

O Ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino

Itinerant teaching as a support to the inclusion of special needs students in the public school system

Márcia Denise Pletsch*
Rosana Glat*

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir o papel e as atribuições cotidianas do professor itinerante — professor especialista em Educação Especial que dá suporte a escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares. O texto está fundamentado nos dados obtidos em uma pesquisa realizada na Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Os resultados evidenciaram que, apesar das dificuldades de ordem prática apontadas, a modalidade de ensino itinerante parece representar uma proposta educativa viável como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, principalmente devido à carência de professores especialistas no atendimento de alunos com diferentes tipos de necessidades especiais na maioria das escolas.

Palavras-chave: Ensino itinerante. Educação inclusiva. Formação de professores.

Abstract

The present article aims to discuss the role and daily attributions of the itinerant teacher – Special Education teacher that gives support to schools with special needs students included in regular classes. The text is based on the data obtained in a research undertaken in the Public School System of the City of Rio de Janeiro. The results show that, in spite of the pragmatic difficulties pointed out, the modality of Itinerant Teaching seems to represent a feasible educational proposition to support the inclusion of special needs students in the regular school network, mainly due to the lack of teachers specialized in working with students presenting different kinds of special needs in the majority of the schools.

Key words: Itinerant teaching. Inclusive education. Teacher training.

1 Introdução

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 45).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino tem assumido uma posição importante nos debates educacionais no Brasil. Apesar dos avanços recentes em termos de legislação e programas pró-inclusão, as experiências nessa direção ainda são pouco disseminadas. Dentre os fatores que obstaculizam a expansão da inclusão escolar, diversos autores destacam a ausência, nos cursos de formação de professores¹, de conteúdos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais (BUENO, 2001; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT et al., 2003; GLAT; PLETSCHE, 2004; GLAT et al., 2006).

Partindo desse pressuposto, o ensino itinerante – composto por um professor especialista em Educação Especial – parece representar uma proposta educativa viável como suporte para a educação inclusiva, principalmente onde não há disponibilidade, em todas as escolas públicas, de professores especialistas para o atendimento de alunos com diferentes tipos de necessidades especiais.

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo refletir sobre o ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. Para tal, levamos em consideração os dados obtidos em uma pesquisa etnográfica que acompanhou o trabalho de duas professoras itinerantes que atuavam em três escolas da rede pública de educação da cidade do Rio de Janeiro – maior rede municipal de educação da América Latina, totalizando 1054 escolas em dezembro de 2005, com

¹ Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos nos cursos de licenciaturas vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria Nº 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

mais de setecentos mil alunos matriculados. A administração desse universo escolar é descentralizada em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), distribuídas por todo o município.

A modalidade de ensino itinerante, de acordo com o Instituto Helena Antipoff (IHA) – órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) responsável pela Educação Especial – tem como objetivo:

Prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos [...], [tendo] como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos. (NÓVOA, 1995, apud PLETSCH, 2005, p. 41).

Embora o professor itinerante também preste atendimento educacional domiciliar para alunos com necessidades especiais impedidos de frequentar a escola (por razões físicas ou de saúde), este texto levará em consideração apenas o trabalho realizado pelo professor itinerante nas escolas.

Para facilitar a nossa reflexão, dividimos o texto em quatro partes. A primeira trata da pesquisa etnográfica e sua aplicabilidade em pesquisas educacionais, bem como dos procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. A segunda parte discute o ingresso de professores ao ensino itinerante e a capacitação recebida por esse professor. Iniciamos, ainda, uma discussão sobre a importância do trabalho em equipe como ferramenta pedagógica favorável para o processo de inclusão escolar. A terceira parte discute a prática e as vivências subjetivas das professoras itinerantes, as dificuldades encontradas no dia-a-dia para levarem adiante o seu trabalho e as relações estabelecidas nas escolas que têm alunos com necessidades especiais incluídos. A quarta parte aponta aspectos sobre o papel desempenhado pelo professor itinerante nas escolas regulares diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino. Ao final apontamos as conclusões da pesquisa e algumas perspectivas a respeito dos limites e das potencialidades do ensino itinerante.

2 O Método Etnográfico em Pesquisas Educacionais

A opção pela abordagem etnográfica neste estudo justifica-se pelo objetivo de entender as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes e os significados de suas ações. Tal método comporta o uso de técnicas diferenciadas, como a observação participante, a realização de entrevistas, análise de documentos e filmagem em áudio (microanálise). É também conhecida como pesquisa social, pesquisa interpretativa ou pesquisa analítica, cuja maior preocupação é a prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (GEERTZ, 1989, apud ALVES, 2003). Outra característica importante da pesquisa etnográfica é o contato direto do pesquisador com a situação investigada, o que permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto.

Este último aspecto merece destaque, pois o fato de a pesquisa etnográfica ter na pessoa do investigador o principal instrumento de coleta direta de dados – que traz consigo toda uma história de vida permeada por crenças e valores – torna-a complexa. No entanto, como adverte André (1995), o pesquisador deve estar ciente de que suas vivências e pontos de vista afetam a construção do objeto de pesquisa. Por isso mesmo, deve alimentar certos procedimentos para que sua capacidade de análise não saia prejudicada, como a permanente crítica de seus próprios pressupostos, a flexibilidade e a sensibilidade.

É importante observar que a pesquisa etnográfica não segue padrões rígidos ou pré-determinados, modificando-se no decorrer do trabalho de campo, de acordo com a percepção do pesquisador (MATTOS, 2001). Novos questionamentos e temáticas podem aparecer e ser incluídas, a partir das observações desenvolvidas in loco. Esta abertura, por sua vez, proporciona condições para uma prática de pesquisa mais reflexiva, entendida aqui como “o modificar do caminho e criação de um movimento próprio aos dados e como eles refletem as nossas questões” (MATTOS, 2001, p. 56).

É a partir desses pressupostos que se pode compreender a aplicabilidade do método com abordagem etnográfica na pesquisa educacional. Os atos de aprender e ensinar estão diretamente relacionados com o local, o momento histórico e a cultura em que o sujeito está inserido. Por isso, as pesquisas envolvendo educação são complexas, não podendo ser submetidas ou reduzidas a formas simplificadas de análise (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995), ou seja, não há enfoque metodológico ou modelo teórico que dê conta, por si só, de desvendar ou explicar a educação na sua totalidade.

Nesse sentido, Mattos (2001) adverte que, em pesquisas educacionais sobre o cotidiano escolar, deve-se levar em consideração a subjetividade e as singularidades individuais sempre de maneira relacional, isto é, a partir da sua interação com uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social.

Sob esta perspectiva, a etnografia é um instrumento de grande aplicabilidade para a realização de estudos focados em grupos socialmente excluídos ou estigmatizados, e vem contribuindo de maneira significativa para a validação científica de práticas e estratégias que resultam na desmitificação de preconceitos em relação a sujeitos marginalizados, como é o caso de pessoas com necessidades educacionais especiais (SANTOS, 1998; MENDES, 2003; PLETSCH, 2005). Além disso, ao proporcionar uma compreensão mais refinada da realidade “local” em relação ao contexto mais abrangente, permite apontar caminhos para possíveis intervenções.

Seguindo as características da pesquisa etnográfica, já apresentados anteriormente, foram utilizados os seguintes procedimentos como instrumentos de coleta de dados: 1) observação participante (notas de campo); 2) microanálise do contexto (gravação em vídeo); 3)

análise de documentos (legislação, relatórios dos participantes, atas escolares e também fichas de alunos, quando necessário); 4) entrevistas com os sujeitos participantes (gravação em áudio). O método de interpretação dos dados aqui utilizado seguiu a proposição de Bardin (1977) conhecida como “análise de conteúdo”.

3 A Formação das Professoras Itinerantes

A alocação de um professor para o ensino itinerante independe da sua formação inicial, exigindo-se apenas que ele tenha sido aprovado em concurso público e faça parte do quadro do magistério do Município. Sobre este aspecto, o depoimento a seguir é ilustrativo:

Para o ensino itinerante, primeiro a gente observa [o professor]. Eles [professores observados] são convidados por nós. Na maioria das vezes é aquele professor que já trabalhou conosco numa classe especial ou cujo trabalho em turma regular já conhecemos ou já tivemos contato. [...] É lógico que, num primeiro momento, fazemos uma entrevista com esse professor para podermos ter uma idéia do que ele pensa, do momento ele está vivendo enquanto professor. Observamos a prática pedagógica e em que teoria essa prática se baseia respaldada. Nós também procuramos saber o olhar dele sobre o aluno com necessidades especiais e também o que ele traz de bagagem em relação à proposta de escola inclusiva. Ou seja, **se ele tem alguma experiência, mas não é necessário que ele tenha alguma formação específica.** [...] Esse professor é capacitado em serviço (entrevista com a representante da equipe de Educação Especial responsável pela seleção dos professores itinerantes) (Grifo nosso).

As falas das professoras itinerantes² seguem a mesma linha:

A princípio eu era professora de uma turma de alunos portadores de síndromes diversas e com deficiências físicas. Havia alunos cadeirantes, alunos com outros auxílios diferentes. Havia alunos deficientes físicos, portadores de alguma deficiência e com síndromes diversas. E lá, então, **é que recebi o convite para estar atuando também como professora itinerante** (Professora Itinerante A) (Grifo nosso).

A coordenadora da educação especial da CRE ligada ao IHA ia muito lá no CIÉP onde eu trabalhava. Ela conversava muito comigo, porque eu era a coordenadora e numa dessas conversas eu falei da vontade que tinha de ir para a educação especial, de conhecer um pouco mais sobre isso. **Foi quando ela falou das muitas coisas que ela percebia em mim e de como elas se encaixavam no trabalho de professora itinerante. Então, me convidou [para ser professora itinerante]** (Professora Itinerante B) (Grifo nosso).

Após a pesquisa, concluímos que, mais importante do que a formação profissional, o futuro professor itinerante deve mostrar interesse e “sensibilidade” para lidar com as pessoas com necessidades especiais, numa seleção ainda marcadamente subjetiva, isto é, dirigida pela percepção e avaliação da equipe que seleciona o professor itinerante.

No que se refere à capacitação, todos os professores itinerantes são capacitados em serviço e, como estratégia de formação, são utilizados seminários, reuniões, oficinas e cursos, além de acompanhamentos pela equipe de supervisores da Educação Especial (MAGALHÃES, 1999). Todavia, pela amostra investigada, não se pode afirmar se a capacitação oferecida propicia ao professor conhecimentos que lhe permitam planejar, executar e avaliar as situações de ensino visando a atender melhor as especificidades de cada aluno.

É interessante observar que o Ministério da Educação, em documento denominado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que o professor itinerante deve ser um “especialista”. Contudo, não esclarece se a capacitação deve se dar antes da entrada na itinerância ou em serviço. É o que se pode ler no referido documento:

A itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades especiais e com os respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001a, p. 50) (Grifo nosso).

O debate sobre a formação específica é polêmico. Alguns rejeitam a sua necessidade, argumentando que todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno, uma vez que a inclusão escolar figura como uma diretriz da política educacional nacional. Entretanto, a idéia de que a referida inclusão possa prescindir da Educação Especial é equivocada, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, para que todos os professores fossem habilitados a trabalhar também com alunos com necessidades especiais, seria preciso reestruturar todo o sistema atual de formação de professores, o que, no curto e médio prazos, é impossível. Em segundo lugar, o que as experiências bem sucedidas sobre inclusão no Brasil vêm mostrando é que o desenvolvimento da Educação Especial – seja como campo de conhecimento, seja como área de atuação aplicada – é necessário para a implementação da inclusão escolar (GLAT et al., 2003). De acordo com os autores aqui coligidos, a iniciativa de práticas escolares inclusivas tem sido oriunda, de modo geral, da área da Educação Especial, sobre a qual, por isso mesmo, tem recaído uma série de atividades:

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral,

² A fim de resguardar os participantes dessa pesquisa, todos os nomes de pessoas e instituições que aparecem no texto são fictícios. Essa prática segue as normas preconizadas em pesquisas que envolvem sujeitos humanos (GLAT; DUQUE, 2003). Assim, as duas professoras itinerantes que participaram deste estudo são chamadas de professora itinerante A e professora itinerante B.

iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar (GLAT et al., 2003, p. 60).

Nesse sentido, destacamos que, para levar adiante a proposta de inclusão educacional, a capacitação em serviço de professores itinerantes parece ser uma importante ferramenta. Advertimos, no entanto, que essa capacitação deve ser contínua (e não episódica), mesmo para quem já é especialista.

Outro aspecto que chamou atenção nos depoimentos das professoras itinerantes que participaram deste estudo é a importância atribuída ao trabalho em equipe, não apenas para a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas também para a prática pedagógica como um todo. Segundo elas, o trabalho em equipe é considerado indispensável para alcançar bons resultados. Podemos afirmar que, na atual conjuntura educacional, o mesmo constitui uma oportunidade para os professores do ensino regular participantes dessa pesquisa – enquanto agentes principais da inclusão – construir novas possibilidades e estratégias de atuação, reflexão e experimentação, principalmente por não terem recebido, em sua formação inicial, conhecimentos sobre as especificidades de crianças com necessidades educacionais especiais. Para ilustrar destacamos o depoimento a seguir:

É sempre possível conseguir um trabalho coroado de êxito, quando trabalhamos juntos [está se referindo à equipe da escola e à itinerância], quando todos acreditamos, realmente arregaçamos as mangas e nos dedicamos a esse trabalho com muita vontade, com muito amor e com muita certeza de que vai dar certo. Acredito que o trabalho em equipe é indispensável, pois o professor itinerante chega lá, mas ele chega para fazer parte dessa equipe e, quando necessário, ele precisa ajudar essa equipe a parar, sentar junto com ele e ajudar a entender as metas e os objetivos. É preciso que todos se irmanem sim para que o resultado seja um sucesso (professora itinerante B).

No tocante a experiências em capacitação de professores por meio do trabalho em equipe, Aiscow enfatiza que:

El trabajo en equipo y alianzas se ha puesto un fuerte énfasis en los “diálogos”. Éstos van más allá de la mera conversación para si crear formas de interacción que fomenten una consideración de maneras alternativas de afrontar tareas o problemas concretos. Esto nos lleva a una “toma de riesgos crítica”, donde una comunidad de profesores que participan en una actividad de desarrollo, usan sus múltiples perspectivas para proporcionar oportunidades que faciliten la reciprocidad de interpretación (2001, p. 4-5).

4 Práticas, Dificuldades e Relações Vivenciadas pelas Professoras Itinerantes em Escolas com Alunos com Necessidades Especiais incluídos em Classes Regulares de Ensino

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o trabalho das professoras itinerantes é diversificado, exigindo ações e atitudes diferenciadas em cada escola e, mesmo, em cada sala de aula. Para ilustrar a percepção geral das professoras itinerantes sobre o seu trabalho cotidiano nas escolas, duas falas foram selecionadas:

O meu cotidiano é bem desafiante, pois cada caso é um caso, ou seja, cada realidade escolar, cada necessidade especial, cada criança que é portadora de necessidades especiais é uma (professora itinerante A).

A itinerância é percorrer caminhos diversos. Todas as manhãs eu me dirijo a alguma escola onde vou atuar junto a um aluno integrado [leia-se incluído] e, em decorrência, junto à turma em que ele está inserido e junto a todo o universo escolar onde esta criança está inserida (professora itinerante B).

Destacamos que, em cada dia da semana, as professoras itinerantes atuam em uma escola diferente. A professora itinerante A em 2004 lecionava em cinco escolas, meio expediente em cada uma, enquanto a itinerante B trabalhava em sete escolas, o que não lhe permitia estar em todas uma vez por semana. Essa questão da pouca frequência das professoras itinerantes nas escolas é derivada da sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, ressaltamos que o número de professores itinerantes em exercício é baixíssimo: durante a pesquisa (2004-2005) eram apenas sete professores para atender as escolas da 7ª CRE. Supondo que todas as escolas municipais compreendidas na sua área de atuação tivessem alunos incluídos e o ensino itinerante atuasse em todas, cada professora seria responsável por nada menos do que 18 escolas!!! O depoimento da representante da equipe de Educação Especial ressalta essa questão:

A maior dificuldade é o número de professores itinerantes. A gente sempre fica muito preocupada com o número de itinerantes, porque a gente não consegue desenvolver um trabalho, não conseguimos atender a todos e, com isso, até a própria exposição do trabalho, até o próprio objetivo do trabalho, que é atingir as escolas, que é transformar, que é investir em novas idéias, acaba ficando tão capenga e mais difícil. Nós poderíamos alcançar isso não a tão longo prazo. Então, um dos fatores que dificulta muito o trabalho itinerante é o quantitativo de pessoal, o quantitativo nosso de *equipe também, porque se nós tivéssemos uma equipe maior, nós poderíamos aumentar a nossa atuação, visitando mais as escolas.*

Ainda sobre ao cotidiano na escola, de maneira geral, quando chega à escola, a professora itinerante passa na direção e/ou na coordenação avisando que chegou,

aproveita o momento para deixar a freqüência que a diretora assina e entrega na saída da itinerante da escola. Muitas vezes, nesse momento, ocorrem trocas sobre a inclusão escolar entre a coordenação pedagógica e a itinerante. Em seguida, a professora itinerante entra na sala de aula em que atua.

A entrada em cada escola é diferenciada, assim como é a atuação desenvolvida. Por exemplo:

Cada escola exige um jeito diferente de chegar para que eu possa atingir aquilo que quero, que é a aprendizagem daquele aluno que está integrado. Até porque não posso chegar com visões pré-estabelecidas ou receitas de bolo, porque na vida não se tem receitas de bolo e nas escolas também não se tem (professora itinerante A).

Às vezes você tem um discurso com uma professora regular e um discurso com outra. Para uma posso dizer assim: “Vamos tentar fazer isso aqui juntas?”, porque essa professora está aberta para agir dessa maneira. Enquanto outra pode dizer “Ah!”, dando pouco caso, e ainda outra pode dizer: “Puxa, legal que você trouxe isso”, e assim por diante (professora itinerante B).

Nesse sentido, exige-se das professoras itinerantes em seu cotidiano uma grande flexibilidade e atuação variada, conforme as relações pré-estabelecidas em cada escola, principalmente com a professora regular e os demais agentes escolares.

Outro aspecto observado que merece destaque é a utilização por parte das professoras de maneira geral – incluindo as itinerantes –, do uso do termo “integração” para designar a inclusão de alunos em rede regular, como aparece nos grifos das falas a seguir:

A contribuição da professora itinerante tem sido de grande importância para o meu trabalho com o aluno integrado. Ela está sempre atenta, dando sugestões, avaliando e conversando sobre como proceder melhor, para um maior benefício do meu **aluno integrado**. É sempre muito atenciosa e prestativa, esclarecendo os meus questionamentos diante da minha maneira de incentivar o crescimento do meu aluno (professora regular).

O trabalho da itinerante é um trabalho sério, de grande responsabilidade, que exige dedicação e amor. A parceria e interação que existe entre a professora itinerante, a professora do **aluno integrado** e a direção da escola, é instrumento facilitador para que o trabalho realizado com o aluno portador de necessidades especiais tenha pleno sucesso. Ele [professor itinerante] promove maior segurança para a professora, aumentando sua auto-estima em relação ao seu desempenho e de todos os alunos da turma; desenvolve as potencialidades do aluno especial,

auxiliando o crescimento do grupo e da professora, assim, tornando a dinâmica de sala de aula mais rica. Além disso, melhora o entrosamento entre a família do **aluno integrado** e da comunidade escolar, [proporcionando o] crescimento de toda a comunidade escolar (professora do ensino regular).

O professor itinerante contribui, principalmente, **para inclusão do** aluno portador de necessidades especiais e ajuda o professor regular quando procura diminuir a dificuldade existente entre os elementos do processo ensino-aprendizagem, buscando envolver a todos nas atividades diárias (coordenadora pedagógica).

Parece razoável afirmar que os professores vivem uma espécie de “transição” entre o uso do conceito de integração e o de inclusão³. No entanto, por meio da observação das atuações, pôde-se verificar que o uso mesclado de um ou outro não tem gerado maiores implicações sobre a prática pedagógica das professoras itinerantes e regulares. Apesar dessa “confusão conceitual”, todas vêm trabalhando, bem ou mal, de acordo com as linhas centrais da proposta inclusiva. Além disso, na pesquisa documental realizada para este estudo, verificou-se que os documentos oficiais da rede municipal de educação empregam ainda o termo integração para designar a inclusão educacional. Em outras palavras, apesar de ainda existirem classes especiais em duas das escolas participantes, observou-se que as professoras estão em busca de estratégias de ensino que atendam a todos os alunos, independentemente da sua condição.

Outro limite vivenciado de perto pelas professoras itinerantes é a resistência – em maior ou menor grau, explícita ou implícita – por parte dos professores regulares e de outros agentes escolares, à inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Tal resistência se revela, sobretudo, na dificuldade dos professores regulares modificarem a sua prática pedagógica de modo a contemplar a diversidade do alunado.

Mesmo assim, observamos que as relações estabelecidas entre as professoras itinerantes e todo o conjunto de agentes escolares – coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários da escola e, principalmente, professores regentes das classes onde a itinerante atua – favorecem a inclusão de alunos com necessidades especiais e melhoram o trabalho com os demais alunos. Ou seja, o suporte oferecido pelo ensino itinerante tem trazido uma maior “segurança” aos professores regulares, no que tange à sua atuação com alunos incluídos, apesar desses docentes, em geral, não terem conhecimentos específicos a respeito das peculiaridades apresentadas por essas crianças. É ilustrativo o depoimento abaixo:

³ A integração pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino regular, de modo que os alunos com necessidades especiais demonstrassem condições para acompanhar os colegas “não especiais”, diferentemente da proposta de educação inclusiva que sugere que a escola se adapte para atender as necessidades de cada aluno (GLAT; DUQUE, 2003). Destacamos, ainda, que a proposta da integração centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, à qual caberia apenas educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades do aluno especial (BUENO, 2001; MENDES, 2003).

O trabalho da itinerante é de extrema importância para nossa escola. Sua parceria, elo de ligação da CRE com a escola, tem sido fundamental para todos nós: direção, professores e **alunos integrados** [leia-se, incluídos], e conseqüentemente, para todos os alunos da escola. Por seu comprometimento com a qualidade do trabalho que realiza, uma vez que a itinerante procura estar sempre presente nas atividades da escola, incentivando, participando, somando. A itinerante contribui com críticas construtivas, sugestões, atividades adaptadas, entrosamento e assistência às famílias dos alunos integrados [leia-se, incluídos], proporciona às professoras e à direção segurança, valorização de seu desempenho e a certeza de que não caminham sozinhas, valoriza o trabalho das professoras regulares, envolve a comunidade escolar. É uma ferramenta indispensável para viabilizar o sucesso da nossa caminhada, vivenciando a inclusão que tanto nos gratifica, com mais confiança e com a certeza de que estamos no rumo certo (diretora de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro participante da pesquisa).

Merece atenção, ainda, conforme resultados da investigação, o trabalho e a proximidade da itinerante com as famílias dos alunos especiais. Eis um depoimento de uma mãe que sintetiza a importância da presença da professora itinerante para a inclusão escolar de seu filho, percebida, por sua vez, como pré-condição para a inclusão social:

A itinerante do meu filho o acompanha desde o ano passado em outro colégio, e ela foi muito importante, como é até hoje. Ela auxilia a professora dele, porque está sempre acompanhando todas as dificuldades do meu filho e o que ele consegue fazer de melhor. Está sempre em contato comigo (mãe de aluno especial incluído).

Nesse sentido, podemos concluir que as orientações e esclarecimentos dados aos familiares como parte do trabalho educacional desenvolvido pela professora itinerante podem influenciar de maneira favorável no desenvolvimento do filho especial.

5 O Ensino Itinerante como uma Prática Favorável para a Efetivação da Educação Inclusiva

Quais são os limites e as possibilidades de atuação desse profissional? Que perspectivas e aspirações tem esse professor em relação ao futuro de seu trabalho e à sua contribuição para o processo de educação inclusiva? Tais interrogações necessariamente têm um caráter exploratório e preliminar pelo fato de o ensino itinerante ser um processo ainda recente e pouco estudado na realidade brasileira, sem uma base empírica de pesquisa consolidada.

De acordo com o estudo, o papel do professor itinerante não é só trabalhar com o aluno especial incluído na turma regular, sua ação envolve também a elaboração de planos de aula, conteúdos e programas de ensino adaptados. Ou seja, é um trabalho que se volta para dimensões mais amplas do contexto educacional, envolvendo até mesmo as atitudes dos

professores no relacionamento com os alunos e os colegas. Muitas vezes, o professor itinerante tem de discutir com a comunidade extra-escolar, esclarecendo e orientando os familiares de alunos especiais e “não especiais”, principalmente quando participam de reuniões de pais, oportunidade privilegiada para desmontar preconceitos e estigmas historicamente reproduzidos em relação às pessoas com necessidades especiais.

É significativa, nos depoimentos coligidos no trabalho de pesquisa, a referência a respeito do professor itinerante como um agente de mudança e transformação, com o pressuposto de que o trabalho do itinerante deva proporcionar uma nova postura de todos os envolvidos direta e indiretamente na ação educativa inclusiva. Esse aspecto parece indicar um dos princípios fundamentais da educação inclusiva, qual seja, favorecer mudanças nas práticas escolares. Basta recordar o que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

A educação inclusiva implica uma nova postura da escola comum [regular], que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais (BRASIL, 2001a, p. 40).

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo professor itinerante contempla as necessidades sentidas por professores e demais profissionais que atuam nas escolas: primeiro, porque atua como suporte de orientação e assessoria aos professores regulares e, quando necessário, trabalha diretamente com o aluno; segundo, porque promove certa capacitação dos professores regulares, entendida aqui como sensibilização e orientação para a atuação com alunos em classe regular de ensino.

Diante do exposto, podemos afirmar que o professor itinerante desenvolve múltiplas funções na escola, orientando e auxiliando professores regulares, intervindo junto aos alunos e esclarecendo a todos na escola (professores de maneira geral, diretores, coordenadores e demais profissionais que atuam na instituição) no que tange ao processo de inclusão.

Igualmente importante é o trabalho do professor itinerante com as famílias a respeito das capacidades e necessidades do filho incluído, o que ajuda a fortalecer a confiança dos pais em relação ao desempenho e às possibilidades de desenvolvimento do filho especial.

Essa multiplicidade de funções desenvolvidas pelos professores itinerantes, apontada ao longo deste texto, reitera os resultados encontrados pela pesquisa de Pelosi (2000), que utilizou um questionário detalhado (survey) para caracterizar as ações pedagógicas de professores itinerantes junto a alunos com deficiência física da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Participaram da pesquisa 21 professores itinerantes, lotados em nove das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do município. Os resultados foram examinados por meio da análise de conteúdo e indicaram que os professores itinerantes desenvolvem várias atividades no cotidiano da escola inclusiva. Por exemplo: a) orientam e auxiliam a professora de turma; b) promovem a adaptação do material escolar e confeccionam materiais adaptados; c) fazem atendimento individual ao aluno; d) confeccionam e utilizam recursos de comunicação alternativa, como pranchas, máquina elétrica, computadores, etc (no caso do aluno deficiente físico); e) orientam as famílias; f) encaminham o aluno para avaliações e atendimentos diversos; g) trabalham com toda a escola a questão da inclusão do aluno com deficiência; h) fomentam a necessidade de realizar adaptações no prédio escolar e no mobiliário; i) organizam grupos de estudo; j) participam de atividades de lazer (passeios da escola); l) orientam o aluno em casa no uso do computador (PELOSI, 2000, p. 74).

Pela trajetória até aqui percorrida, podemos afirmar que a atuação do professor itinerante tem sido importante para introduzir práticas inovadoras nas escolas, as quais têm contribuído para desvelar mitos e preconceitos compartilhados por professores e comunidade escolar e extra-escolar em relação às pessoas com necessidades especiais.

6 Considerações Finais

Concluindo, evidenciamos que o trabalho do professor itinerante constitui um instrumento favorável para a viabilização da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Sem dúvida, esse tipo de trabalho “tenciona”, no interior do espaço escolar, determinadas concepções e práticas estabelecidas. Todavia, ainda existem limites que devem ser superados para que os resultados potenciais do trabalho itinerante ganhem maior expressão. Além das barreiras e obstáculos acima citados, vale destacar a pouca prioridade e disseminação conferida pelas agências governamentais ao ensino itinerante, de resto uma situação que não foge à regra de como tem sido tratado o ensino público no Brasil.

Verificamos que o trabalho itinerante desempenha diversas funções no ambiente escolar, não se restringindo apenas às tarefas que lhe cabem formalmente como o atendimento a alunos especiais em classe regular e suporte aos seus professores. Na prática, as professoras itinerantes que participaram desta pesquisa atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto ao conjunto de personagens – diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários – responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas. Seu trabalho, portanto, não se limita à questão pedagógica *stricto sensu*, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intra-escolares e da escola com a comunidade em seu

entorno. Isto é muito significativo, porque revela que a inclusão escolar depende sobremaneira do esforço que o segmento dedicado à Educação Especial desempenha. Observamos que transformar a proposta de educação inclusiva numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que o ensino itinerante realiza.

Se existem evidências claras a respeito da viabilidade do ensino itinerante, também ficou explicitada, no decorrer do texto, uma série de dificuldades e limites vivenciados pelas professoras itinerantes. Como verificado na pesquisa, não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares, é necessário mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja educação inclusiva, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, o depoimento de uma professora do ensino regular é bastante ilustrativo:

Não sou preparada [para receber um aluno especial], sei que é tudo muito bonito [refere-se à inclusão escolar], mas a prática é muito difícil. O que estão fazendo com essas crianças é uma maldade, pois eu sou uma e eles são 26, logo não consigo dar atenção para todos e eles precisam de atenção mais individualizada para conseguir ir adiante. Por isso é necessário ter uma formação e conhecimentos em Educação Especial.

Essa situação reforça a idéia de que é necessário investir no ensino itinerante, não apenas como instrumento de suporte e capacitação aos professores regulares, mas também como agente de “internalização” da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas.

Destacamos, também, que para ocorrerem mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais, num quadro precário como o atual, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Referências

- AINSCOW, M. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. 2001. Disponível em: <<http://www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos>>. Acesso em: 12 abr. 2004.
- ALVES, W. B. A. *Reflexividade na pesquisa etnográfica*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de *Etnografia na prática escolar*.

Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 3956/01*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção da Guatemala). Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 1793/94*. Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Brasília, 1994.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9 n. 54, p. 21-27, 2001.

GLAT, R. et al. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projects/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

GLAT, R. et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais eletrônicos*. Recife-PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 10, n.

29, p. 3-8, 2004.

MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista INES-ESPAÇO*, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. (Org.). *Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 25-41.

PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

SOUSA SANTOS, B. de *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de setembro de 1995. Publicado na Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais de Coimbra – Portugal, 1999.

SANTOS, B. F. C. de. *Escola inclusiva: da teoria à prática pedagógica – um estudo de caso etnográfico*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Márcia Denise Pletsch*

Mestre em Educação (UERJ).
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

e-mail: <marcia_pletsch@yahoo.com.br>

Rosana Glat

Doutora em Psicologia (FGV-RJ)
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

e-mail: <rglat@terra.com.br>

*** Endereço para correspondência:**

Rua Retiro dos Artistas, 607, Apt. 502, Bloco 5 Pechincha – CEP 22770-102 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
