

# Servicios Educativos Especializados: las comprensiones de los docentes sobre la legislación brasileña inclusiva

## Specialized Educational Services: teachers' understandings about inclusive brazilian legislation

Thiago Falcão-Solon

✉ thiago22falcão@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>

Giovana Maria Belém-Falcão

✉ giovana.falcao@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

Universidad de Estadual do Ceará, Brasil.

### Resumen

Este texto busca investigar la comprensión del profesorado de Servicios Educativos Especializados (SEA) sobre la legislación inclusiva brasileña. El estudio, con un enfoque cualitativo, destaca parte de los resultados de una investigación-formación realizada con docentes de SEA que trabajan en la ciudad de Caucaia, Ceará. Los datos se analizaron mediante Análisis Textual Discursivo (DTA). Como resultado, se encontró que la comprensión de los participantes sobre la legislación inclusiva brasileña fluctúa entre avances y desafíos, que a su vez atraviesan diversos aspectos de la inclusión educativa, como la formación continua del profesorado de SEA. Sin embargo, se enfatiza que la legislación debe ser vista como un punto de partida, y no como un manual a seguir en su totalidad, ya que la implementación de cualquier documento legal y la realidad práctica siguen dinámicas diferentes.

**Palabras clave:** Formación Continua, Inclusión, Legislación, Servicio Educativo Especializado

### Abstract

This text aims to investigate the understandings of Specialized Educational Services (SEAs) teachers about Brazilian inclusive legislation. The study, which uses a Qualitative approach,

highlights parto f the results of a training research carried out with SEAs teachers working in the city of Caucaia, Ceará. The data were analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA). As a result, it was found that the participants' understandings about Brazilizn inclusive legislation fluctuate between advances ans challenges, which in turn cross several aspects of educational inclusion, such as the continuing education of SEAs teachers. However, it is emphasized that legislation should be seen as starting point, and not as manual to be follwed in its entirety, since the implementation of any legal document and the practical reality follow diferente dynamics.

**Keywords:** Continuing Education, Inclusion, Legislation, Specialized Educational Services

## Introducción

Desde la implementación de los Servicios Educativos Especializados (SEA) (Brasil, 1988), se han publicado muchos dispositivos legales con el objetivo de orientar el funcionamiento de este servicio de la Educación Especial. Las directrices, resoluciones, notas técnicas, entre otras normativas, han intentado dar cauce a las atribuciones establecidas para los SEA, siendo orquestadas por la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva – PNEEPEI (2008) <sup>1</sup>.

Este documento, según Mantoan y Lanuti (2022), representó un hito en la lucha por la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, aunque dicho movimiento sea más amplio e involucre a otros grupos sociales. En cuanto a la Educación Especial, la perspectiva inclusiva ha generado cambios significativos en todos los segmentos educativos, como el propio SEA, que pasó a desempeñar funciones específicas para alcanzar este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje.

Entre las principales definiciones, la PNEEPEI (2008) establece que la Educación Especial es una modalidad de enseñanza que atraviesa todos los niveles, etapas y modalidades, realiza la asistencia educativa especializada y orienta a los docentes sobre los recursos y servicios utilizados en las clases comunes de la educación regular. En cuanto al SEA, este debe identificar,

<sup>1</sup>Tan importante como el PNEEPEI (2008) es el Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que aseguró e implementó como enmienda constitucional la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, en cumplimiento de los compromisos asumidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

elaborar, producir y organizar servicios, recursos pedagógicos y de accesibilidad, y estrategias capaces de reducir o eliminar las barreras que impiden la plena participación de los estudiantes destinatarios de la Educación Especial<sup>2</sup> en la escuela, considerando sus necesidades específicas (Brasil, 2008).

Además, tiene un carácter no sustitutivo y actúa de forma complementaria o suplementaria, en el turno inverso a la escolarización, en Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) o en Centros de SEA de la red pública o de instituciones comunitarias, religiosas o filantrópicas (sin fines de lucro) (Brasil, 2009).

En este contexto, también se publicaron las Directrices Operacionales para los Servicios Educativos Especializados en Educación Básica – Resolución CNE/CEB N.º 04 (Brasil, 2009) con el objetivo de sistematizar mejor las directrices del PNEEPEI (2008). Entre sus directrices, se establecen las obligaciones del profesional de SEA, además de las ya mencionadas, para prestar servicios en la SRM, mediante la organización de un horario y el número de estudiantes atendidos, subsidiados por la producción de estudios de caso y Planes de SEA (Brasil, 2009, 2010). Al mismo tiempo, se requiere la articulación colaborativa con las familias, el profesorado de educación regular y la comunidad escolar, proporcionando orientación sobre el uso y la aplicabilidad de los recursos pedagógicos y de accesibilidad utilizados por los estudiantes (Brasil, 2009).

Por lo tanto, la formación del profesional de SEA es otro aspecto importante, ya que, para desempeñar esta función, “el docente debe tener como base de su formación inicial y continua conocimientos generales para la docencia y conocimientos específicos del área” (Brasil, 2008, p. 17). Esta formación debe proporcionar, además de conocimientos sobre los estudiantes atendidos, conocimientos relacionados con el amplio conjunto de recursos pedagógicos y de accesibilidad utilizados, como Sistema Braille, Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), Tecnologías de Asistencia, Comunicación Alternativa/Aumentativa, recursos ópticos y no ópticos, enriquecimiento curricular, entre otros (Brasil, 2008). También debe proporcionar una noción de gestión de sistemas educativos inclusivos, así como el establecimiento de alianzas intersectoriales con las áreas de salud, asistencia social, trabajo y justicia (Brasil, 2008).

<sup>2</sup>Se entiende por estos estudiantes aquellos que presentan discapacidades (físicas, intelectuales o sensoriales), Trastorno del Espectro Autista y Altas Capacidades/Superdotación (Brasil, 2008).

En vista de todas las directrices emitidas por la legislación brasileña que abordan la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva, en los últimos años han surgido diversas preguntas sobre la eficacia de estos dispositivos a nivel nacional. Según Magalhães (2022), si bien representa un avance conceptual, pedagógico y filosófico, la inclusión escolar aún enfrenta desafíos para su implementación, especialmente en lo que respecta a la Educación Especial, dados los largos períodos de segregación e integración experimentados, lo que exige cambios profundos en la concepción de las personas con discapacidad. Este proceso, notablemente contradictorio y dialéctico, también se extiende al contexto de los SEA, que debe impulsar la inclusión de los estudiantes en las escuelas a través de atribuciones múltiples y complejas, extrapolando, en consecuencia, la propia función docente (Silva y Velanga, 2015).

En este escenario, las perspectivas de los docentes de SEA sobre la legislación de la Educación Especial inclusiva cobran protagonismo al analizar cómo piensan, sienten y vivencian este proceso en sus prácticas profesionales. No es casualidad que, Vygotsky (2010) recuerde que las personas aportan diferentes significados a las experiencias que ocurren en sus trayectorias, incluso inmersas en un determinado contexto social y cultural. Por lo tanto, los docentes de SEA, incluso ante el desafío de la perspectiva actual de la Educación Especial inclusiva, comprende y vive este proceso desde sus propias historias, bajo múltiples determinaciones. Asimismo, también se producirán visiones sobre la legislación brasileña en el área a partir de los contextos y desafíos vivenciados por los docentes de los SEA en su trabajo cotidiano, materializados en el SRM y otros espacios escolares.

Una vez comprendidos estos presupuestos, surgen las siguientes preguntas: ¿Identifican los docentes de SEA la efectividad de la legislación brasileña en materia de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva? ¿Reconocen los docentes de SEA los avances y los posibles desafíos derivados de estas disposiciones legales? Para responder a estas preguntas, este texto busca investigar la comprensión del profesorado de Servicios Educativos Especializados (SEA) sobre la legislación inclusiva brasileña.

El estudio, con un enfoque cualitativo, destaca parte de los resultados de una investigación-Formación realizada con docentes de SEA que trabajan en el municipio de Caucaia, Ceará<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>El municipio de Caucaia se ubica en la región metropolitana de Fortaleza, en el estado de Ceará. Es

La investigación asume un enfoque cualitativo que, según Bogdan y Biklen (2013) permite al investigador comprender, descubrir o revelar un fenómeno determinado en la realidad, de forma profunda y analítica. En el ámbito educativo, por ejemplo, proporciona una conexión más estrecha entre el investigador y su objeto de estudio, lo que le permite una interpretación más completa del contenido investigado. Para esta investigación, el enfoque cualitativo favorece la reflexión sobre las percepciones de los docentes de SEA respecto a la legislación inclusiva brasileña, así como, sobre cómo piensan, sienten y vivencian todo este proceso. También permite la discusión de los avances y desafíos derivados de estas disposiciones legales, lo cual sería inviable en la investigación cuantitativa y la mera medición de fenómenos.

Como tipo de estudio, se adopta la investigación-formación, cuyo objetivo, según Longarezi y Silva (2013), es producir datos sobre un tema determinado y, simultáneamente, promover la formación continua, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los participantes. Los mismos autores afirman que la investigación-formación se lleva a cabo en diferentes momentos y puede asumir diferentes formatos, que serán construidos por el investigador e investigado, mediante una planificación co-participativa y sistematizada. La participación voluntaria, el compromiso y la autonomía de los involucrados también son características esenciales de la investigación, dada su naturaleza emancipadora y problematizadora de la realidad (Ximenes et al., 2022).

Para esta investigación, el enfoque de investigación-formación ofrece la oportunidad de reflexionar críticamente sobre las perspectivas de los docentes de los SEA respecto a la legislación inclusiva brasileña, sensibilizando a investigadores e investigados sobre los avances y desafíos que se han presentado en los últimos años para la implementación de este paradigma educativo. El estudio se realizó con seis docentes de los SEA que trabajan en la Red Municipal de Educación de Caucaia, Ceará, mediante seis sesiones de capacitación. Así, el proceso de selección resultó en la selección exclusiva de docentes mujeres, con criterios de admisión efectiva en el municipio; pleno ejercicio del cargo; así como ingreso a los SEA desde 2009, es decir, el primer año de vigencia del PNEEPEI (2008).

Las capacitaciones se llevaron a cabo en octubre y noviembre de 2022, de forma colectiva y

---

considerada la segunda ciudad más grande del estado, con una extensión territorial de 1.223.246 km<sup>2</sup> y una población estimada de 355.679 habitantes (Brasil, 2022).

virtual, a través de la plataforma Google Meet<sup>4</sup>. Se utilizaron videos, poemas y canciones como mediadores, además de momentos de discusión de textos, desarrollados mediante dinámicas, completamiento de frases y testimonios. Además, destacamos que la investigación-formación se inspiró en el guion didáctico propuesto por De Sousa (2017), desarrollándose los siguientes momentos en cada reunión: calentamiento, memoria, discusión y reflexión sobre el tema y evaluación. Todos estos momentos se guiaron por actividades específicas, así como por los temas de las reuniones, entre los que se encontraban las opiniones de los docentes de los SEA sobre la legislación brasileña en Educación Especial inclusiva.

Los datos se analizaron con base a la técnica denominada Análisis Textual Discursivo (ATD). Para Moraes y Galiazzi (2020), el ATD es una forma única de analizar la realidad, redefiniendo los fenómenos y comprendiéndolos en su complejidad y amplitud. Es un proceso que inicialmente implica la unitarización, una etapa en la que los textos se separan en unidades de significado. En la siguiente etapa, se lleva a cabo la categorización, en la que el investigador busca articular significados similares entre las unidades de significado, generando metatextos. Con estos, surge la comunicación, que se refiere a la presentación del texto final, con las categorías y la organización basadas en las interpretaciones realizadas (Moraes y Galiazzi, 2020).

El proceso de análisis se dividió en dos categorías: avances en la legislación sobre Educación Especial inclusiva y desafíos para su efectividad. Cabe destacar que el estudio surge como resultado de una tesis doctoral, previamente presentada y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Estatal de Ceará (CEP/UECE)<sup>5</sup>. Por lo tanto, cuando los docentes aceptaron participar en la investigación, firmaron el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (FCLI), identificándose como P1, P2, P3, P4, P5 y P6, para garantizar su anonimato.

## Desarrollo

El análisis de los datos se realizó en dos momentos, como se mencionó previamente, elaborados a partir de las similitudes, convergencias y divergencias en los informes de los participantes. El

<sup>4</sup>Google Meet es una plataforma de videollamadas, muy utilizada hoy en día para reuniones, clases y procesos de investigación.

<sup>5</sup>Número do parecer: 5.601.151

primer momento destacó los avances logrados mediante la legislación sobre Educación Especial inclusiva, destacando, a raíz de estos avances, la formación continua de los docentes de los SEA. A continuación, los participantes se centraron en los principales desafíos observados para lograr una Educación Especial inclusiva, situando una vez más la formación de los docentes de los SEA en el centro del debate, entre otros aspectos. Analicemos, por lo tanto, los debates de la primera categoría.

#### *Avances en los documentos legales sobre Educación Especial inclusiva*

En este primer momento, P1, P2, P4 y P6 señalaron los avances observados por ellas a partir de las legislaciones relacionadas con la Educación Especial inclusiva. Inicialmente, se destacaron algunas reflexiones y la relación de las leyes con la actuación docente en los SEA. Por ejemplo, P2 afirma: “En relación con las leyes, creo que si no hubiera ninguna directriz, ninguna ordenanza, ninguna Nota Técnica, la Educación Especial en la perspectiva inclusiva jamás se habría concretado”.

Tomando como base las palabras de la profesora, se percibe que ella reconoce la importancia de las leyes para garantizar la Educación Especial inclusiva, hasta cierto punto vinculando la promoción o no de esta perspectiva educativa a la existencia de las legislaciones. Se comprende, por lo tanto, que los documentos legales son necesarios en cualquier área de la sociedad, pero, en el caso de la inclusión educativa, parecen ejercer un apoyo decisivo en la superación de las prácticas históricas de exclusión en la educación, que, durante mucho tiempo, marcaron el contexto de la Educación Especial en Brasil (Mendes, 2010). Por otro lado, el hecho de que existan leyes y documentos legales no garantiza que la inclusión ocurra, siendo un apoyo, un punto de partida para que sus fundamentos puedan ser implementados en la práctica.

De igual manera, P6 también destaca la importancia de las leyes y profundiza en los aspectos en los que más contribuyeron. La participante señala: “En realidad, lo que veo es que las leyes son de suma importancia y con ellas las cosas comenzaron a mejorar. No es lo ideal, pero vemos que muchas cosas han cambiado y han ayudado en la formación de los docentes del SEA”. En este relato, constatamos que P6 también se refiere de manera positiva a las leyes, destacando su existencia como decisiva para las mejoras observadas en el contexto actual, sin embargo, como discutimos anteriormente, los documentos representan una base inicial,

formando parte de este proceso de cambio, pero no siendo los causantes de él.

Por otro lado, la profesora señala la formación de los docentes del SEA como la más beneficiada con la creación de las leyes, aunque afirma que el contexto no es ideal ni refleja la relación de este contexto con las legislaciones. La referencia positiva de P6 con respecto a las leyes, posiblemente, se refiere al hecho de que estas definieron y garantizaron la oferta de formación específica para estos docentes, algo que no existió a lo largo de la historia (Mendes, 2010).

Entre los principales documentos, como se mencionaron, destacan la PNEEPEI (2008) y las Directrices Operacionales para la Atención Educativa Especializada en la Educación Básica (2009), que, junto con otros dispositivos legales, han estado orientando los lineamientos de la formación y la actuación de los docentes del SEA a nivel nacional. Cada dispositivo contribuyó al contexto actual de la Educación Especial inclusiva, y la formación fue el camino elegido para apoyar la actuación de los docentes del SEA, sobre todo, a través de la formación continua (Queiroz, 2017).

De igual manera, P4 señala la relevancia de los documentos y los principales aspectos beneficiados, nuevamente enfatizando la formación de los docentes del SEA. La participante se posiciona de la siguiente manera: “A partir de la política de 2008, comenzamos a tener mejores garantías, por ejemplo, gracias a la política tuvimos la garantía de la creación de las SRM y de la formación continua para los docentes del SEA, entonces creo que las cosas han ido evolucionando, y lo más importante es no dejar que se pierda ni retroceder con todo lo que ya se ha avanzado.”

De esta manera, constatamos que P4 destaca la PNEEPEI (2008) como la precursora de todos los avances alcanzados, en la medida en que también funciona como base para los otros documentos y, por lo tanto, para las mejoras ocurridas. En relación con la formación continua, la profesora señala el gran beneficio que trajo la política, definiendo, por un lado, los conocimientos necesarios y la habilitación para actuar en los SEA y, por otro, el complejo perfil de los docentes a ser formados (Silva y Velanga, 2015). Estos aspectos, incluso, no fueron problematizados por la profesora ni por las demás, lo que demuestra una visión poco crítica respecto a las leyes, principalmente considerando que existen muchas lagunas, limitaciones e inviabilidades entre los documentos y la realidad (Possa y Pieczkowski, 2020).

Desde esta perspectiva, la complejidad que involucra la formación continua para los SEA, demostrada por las leyes, y su efectividad práctica, hasta ese momento, no había sido mencionada, mientras que la oferta e incentivo a los cursos parecen ser decisivos para P4, incluso expandiendo su análisis a la importancia de mantener los avances y combatir los retrocesos. Aunque no fueron profundizados por la profesora, ya sea por desconocimiento o por olvido en el momento de su relato, no está de más recordar que estos retrocesos se han manifestado, en los últimos años, con el intento de crear una nueva política de Educación Especial, marcadamente segregacionista y excluyente (Falcão et al., 2023).

Aún en relación con la formación de los docentes de los SEA y su relación con la legislación vigente, P1 también destaca esta formación como un aspecto concretado en las leyes, aunque la inclusión en sí aún sea un proceso lento y gradual. Veamos lo que ella destaca: “Con relación a la formación de los docentes de los SEA, se han estado preparando para conocer esta legislación, e incluso profundizar en algún estudio, para ponerla en práctica, para transmitir este conocimiento relacionado con la inclusión, con el derecho de los estudiantes con discapacidad, con altas habilidades; se ha estado preparando para entender su función, en esto veo que los documentos están actuando [...].

A partir de la intervención de la participante, se infiere que la formación continua de los docentes de los SEA se ve fortalecida por la legislación referente a la Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva, trayendo implicaciones prácticas en la actuación docente. Esto se debe a que, según la profesora, la formación proporciona a los docentes de los SEA el conocimiento de la ley, la comprensión de sus atribuciones y cómo deben colaborar para garantizar la inclusión educativa. Según Queiroz (2017), los documentos actuales de la Educación Especial en la perspectiva inclusiva representan el apoyo de los docentes de los SEA en la práctica de las SRM, no es casualidad la referencia constante a las leyes en sus intervenciones.

Pensar desde este punto de vista no significa, por lo tanto, ver las leyes como algo que debe ponerse en práctica como una acción mágica que surge por casualidad, como dejó entrever P1. Deben ser, como ya hemos discutido, un apoyo, una base, un orientador, de modo que los docentes de los SEA puedan elaborar estrategias y acciones en su labor docente, considerando

también las condiciones objetivas y subjetivas para que eso suceda. Por ejemplo, también son importantes la propia oferta de formación continua por parte de las redes educativas, los momentos de intercambio de experiencias, los planeamientos colectivos, las oportunidades de ascenso funcional, la cantidad de estudiantes por clase, las condiciones materiales, la jornada laboral, etc. (Imbernón, 2010).

También se puede destacar en el relato de P1 la efectividad de las formaciones para el conocimiento del público de la Educación Especial, promovido por las leyes y ejemplificado en los estudiantes con discapacidad y con altas habilidades. Este hecho es relevante, considerando el variado público de estudiantes atendidos por los SEA, siendo la formación continua responsable de proporcionar este conocimiento, al menos de forma inicial. Sin embargo, subrayamos la complejidad de esta formación, así como sus repercusiones en el trabajo del docente del SEA, notablemente polivalente y multifuncional (Pertile y Rossetto, 2015); (Silva y Velanga, 2015); (Possa y Pieczkowski, 2020).

Por este motivo, la ampliación de cursos de formación continua, como resaltó P1, no garantiza la comprensión de los conocimientos necesarios para los SEA, ni es suficiente para la efectividad de la actuación del profesional de este servicio, debiendo ser solo una base para la búsqueda de otros conocimientos.

#### *Desafíos para la efectividad de las legislaciones de la Educación Especial inclusiva*

En este segundo momento, las participantes se centraron en los desafíos para la efectividad de las legislaciones brasileñas de la Educación Especial inclusiva, reflejados en los relatos de P3, P4, P5 y P6. Sin embargo, antes de abordar estos desafíos, las docentes retomaron los avances observados en los últimos años a partir de las leyes, como quedó claro en las palabras de P4. Al resaltar los avances observados por ella, partiendo de la propia realidad de Caucaia, la docente señala un aspecto problemático de las leyes que, en términos generales, ocurre en todas las áreas sociales, no solo en la Educación Especial.

La participante se refiere al tema de la siguiente manera: “La formación del docente del SEA está, en mi opinión, muy bien, ha mejorado bastante en los últimos años, tenemos muchas opciones dentro y fuera de Caucaia, lo difícil realmente es poner en práctica lo que dice la formación, lo que piden los documentos, debido a los desafíos que aún son muy grandes.”

Con esto, vemos que la docente reafirma la efectividad de los cursos de formación continua para los docentes del SEA, destacando el crecimiento en la oferta de estos cursos, no solo en otros espacios, sino también en el propio municipio de Caucaia, lo que posiblemente estaría en línea con los avances observados a nivel nacional. Sin embargo, al referirse a la formación de manera positiva, principalmente en Caucaia, P4 no explica a qué formación se está refiriendo realmente, si a las formaciones ofrecidas en la red o por otras instituciones, además de no justificar su punto de vista, es decir, quién imparte estas formaciones, si hay espacios para reflexiones y la propia escucha de los docentes, etc.

Comprender a qué aspecto se refería la docente sería importante para entender lo que ella considera como una “buena formación”, ya que varios factores pueden influir en la forma en que los docentes de SEA entienden esta formación, entre ellos si esta postura surge de que la formación responde a sus expectativas y necesidades o por otras razones.

En este sentido, se identifica nuevamente el término “poner en práctica” al referirse a la formación y a los documentos legales, como si el objetivo principal de la actuación en los SEA fuera únicamente la materialización de lo propuesto. Aun así, P4 se refiere al tema como una de sus grandes dificultades, es decir, entiende que existen desafíos como factores importantes para la disonancia entre la teoría y la práctica en las leyes y las formaciones, lo que de hecho representa un obstáculo para la efectividad de cualquier ley, en cualquier área. Además, se debe recordar que las dinámicas sociales no siempre siguen el texto de los documentos legales, ya que siguen cursos diferentes y porque las leyes no abarcan todas las reelaboraciones de la sociedad, en constante transformación (Silveira et al., 2019).

Aún en el contexto de los desafíos para hacer efectiva la implementación de las leyes en la práctica de la inclusión educativa y del SEA, P3 aborda de manera crítica el tema, sin restringirse únicamente al área de la Educación Especial. La participante se expresa de la siguiente manera: “Creo que los documentos que existen por ahí siempre dejan mucho que desear, no cubren todo, aún falta mucho por hacer; por más que te esfuerces, en la práctica, todavía existen muchas barreras, la falta de comprensión por parte de las personas, creo que no se cumple completamente, como debería ser una educación inclusiva.”

De esta manera, la profesora demuestra en su relato las dificultades para cumplir con las

leyes, destacando, para ello, la idea de que ninguna legislación se materializa realmente en la práctica. A pesar de la pertinencia de esta posición, no se puede afirmar que ninguna ley, a lo largo de la historia, haya alcanzado sus objetivos y no se haya cumplido en su totalidad, ya que esto dependerá de diversos factores, como los sociales, políticos y culturales. Además, Silveira et al. (2019) señalan que las leyes se crean en un momento histórico determinado, como resultado de las demandas del pueblo, y al evaluar su realización práctica, a veces es necesario actualizarlas. Y en este proceso de concreción o no de una ley, existen desafíos que señalarán la necesidad de cambios para una mayor efectividad práctica, o incluso para revisar la viabilidad de los documentos en relación con las realidades a las que están destinados.

Corroborando con las últimas reflexiones, P6 destaca la función de la legislación y sus limitaciones, basándose en una perspectiva más amplia. La participante señala: "Las leyes, las directrices, la política, las Notas Técnicas, nos orientan, nos dan una dirección, pero no resuelven muchas cosas, porque existen cosas que, como toda ley, a veces es sugerente, depende de los contextos, etc.". En este sentido, la profesora señala el carácter normativo general de las leyes, es decir, se limitan a lo que se debe hacer, y al mismo tiempo, discute las diferencias de alcance de los dispositivos legales debido a los contextos variados en los que se aplican.

En el caso de las legislaciones relativas a la Educación Especial en la perspectiva inclusiva, los contextos de cada región, municipio y estado resultan ser decisivos para la efectividad o no de las leyes, debido a la complejidad misma de Brasil, su extensión territorial, población, diferencias regionales, socioculturales y económicas, lo que también dificulta el cumplimiento adecuado de sus directrices.

En la misma dirección, P5 complementa la intervención de P6, poniendo en discusión una problemática actual en el cumplimiento de lo que orientan los textos legales con respecto a la formación continua de los docentes de los SEA. La participante afirma: "Sobre la formación continua, las leyes orientan que el profesor del SEA debe tener formación continua específica, pero no todos tienen esa formación". Tal posición puede indicar una falla en lo que proponen las leyes y la inviabilidad práctica de esas orientaciones, en la medida en que, en algunas regiones, el docente del SEA puede no tener acceso a la formación continua.

Por otro lado, parece existir una falla en la fiscalización de las leyes, permitiendo que profesores

sin formación ejerzan la función. El hecho es que esto sigue representando uno de los muchos desafíos presentes en el contexto actual de la práctica en los SEA (Possa y Pieczkowski, 2020), trayendo perjuicios importantes para el trabajo de estos profesionales y para la inclusión de los estudiantes.

## Conclusiones

El estudio aquí presentado reveló que las comprensiones de las profesoras de los SEA respecto a las legislaciones brasileñas inclusivas fluctúan entre avances y desafíos, los cuales atraviesan, a su vez, diversos aspectos de la inclusión educativa en el país y el propio escenario del SEA. Se entiende que este hecho ocurre debido al contexto histórico de la Educación Especial, el cual segregaba a los estudiantes del sistema educativo debido a sus discapacidades. Aunque se señalen avances en los últimos años, exemplificados en las propias legislaciones, la Educación Especial inclusiva aún se configura como un proceso complejo y contradictorio, que requiere cambios estructurales y en las creencias de los sujetos, lo cual, inevitablemente, también atraviesa la función del SEA.

Así, la formación continua para los docentes del SEA ocupó un lugar destacado en los relatos de las participantes, siendo señalada como inmersa en avances y desafíos derivados de las legislaciones brasileñas que tratan sobre la Educación Especial inclusiva. En muchos momentos, se vinculó la existencia de formaciones con la creación de las leyes, mientras que, en otros pasajes, la formación continua fue vista como un desafío debido a la dificultad de ejecución práctica de las orientaciones propuestas por los documentos legales.

Sin duda, la formación continua de los docentes de los SEA fue un aspecto impulsado en los últimos años, incluso por la necesidad de formación en el contexto de la Educación Especial inclusiva, pero más allá de este aspecto, la ampliación y ejecución de la formación aún son desafíos importantes, especialmente cuando se piensa en una formación crítica, colectiva y problematizadora, no visualizada en los relatos de las participantes. En este sentido, se destaca la ausencia de una mayor criticidad por parte de las participantes, tanto en lo que respecta a la formación continua como a otros aspectos, prevaleciendo una postura superficial y poco reflexiva ante los avances y desafíos derivados de las legislaciones.

Con la realización de la investigación-formación, principalmente al discutir las perspectivas

de las profesoras de los SEA sobre las legislaciones brasileñas inclusivas, se evidencia cómo las participantes piensan, sienten y viven este proceso, más allá de la producción de datos. El propio contexto del municipio de Caucaia fue abordado, indicando importantes indicios sobre la efectividad de las leyes en las redes de enseñanza brasileñas y cómo los docentes del SEA entienden la función de las legislaciones. A pesar de presentar algunas limitaciones, como la falta de contacto presencial entre las participantes, creemos que el estudio proporcionó momentos de intercambio de experiencias y reflexiones colectivas, lo que no se ofrece en muchos procesos de investigación y formación continua.

Finalmente, los autores gustarían de reforzar que, las legislaciones deben ser vistas como un punto de partida, no como un manual que debe ser cumplido en su totalidad, ya que, como se ha constatado, la implementación de cualquier documento legal y la realidad práctica siguen dinámicas distintas. Esto se evidencia aún más cuando se refiere al contexto de la Educación Especial inclusiva y de los SEA, los cuales están atravesados por determinaciones históricas, sociales, políticas y culturales que favorecen o dificultan el cumplimiento de los documentos legales. Aunque las leyes puedan representar avances conceptuales sobre un determinado tema, es necesario ofrecer otras condiciones, recursos y mecanismos para su efectividad, de lo contrario, serán solo textos legales sin respuesta social.

## Referencias bibliográficas

- Bogdan, R. Ch. y Biklen, S. K. (2013). *Investigaçao qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12 ed. Porto Editora.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.  
<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução N° 04. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB. [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Nota Técnica n° 11*. Brasília. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/05/nota-tcnica-11-2010-mec-sala-de-recursos.pdf>.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo populacional – dados de Caucaia*. Brasília, IBGE. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/caucaia.htm> l.

De Sousa, T. M. (2017). *Educação estética e patrimônio cultural: uma experiência de formar formando no município de Viçosa do Ceará*. [Tese de Doutorado: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza].

[https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese\\_T%C3%82NIA-MARIA-DE-SOUZA-FRAN%C3%87A.pdf](https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_T%C3%82NIA-MARIA-DE-SOUZA-FRAN%C3%87A.pdf).

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.

Magalhães, M. D. C. (2022). Debates para uma (des)construção da política de Educação Especial no Brasil. *Revista de Educação Especial*, 35(e53), 1-29. <https://periodicos.ufs.br/educacaoespecial/article/view/71383>

Longarezi, A. M. y Da Silva, J. L. (2013). Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos, Itajaí*, 13(03), 214-225. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>

Mantoan, M. T. y Lanuti, J. E. (2022). *A escola que queremos para todos*. Curitiba. CRV.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, 22(57), 93-110.

Moraes, R. y Galliazzo, M. C. (2020). *Análise Textual Discursiva*. 3º ed. Editora Unijuí.

Pertile, E. B. y Rossetto, E. (2015). Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. *Revista Iberoamericana de estudos em educação*, 10(4), 1186-11989. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219>

Possa, J. D. y Pieczkowski, T. M. (2020). Desafios docentes para atuação no Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, 33(37), 1-23. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231>

Queiroz, J. G. (2017). *A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus*. [Tese de Mestrado: Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Amazonas, Manaus]. [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1\\_c553772ee71998018a0a59678cebb4a9](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_c553772ee71998018a0a59678cebb4a9)

Silva, S. C. y Velanga, C. T. (2015). Formação inicial e continuada dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais: o desafio da inclusão. In: Congresso Nacional de Educação, 12. Curitiba. Anais [...], Curitiba: Secretaria de Educação.

Silveira, S. S., Oliveira, J. A. y Servo, M. C. (2019). Dinâmicas sociais e exegeses jurídicas: o direito fundamental como suporte ao novo projeto jurídico. *Revista Homos*, v. 9, n. 27, 290-308. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12555>

Falcão, T., De Sousa, A. y Belém, G. M. (2023). *Políticas de Educação Especial: a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em questão*. In: XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, anais. Uberlândia.

Vigotsky, L. S. (2010). *Psicología Pedagógica*. 2º Ed. São Paulo. Martins Fontes.

Ximenes, P. de A. S., Pedro, L. G. y Corrêa, A. M. de C. (2022). A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. *Ensino Em Re-Vista*, 29(Contínua), e010. <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-10>.