



REFLETINDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise de Almeida Ostler¹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre políticas públicas educacionais e formação docente no atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. Apesar de legalmente se assegurar uma educação de qualidade para “todos”, incluindo o público alvo da educação especial, a realidade educacional, apresenta-se fragmentada dada a insuficiência da formação oferecida como subsídio à atuação docente, entre outras variáveis, com vistas à promoção de ações garantidoras de um ensino equitativo e de qualidade. Levanta-se assim, como questão central: Quais as possíveis implicações das políticas educacionais na relação com a realidade vivenciada por docentes que atuam no atendimento aos alunos público alvo da educação especial? O percurso metodológico comportou pesquisa bibliográfica e documental, complementada pela pesquisa qualitativa com base em um estudo de caso. Os sujeitos, professores atuantes em classe do ensino médio regular, ao mesmo tempo, prestadores de atendimento a um aluno com paralisia cerebral (PC), do segundo ano de uma escola da rede pública estadual, de um município da Baixada Santista, SP, foram os participantes das entrevistas. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Mazzotta; Mantoan; Pimenta; Carvalho; Nóvoa, entre outros. Os dados foram agrupados em categorias de análise. Entre os achados, os professores não se consideram devidamente preparados para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, tanto no aspecto formativo quanto pelo restrito suporte pedagógico e metodológico ao processo ensino aprendizagem; assinalam também a insuficiência de medidas a garantir, como preconizam as políticas públicas, ensino de qualidade e equidade no atendimento ao público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Educação especial, Políticas públicas educacionais, Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Educação especial², enquanto um campo de conhecimentos com fundamentos próprios, encontra-se focada no atendimento de crianças, jovens e adultos com necessidades específicas e condutas típicas ou de altas habilidades, com vistas à promoção, ao desenvolvimento de potencialidades e à inserção na sociedade. Esta passou a conquistar maior abrangência a partir do século XX, uma vez que a noção redimensionada de classes especiais foi gradualmente introduzida junto aos tradicionais institutos e em escolas especializadas já existentes, ao mesmo tempo que foram difundidas escolas com classes especiais, internatos e

¹ Doutora pelo curso de Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, de.scorpion@hotmail.com;

² Entende-se por educação especial: “Processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, com condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado”. BRASIL. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEEESP, 1994. [livro1, p.17].



serviços itinerantes. Porém, nesse mesmo período, a educação especializada passou a ser questionada como instância que criava e legitimava a exclusão social das nominadas “pessoas portadoras de necessidades especiais”, segundo Ostler (2017, p.18-19).

Enquanto campo de conhecimento, a Educação especial passou a congrega um conjunto de recursos a serem disponibilizados no sistema de ensino e nas Unidades Escolares para prestar aos alunos com deficiências, suporte especializado a promover igualdade de oportunidades, ingresso, permanência e terminalidade a essa demanda. Tal concepção iniciada em meados dos anos de 1970 constituiu-se a partir da Deliberação CEE n. 13/73, conforme artigo 1º, § 2º: “O aluno somente será considerado com necessidades educacionais específicas quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a convivência de encaminhá-lo à educação especial”. Essa exigência também expressa na Resolução SE n.73/78, incluiu o estabelecimento de parâmetros para a caracterização de deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, elegíveis para o recurso de Educação Especial, segundo Omote (1999). A Resolução SE n. 247/86, que revogou a Resolução SE n. 73/78, alterou a caracterização da clientela elegível para a Educação Especial, porém reiterando a necessidade de avaliação por profissionais credenciados. Por sua vez, conforme Ostler (2017), a Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 1986 exigiu que essa avaliação fosse realizada por equipe interdisciplinar. As classes deveriam constituir-se em ambientes próprios e adequados ao processo ensino-aprendizagem do alunado da “educação especial”; os conteúdos adaptados a cada nível de ensino e de acordo com o tempo e as necessidades de cada aluno, mediante assistência de um professor especializado, com grupos, de no máximo quinze (15) e no mínimo dez (10) alunos. Na realidade, foram as classes especiais que, amparadas pela legislação em vigor, garantiram aos alunos com deficiência um ensino que atendesse suas necessidades educacionais na rede pública estadual durante longo tempo, retomando Ostler (2017, p.47-49). Quanto à terminologia, a palavra “deficiência” ao ser substituída, por “portadores de necessidades especiais”, passou a ter significado próprio sem, no entanto, anular a expressão “pessoas com deficiência.”³

Estudos de Mazzotta (1993); Mantoan (2006), entre outros, demonstram que a consolidação no atendimento assegurado e garantido por lei ao público alvo da educação

³ Pessoa com Deficiência: A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. Aos poucos entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Na metade da década de 1990 entrou em uso a expressão pessoas com deficiência que permanece até os dias de hoje. SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, v.1, n.1, p.8-11, 2003.



especial, ainda hoje é parcial e restrito. Pesquisas de Carvalho (2008) apontam despreparo dos docentes no campo formativo, lacunas nos espaços escolares quanto à estrutura física e aos recursos materiais, com destaque para a nem sempre disponibilidade de materiais didáticos pedagógicos adaptados.

Assim, considerando os atuais contextos da educação especial, é que o presente estudo se justifica na medida em que considera premente e pertinente aprofundar e considerar criticamente aspectos das políticas públicas educacionais na relação com a formação docente e o atendimento aos alunos com necessidades específicas. Sustenta-se a premissa de que apesar de legalmente se assegurar uma educação de qualidade para “todos” englobando nesta esfera alunos público alvo da educação especial, a realidade educacional se apresenta fragmentada dada a insuficiência da formação oferecida como subsídio à atuação docente, entre outras variáveis, com vistas a garantir ensino equitativo e de qualidade. Isto posto, levanta-se como questão central: Quais as possíveis implicações das políticas educacionais na relação com a realidade vivenciada por docentes que atuam no atendimento aos alunos público alvo da educação especial? Para tanto, vale-se das contribuições de: Mazzotta (2005,1993); Mantoan (2006); Carvalho (2008); Gatti (2013); Pimenta, Ghedin (2002); Nóvoa (1992), entre outros, como também de documentos legais pertinentes à temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Da trajetória histórica da educação especial: alguns marcos

A história da educação especial esteve marcada por acontecimentos que remontam à era Cristã, como também por movimentos que, ao longo dos tempos, foram ganhando força nos cenários social, político e educacional. Há de se destacar que as pessoas que necessitavam de atendimentos especializados foram vitimizadas por castigos, rejeições, abandonos, extermínios, confinamentos, descasos, entre outros. Já no século XIX as contribuições da medicina influenciaram o campo educacional ao afirmar que pessoas com deficiência intelectual eram passíveis de serem tratadas e educadas. No final do século XIX e meados do século XX estudos mais aprofundados consideraram que mesmo uma pessoa com algum tipo de deficiência contemplava potencialidades passíveis de serem trabalhadas, segundo Pessotti (1984) citado em Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013).

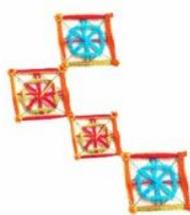
Gradualmente, documentos foram apontando a consideração à pessoa deficiente. Entre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas, em 1948; a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com



Deficiência e seu protocolo facultativo, adotada em 2006, mas com vigência em 3 de maio de 2008. Outros documentos de fundamental importância advindos de organismos internacionais também reportaram os direitos das pessoas com deficiência, entre os séculos XX e XXI. (SASSAKI, 2003). No que diz respeito à “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, esta representou marco significativo ao fomentar a implementação de políticas voltadas à melhoria da vida de pessoas com deficiência e de metodologias inclusivas. A consideração e as diferentes formas de tratamentos dispensados às pessoas com deficiências tomaram dimensões diferenciadas tendo em vista o conceito a elas atribuído, conforme a proposição de paradigmas. A partir da década de 1960, a proposta de um paradigma voltado à integração das pessoas com deficiência foi gradualmente incorporado pelas escolas, segundo Pletsch, Fontes e Glat (2006), para promover o atendimento educacional em classes especiais. Conforme Aranha (2001), esse “paradigma de serviços” preconizava a integração como “forma de preparação dos alunos com deficiência para sua adaptação ao ensino regular”. Já na década de 1980, outro paradigma ganhou relevância com o pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, segundo Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013). Assim, independente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento, esses alunos deveriam ser incorporados às classes comuns do ensino regular, sob responsabilidade de cada escola. Dessa forma, o paradigma inclusivo passou a exigir a adequação da realidade das escolas aos alunos com deficiência. Assim, as formas de conceber as pessoas com deficiência implicadas estão não só com os avanços clínicos, mas também com concepções sociais, políticas, educacionais, entre outras, a permitirem novos olhares e modelos de atendimento.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, a partir de 1854. Deste período até o século XX, há de se registrar o surgimento de algumas instituições, como o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, conforme Mazzotta (2005, p.32). Sobre a formação especializada de docentes para atuar com deficientes mentais um dos marcos foi o Instituto de Educação “Carlos Gomes”, fundado em Campinas, em 1957, conforme Mazzotta (1993).

Do ponto de vista legal, nos anos sessenta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024/61 apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino, conforme Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho



nomeado pela Portaria n. 555/2007⁴. Por sua vez, a Lei n. 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”; porém, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais específicas, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. O ensino passou por grandes modificações com a promulgação da Lei nº 9.394/96, segundo Mazzotta (1993). No que concerne à Constituição Federal de 1988, esta passou a estabelecer entre os objetivos fundamentais da educação, a promoção do bem de todos [...], conforme art.3º, inciso IV. Por sua vez, o artigo 205 pontua “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. E, o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. A partir desta Carta Magna mudanças significativas ocorreram na educação especial, sobretudo quanto às formas de atendimento (considerando-se o processo de inclusão). Embora apresente um discurso de ‘avanço’, a educação especial ainda não se encontra plenamente consolidada, assim como no que diz respeito à formação docente, razão pela qual no tópico que segue são apresentados alguns pontos que merecem uma analítica.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A preocupação com a “formação de professores” não é uma questão recente. Estudos apontam que durante o século XIX e, principalmente, no século XX apresentou-se crescentemente a exigência social e econômica de mão de obra “qualificada” para atuar na área da educação. Sendo assim, ao se debater o tema educação, é preciso atentar para a qualificação daqueles que atuam e vão atuar diretamente no processo de aprendizagem e de formação dos nossos alunos. Estudos de Nóvoa (1992) entre outros apontam a importância da “docência” e, conseqüentemente, da necessidade daquele que ensina ter o domínio do conhecimento, da ciência, da técnica e da arte. Nóvoa (1992, p.25), assim esclarece: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico – reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação [...]”

⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial / MEC, jan. 2008.



Destaca-se assim, um conceito de formação que ultrapasse os espaços escolares, que rompa com os paradigmas da escola estereotipada, mediante ações que contribuam para a formação de cada indivíduo, respeitando a construção de cada “ser” em seu modo singular de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser. (OSTLER, 2017, p.58-60). Nesse sentido, Gatti (2013, p.64) assinala que: “demanda-se maior integração na formação docente, do ponto de vista dos conhecimentos e valores, e maior integração com os conhecimentos constituídos nos ambientes do trabalho docente [...]”. Portanto, imprescindível se faz o estabelecimento da relação teoria e prática em um processo de contínua interlocução a permitir a ressignificação do trabalho do docente da educação especial. Pesquisadores desta área têm enfatizado a importância de posturas multidisciplinares integradoras e humanizadas, no sentido de estimular a cada aluno o desenvolvimento de suas potencialidades. Daí a participação decisiva de políticas públicas que, de fato, possibilitem a efetivação de ações que permitam a superação de discrepâncias e lacunas no que diz respeito às condições estruturais de trabalho e formativas, assim como culturais e sociais. Isso pressupõe diálogos e apoio cotidiano dos órgãos governamentais com as unidades escolares, mediante pressupostos que valorizem o trabalho do docente da educação especial, bem como considerem a diversidade de cada espaço escolar.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia desta investigação, inicialmente recorreu-se a fontes bibliográficas e documentais, complementando-se com a pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso. O campo investigado constituiu-se em uma classe do ensino médio regular de uma escola da rede pública estadual localizada no município da Baixada Santista, SP. Os participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam em classe do ensino médio regular e que prestam atendimento a um aluno com paralisia cerebral (PC), do segundo ano do ensino médio - uma professora de Linguagem e Códigos e outra professora da área de Ciências da Natureza (Matemática). A escolha desses participantes foi por amostragem considerando-se como um dos critérios, os entraves das docentes no lidar com as dificuldades apresentadas pelo aluno com PC nessas áreas do conhecimento. Optou-se pelo estudo de caso como procedimento metodológico, por ser este, segundo Yin (2010), “uma inquirição que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real [...]”, [...] onde é possível fazer observações diretas e entrevistas [...]. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi- estruturada junto aos referidos sujeitos de pesquisa. As entrevistas foram



realizadas após a anuência da direção da escola e a concordância dos sujeitos de pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

O ESTUDO DE CASO

Com o intuito de compreender mais aprofundadamente questões pertinentes às políticas públicas e à formação docente no atendimento a alunos público alvo da educação especial, foi desenvolvida pesquisa de cunho qualitativo, com base em um estudo de caso, junto a duas professoras que atualmente desenvolvem trabalho com um aluno com paralisia cerebral (PC), do segundo ano do ensino médio, pertencente a uma classe de ensino regular. Sobre o aluno com paralisia cerebral (PC): Embora o aluno não apresente comprometimentos intelectuais, manifesta grandes dificuldades motoras e de fala, necessitando de um professor mediador para estabelecer a interlocução entre os conteúdos trabalhados pelos professores das diferentes disciplinas (com destaque para Matemática e Linguagem e Códigos) e seu processo de aprendizagem. Não obstante todo o amparo legal atribuído a esse alunado é importante frisar que o aluno cursou o primeiro ano do ensino médio e o início do segundo ano de 2019 sem o serviço de apoio, vindo a obter o atendimento de especializado após uma liminar a partir de março de 2019; até então recebia auxílio dos colegas que prestavam colaboração no sentido de copiar a matéria e inseri-lo em grupos de trabalhos em classe ou extraclasse. A partir de 2019 passou a contar com o acompanhamento de um professor especialista que desenvolve o trabalho de mediador sobre os conteúdos ministrados pelos professores das diferentes disciplinas, uma vez que este apresenta severas dificuldades e limitações motoras e de fala. Em relação à professora mediadora, esta teve como um dos primeiros desafios o de conquistar a confiança do aluno e entender como se efetiva o processo de aprendizagem. O segundo desafio foi estabelecer como e quais seriam as dinâmicas metodológicas mais eficazes na intervenção feita pelo professor auxiliar que permitissem um diálogo aberto entre os professores das diferentes disciplinas, os conteúdos ministrados e a intermediação feita pelo mediador com objetivo de alcançar êxito no processo ensino aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que esta pesquisa encontra-se em andamento (Ostler,2019) e, por esta razão são apresentados, nesta oportunidade, resultados parciais. Os dados levantados foram agrupados em categorias e, neste estudo, apresentados nos Quadros 1 e 2.



Quadro 1 - Categoria 1. Formação acadêmica inicial para o atendimento à alunos com deficiência no ensino regular.

Professoras	Respostas
Professora “A”	<ul style="list-style-type: none">- Fiz curso de licenciatura em letras (L.P.) e durante o curso de graduação não tive no currículo nenhuma disciplina voltada para o atendimento de alunos especiais.- Durante meu curso de graduação não se falava em inclusão, apenas após, quando já estava formada e trabalhando foram surgindo casos de alunos com deficiência sendo matriculados e cursando as classes regulares .
Professora “B”	<ul style="list-style-type: none">- Durante meu processo de formação “graduação” em matemática, em nenhum momento, nhuma disciplina do currículo abordou como atender alunos com deficiência, foi muito difícil, depois de formada quando surgiram alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência ensinar o conteúdo.

Fonte: OSTLER,D., 2019.

Com base nas respostas obtidas fica patente a falta de preparo dos docentes que atuam na educação básica para atender aos alunos público alvo da educação especial, considerando a ausência de uma formação inicial adequada a esta demanda. Mantoan (2006, p. 17) esclarece que: “Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência[...]”. Embora alguns docentes demonstrem interesse em atendê-los, sentem-se incapazes, pois lhes faltam didática e metodologias adequadas para suprir as necessidades dessa demanda.

Quadro 2 - Categoria 2. Desempenho das políticas públicas no atendimento aos alunos público alvo da educação especial.

Professoras	Respostas
Professora “A”	<ul style="list-style-type: none">- Além de não ter curso de formação, não recebo capacitação para atender os alunos, também não conto com materiais didáticos pedagógicos para um trabalho diferenciado, não existe uma estrutura adequada para o atendimento desses alunos.- Tento trabalhar da melhor forma possível, porém sinto que nem sempre consigo fazer com que o aluno me entenda e consiga acompanhar o conteúdo, sinto falta de um suporte mais efetivo, nem sempre conto com a presença de professor auxiliar em todas as classes que tenho alunos especiais.- Atender alunos que apresentam problemas de fala tornam difícil a comunicação e nem sempre tenho suporte para atendê-los, o mesmo ocorre com alunos autistas.
Professora “B”	<ul style="list-style-type: none">- Não vejo uma atuação significativa das políticas públicas no atendimento à esses alunos, acho que seria necessário uma equipe que atuasse juntamente com os professores das classes regulares em todas as escolas e classes, como também a existência de estrutura física, mobiliário, material pedagógico apropriada para atender as necessidades dos alunos de acordo com sua deficiência.

Fonte: OSTLER,D., 2019.

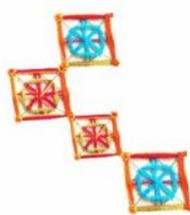


Considerando os dados levantados, assinala-se que as políticas públicas carecem de engajamento significativo para o atendimento aos alunos da educação especial, assim como para considerar as estruturas físicas, os materiais didáticos, além de garantir a presença de equipe multidisciplinar para auxiliar os professores do ensino regular. E, em se tratando da precarização da educação especial, Carvalho (2008) pondera: “As diferentes orientações que as políticas educacionais contêm, refletem as conflitivas relações entre os interesses e as forças do Estado, da sociedade e dos indivíduos”. Partindo do pressuposto que nem sempre o professor especialista tem o domínio de todas as disciplinas, assim como o professor generalista não tem formação para atender as dificuldades dos alunos com necessidades específicas, torna-se fundamental o estabelecimento de interlocuções e aprofundamentos no processo formativo, sobretudo a partir dos entraves enfrentados pelos professores no atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Apesar de a Secretaria de Estado da Educação oferecer programas de formação docente, há de se considerar que não ‘se forma’ professores em trinta horas ou em um mês; a formação docente requer critérios, não se trata simplesmente de transmitir ‘receitas’, rotinas, mas sim permitir ampliação de conhecimentos considerando também os adquiridos ao longo da vida.

Impõe-se como um dos grandes desafios a articulação entre as dimensões da individualidade e da diversidade junto aos alunos com deficiências e os demais alunos que compõem a sala de aula. (OSTLER, 2017, p.62). Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que: “Na profissão docente existem três saberes que se complementam: o saber da experiência, o saber científico e o saber pedagógico [...]”. Daí porque a formação dos professores necessita comportar não só conhecimento teórico, mas também o saber pedagógico para dar cumprimento à arte do ensinar de forma a atender “*todos*” indistintamente, considerando que cada aluno tem seu tempo e seu processo de aprendizagem “*diferenciado*”. Ao professor há de se criar condições para que também estabeleça com seus alunos vínculos afetivos de confiança e amizade, de modo que sejam compartilhados e percebidos, sobretudo, pelos que trazem algum quadro de deficiência. (OSTLER, 2017, p.64). Este estudo aponta que políticas públicas voltadas à educação especial necessitam com premência serem redimensionadas, a partir do olhar crítico da formação do docente e do aluno deste campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o estudo esteja ainda em andamento, com resultados parcialmente conclusivos, constata-se o quão necessário é o atendimento especializado para alunos com necessidades



específicas, bem como um maior engajamento por parte das políticas públicas para garantir eficazmente, o que é por direito. Por se tratar de um estudo de caso tem-se, até o presente momento, alguns pontos positivos a destacar como, por exemplo: a presença do professor auxiliar, favorecendo uma dinâmica no processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado, há alguns fatores que prejudicam o processo de aprendizagem como, por exemplo, o elevado número de faltas em virtude de problemas de saúde a requerer trabalhos de compensação pelas ausências. Entre os achados, destaca-se que os professores não se consideram devidamente preparados para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, tanto no aspecto formativo quanto pelo restrito suporte pedagógico e metodológico ao processo ensino aprendizagem; registram a insuficiência de medidas a garantir, como preconizam as políticas públicas, ensino de qualidade e equidade no atendimento ao público alvo da educação especial. Mantoan (2006, p.19) reitera que “a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, a ocasionar um inchaço dessa modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos e técnicas da educação especial para as escolas regulares”.

Quanto à formação inicial dos docentes, identifica-se que os cursos de graduação não oferecem aos futuros professores disciplinas que contribuam às especificidades dos atendimentos. Retomando a questão central deste estudo, verifica-se que as políticas educacionais voltadas ao público alvo da educação especial e quando relacionadas à realidade vivenciada pelos professores não apresentam os ideais qualitativos esperados, com implicações de diversas ordens, como: falta de estrutura física, de mobiliário e de material pedagógico apropriado, além de algumas condições adversas como: classes superlotadas, escolas desestruturadas, dentre outros quesitos. É imprescindível que a sociedade, incluindo o poder público, escolas e instituições incorporem como questão inadiável o direito a uma educação de qualidade e equitativa a garantir o acesso, a permanência e a terminalidade dos alunos da educação especial, respeitando limitações e diferenças.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v.11, n.21, p.160-176, mar.2001. Disponível em:<http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf> Acesso em: 22 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 18 jun.2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.948, de 8 de outubro de 2007**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 18 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 19 jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70320> Acesso em: 19 jul.2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 jul.2020.

BRASIL. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 19 jul.2020.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.247, de 30 de setembro de 1986**. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1986. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm Acesso em: 10 jun.2020.

CARVALHO. R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J.G. ; NUERNBERG,A.H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia-REID**, n.10, p.101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf> Acesso em: 12 jun.2020.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, PR., n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740> Acesso em: 11 jun.2020.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006. [Coleção cotidiano escolar: ação docente].

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e política pública.** São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

OMOTE, S. Normalização, integração e inclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4 -13,1999. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042> Acesso em:2 jun.2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em:
<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 12 jun.2020.

ONU. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, ONU, 2006. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 22 jun.2020.

OSTLER, D. de A. **Reflexões sobre a atuação docente ao alunado público alvo da educação especial: um estudo de caso.** São Vicente, SP: [s.n.], 2019. [mimeo],

OSTLER, D. de A. **Impacto da implantação do Programa Ensino Integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas públicas da Baixada Santista.** Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M.; FONTES, R. de S.; GLAT, R.O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.In : REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, 29., 2006. **Anais...** Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2107--Int.pdf> Acesso em: 15 jun.2020.

SASSAKI, R.K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, v.1, n.1, p.8-11, 2003. [texto atualizado em 2009]. Disponível em: <http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855> Acesso em: 27 jun. 2020.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4.ed. Porto Alegre: Bookmam, 2010.