar de identificar la presencia de disciplinas en 76% de los programas curriculares, hay que considerar que 36% de la muestra analizada estaba fuera del cuadro oficial del currículo básico, en los cursos investigados, por medio de disciplinas optativas. Sin embargo, el foco principal del presente trabajo se dirigió a las recomendaciones del decreto interministerial 1.793/94 y, en ese aspecto, los resultados obtenidos hasta el momento no identifican la adopción de tales medidas por parte de las instituciones de enseñanza superior investigadas.

Frente a lo expuesto, este estudio reitera la carencia de propuestas de formación de profesores que consideren las políticas públicas de educación inclusiva, donde de manera articulada, niveles (educación básica y superior), etapas y modalidades de enseñanza deben estar en sintonía con los marcos legales y ordenamientos jurídicos –Constitución Federal de 1988 (Brasil-Gobierno Federal, 1988), Plan Nacional de Educación/2001 (Brasil, 2001a), Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional/1996 (Brasil, 1996), entre otros– y expresar la efectucción del derecho social a la educación y a la emancipación académica, con igual atención a las demandas educacionales de estudiantes con discapacidad, trastorno global de desarrollo, altas habilidades/superdotación.

Notas

¹ Cabe aclarar que el término *portador de discapacidad* no ha sido utilizado en las investigaciones y políticas actuales brasileñas, pues se entiende que tal terminología difiere de los principios filosóficos, los cuales se basan en las políticas de educación inclusiva y la caracterización del público de la educación especial.

² Biología, Filosofía, Historia, Geografía, Servicio Social, Comunicación Social, Ciencias Sociales, Letras, Biblioteconomía, Archivología, Museología, Física, Matemáticas y Química (Brasil, 2001 b, c y d); Música, Danza y Teatro (Brasil, 2003); Artes Visuales (Brasil, 2009).

³ Se optó en este texto por mantener la terminología NEE, adoptada por los autores (Oliveira *et al.*, 2012; Oliveira y Barros, 2012).

Ese término ha sido ampliamente difundido en las investigaciones y en trabajos, para referirse al público de la educación especial (Brasil, 2007), conocido como alumnos con discapacidad, trastorno global del desarrollo y altas habilidades/superdotación. A ese respecto, Leite y Martins (2012:51) añaden que las restricciones de uso equivocado de esa terminología –concebida como sinónimo de alumnos con discapacidad– solo reiteran que esa condición esté centralizada en el sujeto. Contrarias a ese posicionamiento, se acuerda con las autoras cuando afirman que tales necesidades educativas especiales deberían “[...] ser concebidas como exigencias o respuestas educacionales diferenciadas, las cuales precisan ser provistas para que determinados alumnos

se apropien de los conocimientos históricamente producidos por la humanidad”, siendo esas necesidades de naturaleza distintas y, en la mayoría de las veces, calificadas en tiempos variados –permanente y/o temporario–, siendo el primero más recurrente para el público de la educación especial.

⁴ Proyecto de investigación titulado “Accesibilidad en la enseñanza superior: del análisis de las políticas públicas educacionales al desarrollo de medios instrumentales sobre discapacidad e inclusión”, financiado por el Programa Observatorio de la Educación (OBEDUC) (Edital nº 49/12, OBEDUC/CAPE), coordinado por la Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (PPGE/

FFC-UNESP/Marília), en colaboración con la Lúcia Pereira Leite (PPGPA/FC-UNESP-Bauru). Se trata de un proyecto de investigación en red del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias, de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília, San Pablo, Brasil. Sus actividades involucran el desarrollo de 32 subproyectos de investigación realizados por investigadores y becarios (iniciación científica, maestría, doctorado y profesor de red) de diferentes universidades, entre otras: Federal de São Carlos, Federal de Santa Catarina, Estadual de Maringá, Estadual de Londrina, de São Paulo, Federal de Juiz de Fora y Tuiui.

Referencias

- Almeida, P. C. A; Azzi, R. G.; Mercuri, E. N. G. S y Pereira M. A. L. (2003). “Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores”, en 26ª Reunião Anual da ANPED, *Anais da Reunião Anual da ANPED*. Disponible en: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos> (consultado: diciembre de 2013).
- Altenfelder, A. H. (2005). “Desafios e tendências em formação continuada”, *Construção Psicopedagógica*, vol. 13, núm. 10.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*, edición revisada y actualizada, Lisboa: Edições 70.
- Benite, A. M. C.; Pereira, L. L. S.; Benite, M. V. R. y Friedrich, M. (2009). “Formação de professores de ciências em rede social: Uma perspectiva dialógica na educação inclusiva”, *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-21.
- Blanton, L. P. y Pugach, M. C. (2007). *Collaborative programs in general and special teacher education: An action guide for higher education and state policy makers*, Washington, DC: Council of Chief State School Officers, pp. 1-73.
- Brasil-Governo Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponible en: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/cf88> (consultado: 7 de enero de 2011).
- Brasil (1989). *Lei nº 7.853/89* (dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências), Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil (1993). *Plano Decenal de Educação para todos, 1993-2003*, Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (1994). *Portaria Interministerial nº 1.793/94* (dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências), Brasília: Ministério da Educação.

- Brasil (1996). *Lei nº 9.394/96* (estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional), Brasília, DF: Presidência da República. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art44p> (consultado: 06 de julio de 2014).
- Brasil (1999). *Decreto nº 3.298/99* (regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências), Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil (2001a). *Lei nº 10.172/01* (aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências), Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil (2001b). *Diretrizes curriculares do curso de Biologia/01*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação..
- Brasil (2001c). *Diretrizes curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia/01*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2001d). *Diretrizes curriculares dos cursos de Física, Matemática e Química/01*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2003). *Diretrizes curriculares dos cursos de Música, Dança e Teatro/03*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2004). *Diretrizes curriculares do curso de Educação Física/04*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2005). *Decreto nº 5.626/05* (regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), Brasília, DF: República Federativa do Brasil-Poder Legislativo. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (consultado: 19 de octubre de 2013).
- Brasil (2006). *Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia/06*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2007). *Portaria ministerial nº 555/07* (que refere sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008*, Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2009). *Diretrizes curriculares do curso de Artes Visuais/09*, Brasília, DF: Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2010). *Plano Nacional de Educação 2011-2020*, documento final, Brasília, DF: Presidência da República-Ministério da Educação. Disponible en: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf (consultado: 25 de junio de 2014).
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611/11* (dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências), Brasília, DF: Presidência da República. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm (consultado: 2 de julio de 2014)

- Brasil (2014). *Lei nº13.005/14* (aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências), Brasília, DF: Presidência da República.
- Brito, G. S.; Leite, L. P. y Martins, S. E. S. O. (2014). “Tecnologia nas políticas em educação especial no Brasil: reflexões sobre a formação docente” en *Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación especial*, 1, Alcalá de Henares, pp. 23-48.
- Bueno, J. G. S. (2002). “Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3, núm. 5, pp.7-25.
- Cortelazzo, I. B. C. (2011). “Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias”, en Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; y Omote, S. (orgs.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*, Marília: Cultura Acadêmica, pp. 93-120.
- Fonseca-Janes, C. R. X. y Omote, S. (2013). “Os cursos de pedagogia na universidade estadual paulista e a educação inclusiva”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 19, núm. 3, pp. 325-342.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo*, 3ª ed., Brasília: Liber Livro.
- Gil, A. C (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 2ª ed., San Pablo: Atlas.
- Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; y Omote, S. (orgs.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*, Marília: Cultura Acadêmica
- Glat, R. y Nogueira, M. L. L. (2003). “Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil”, *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, vol. 10, núm. 1, pp. 134-141.
- Glat, R. y Pletsch, M. D. (2004). “O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva”, *Revista Benjamin Constant*, vol. 10, núm. 29, pp. 3-8.
- Greguol, M.; Gobbi, E. y Carraro, A. (2013). “Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 19, núm. 3, pp. 307-324.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*, San Pablo: Cortez.
- Leite, Y. U. F. (2011). *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*, San Pablo: Cultura Acadêmica.
- Leite, L. P. y Martins, S. E. S. O. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas*, Marília: Oficina Universitária.
- Mazo, R. (2010). *Ensino de arquitetura e concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência*, tesis de maestría, Bauru: Universidade Estadual Paulista.
- Martins, S. E. S. O. y Leite, L. P (2014). “As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras”, *Revista Psicologia, Conocimiento y Sociedad*, vol. 4, núm. 2, pp. 189-2010.
- Minayo, M. C. de S. (org.) (2002). *Pesquisa social, teoria método e criatividade*, Rio de Janeiro: Vozes.

- Moreira, L. C. (2005). "Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais", en 28ª Reunião Anual da ANPED, *Anais da Reunião Anual da ANPED 2004*, Caxambu: ANPED, pp.1-12.
- Oliveira, S. E.; Silva, T. P.; Padilha, M. A. O. y Bomfim, S. R. (2012). "Inclusão social: professores preparados ou não?", *Polêmica - Revista Eletrônica*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-9.
- Oliveira, S. S. y Barros, K. R. S. (2012). "Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares", en Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina, *Anais da Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2012*, Londrina-PR: UEL, pp. 944-964.
- Omote, S. (2004). "Estigma no tempo da incluso", *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 10, núm. 3, pp. 287-308.
- Pedroso, C. C. A; Campos, J. J. A. P. y Duarte, M. (2013). "Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura", *Educação Unisinos*, vol. 17, núm. 1, pp. 40-47.
- Peterson, P. J. (2006). "A inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de profesores", *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 12 núm. 1, pp. 3-10.
- Silva, C. A; Oliveira, E. F; Souza, V. C. (2006). "Educação inclusiva: uma experiência desenvolvida nas obras sociais do Aleixo 'Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra e Anexos'. Manaus/AM", en MEC-SEE, *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial, pp. 177-186.
- Soto, A. P. O. M.; Soraes, M. T. N.; Ramos, M. B. (2006). "A formação docente e o respeito à diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/BA", en MEC-SEE, *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial, pp. 161-169.
- UNESCO-MEC (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*, Salamanca, España: UNESCO-Ministerio de Educación de España.
- Velden, H. F. V. y Leite, L. P. (2013). "Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de Psicologia", *Psicologia em Estudo*, vol. 18, núm. 3 pp. 497-507.
- WCEFA (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, Jomtien: Conferência Mundial de Educação para Todos-UNESCO.

Artículo recibido: 11 de agosto de 2014

Dictaminado: 29 de septiembre de 2014

Segunda versión: 7 de octubre de 2014

Aceptado: 13 de octubre de 2014