



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR ITINERANTE COMO SUPORTE PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO RIO DE JANEIRO**

Márcia Denise Pletsch

Rio de Janeiro

2005

**O PROFESSOR ITINERANTE COMO SUPORTE PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Glat.

Rio de Janeiro

2005

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

P726 Pletsch, Márcia Denise.
O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro / Márcia Denise Pletsch. – 2005.
123 f.

Orientadora : Rosana Glat
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

1. Educação inclusiva – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Sistemas de escolas municipais – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 3. Professores de educação especial – Formação – Teses. 4. Ensino itinerante – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 376.13(815.3)

***Se os homens são formados pelas circunstâncias,
trata-se de formar as circunstâncias humanamente.***

Karl Marx e Friedrich Engels, *A Sagrada Família*.

NOTA DE ESCLARECIMENTO

Esta dissertação foi apresentada ao curso de mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no dia 3 de fevereiro de 2005. Compuseram a banca examinadora as professoras doutoras Mônica Pereira dos Santos (Educação/UFRJ), Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Educação/UERJ), Edicléia Mascarenhas Fernandes (Educação/UERJ) e, como orientadora, Rosana Glat. Esta pesquisa foi financiada por bolsa concedida pelo CNPq.

Contato eletrônico: marcia_pletsch@yahoo.com.br

SUMÁRIO

Índice de quadros	p. 7
Resumo.....	p. 8
Abstract.....	p. 9
Apresentação.....	p. 10
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	p. 14
Cap. 1 – Educação inclusiva: um longo caminho a ser percorrido.....	p. 15
1.1 – Educação inclusiva: algumas considerações.....	p. 18
1.2 – Quem se beneficia da educação inclusiva?.....	p. 21
1.3 – A educação inclusiva - o cenário brasileiro.....	p. 25
Cap. 2 – Aspectos da formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e pesquisas.....	p. 30
Cap. 3 – A pesquisa etnográfica e a construção do conhecimento.....	p. 33
PARTE II – PREPARANDO A ANÁLISE: OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	p. 42
Cap. 4 – Pesquisa de campo.....	p. 48
4.1 – Procedimentos preliminares	p. 49
4.2 – Caracterização dos participantes.....	p. 49
4.3 – Os cenários da pesquisa de campo.....	p. 50
4.4 – Procedimentos de coleta dos dados.....	p. 53
4.4.1 – Observação participante.....	p. 55
4.4.2 – Entrevistas abertas e semi-estruturadas.....	p. 56
4.4.3 – Microanálise do contexto.....	p. 56
4.4.4 – Análise de documentos.....	p. 58
4.5 – Procedimentos adotados para análise dos dados.....	p. 60

PARTE III – RESULTADOS DA PESQUISA.....	p. 65
Cap. 5 – O cotidiano das professoras itinerantes em escolas com alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares de ensino...	p. 66
Cap. 6 – Formação e experiências das professoras itinerantes.....	p. 83
Cap. 7 – Ensino itinerante: uma prática positiva para a educação inclusiva?.....	p. 92
Considerações finais.....	p. 100
Bibliografia citada.....	p. 105
Documentos citados.....	p. 115
Anexos.....	p. 117

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição dos alunos por grau de escolaridade na escola municipal Santa Marta.....	p. 53
QUADRO 2 – Distribuição dos alunos por grau de escolaridade na escola municipal Santo Antônio.....	p. 54
QUADRO 3 – Distribuição dos alunos por grau de escolaridade na escola municipal Santa Lúcia.....	p. 55
QUADRO 4 – Exemplo de transcrição das imagens de vídeo.....	p. 59
QUADRO 5 – Análise das imagens de vídeo	p. 62
QUADRO 6 – Análise das sub-categorias temáticas mais freqüentes nas entrevistas e relatórios de campo	p. 63

RESUMO

A prática da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino tem assumido uma importante posição nos debates educacionais nacionais e internacionais, embora as experiências no Brasil sejam ainda isoladas e pouco difundidas. A falta de formação sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais por parte dos professores tem sido apontado, frequentemente, como um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão escolar. Partindo desse pressuposto, a modalidade de ensino itinerante parece representar uma proposta educativa viável para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino, principalmente em grandes centros urbanos, quando não há disponibilidade de professores especialistas em todas as necessidades especiais para todas as escolas. Esta dissertação discute o trabalho do professor itinerante em escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em rede regular de ensino. Participaram da pesquisa duas professoras itinerantes que atuam em três escolas municipais localizadas na zona oeste do Rio de Janeiro. Para realizar a investigação optou-se pela pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise de documentos, a microanálise e as entrevistas aberta e semi-estruturada. Os resultados evidenciaram que o trabalho realizado pelas professoras itinerantes desempenha diversas funções no ambiente escolar, indo além do suporte aos professores regulares e do auxílio aos alunos especiais incluídos. Na prática, atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão nas escolas que trabalham.

Palavras-chave: ensino itinerante; educação inclusiva; formação de professores

ABSTRACT

The proposition of including special needs students in the regular school system, has reached an important position in the national and international educational debates, although the Brazilian inclusion experiences have been isolated and not very well publicized. The lack of appropriate understanding from the part of regular teachers about the teaching-learning process of people with special needs, has been considered, frequently, as one of the main obstacles for the implementation of inclusive education. From this perspective, the modality of "itinerant teaching", seems to represent a valid educational alternative for the inclusion of special needs students in the regular school system, especially in the great urban centers, where there is no availability of teachers specialized in all the different areas of handicap in all the schools. This study discusses the work of the itinerant teacher in schools that have special needs students included in regular classroom. Two itinerant teachers who work in three public schools located in the West Zone of the City of Rio de Janeiro were participants in this research. The research methodology chosen was qualitative with an ethnographic approach. For data collecting tools were used participant observation, documental analysis, microanalysis, and open and semi-open interviews. The results have shown that the work done by the itinerant teachers involves many functions in the school setting, going beyond the support to the regular teachers and help to the special needs students included. In reality they act as agents of mediation, sensibility and mobilization pro-inclusion in the schools where they work.

Key-words: itinerant teaching, inclusive education, teacher learning process

APRESENTAÇÃO

A tônica deste estudo está voltada para desvelar o trabalho cotidiano realizado pelo professor itinerante no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino. Para tal, por meio de pesquisa qualitativa e da abordagem etnográfica, investiguei o trabalho de duas professoras itinerantes em três escolas localizadas na zona oeste do município do Rio de Janeiro, o qual possui a maior rede pública municipal de ensino da América Latina.

O interesse pelo tema está vinculado a um conjunto de vivências que tive antes de ingressar no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Durante a graduação no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), tive a oportunidade de participar de inúmeros projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo diferentes temas, tais como a formação de professores, a educação inclusiva e a prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais.

Nessa trajetória, uma das atividades acadêmicas mais significativas foi uma pesquisa, da qual participei como bolsista de iniciação científica¹, sobre o estresse vivido por professores do ensino fundamental frente à inclusão de alunos especiais em rede regular de ensino². Esse trabalho abrangeu todas as escolas públicas (municipais e estaduais) localizadas no município de Santa Maria, totalizando cerca de cem estabelecimentos escolares (NAUJORKS, PLETSCHE & KEMPFER, 1999, 2000, 2001). Também foi importante a atuação em projetos de ensino e extensão desenvolvidos pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)

¹ Bolsista de Iniciação Científica (IC) pelo CNPq, de 1999 a 2001.

² Esse projeto Foi realizado no período de 1998 a 2001 e teve como agências financiadoras o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e o Programa de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria/RS (PROLICEN).

da UFSM, os quais priorizavam a prática pedagógica de alunos com necessidades especiais e a sua alfabetização, utilizando como ferramenta principal a informática.

Tive, também, a oportunidade de atuar como professora na classe de alfabetização de pessoas com necessidades especiais e como professora de apoio a professores de uma escola pública estadual que tinha alunos especiais incluídos. As atividades realizadas naquela escola serviram como base para a monografia de conclusão do curso de graduação (PLETSCH, 2001).

Além dessas atividades, participei, no período de 2000 a 2002, de grupos de pesquisa sobre a formação de recursos humanos para educação especial e alfabetização-linguagem. O desligamento desses grupos deu-se com a aprovação no concurso de seleção para o curso de mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde, desde então, venho participando de atividades de pesquisa. Mais recentemente, ingressei no grupo de pesquisa sobre educação inclusiva do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) da faculdade de Educação da UERJ.

Esse conjunto de experiências me proporcionou leituras e interpretações sobre a vida das pessoas com necessidades especiais, suas potencialidades e as dificuldades que enfrentam, principalmente em função dos muitos mitos, estigmas e estereótipos ainda existentes na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, as experiências que tive me ajudaram a refletir sobre a inclusão educacional desse alunado e a formação de professores necessária para atuar nesse processo. No decorrer do caminho, algumas indagações vêm me acompanhando. Como incluir alunos com necessidades especiais em rede regular sem que o professor sinta-se “incapaz” de lidar com eles? No processo de inclusão, que tipo de profissional pode dar um suporte adequado aos professores regulares? Será que o suporte de um professor especialista bastaria? Que formação deve ter esse profissional?

Essas questões estavam presentes no projeto de pesquisa apresentado no exame de seleção para o mestrado. Todavia, elas afloraram ainda mais quando participei da pesquisa Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003). Ao entrevistar professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, o trabalho do professor itinerante foi citado inúmeras vezes, de maneira formal e informal. Percebi que se tratava de

uma experiência em curso ainda muito pouco debatida e pesquisada. Assim, redirecionei meu projeto de dissertação para investigar o tema específico da ação do professor itinerante no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Novas questões surgiram, agregando-se àquelas inquietações que já me acompanhavam. Afinal, como é o dia-a-dia do professor itinerante no seu trabalho na escola? Qual é a relação do professor itinerante com os professores regulares e os demais agentes escolares? De que maneira a relação de ensino e aprendizagem acontece com a entrada do professor itinerante em sala de aula? Quais as dificuldades enfrentadas por esse profissional no ambiente escolar? Qual o seu papel diante da política de educação inclusiva? Que contribuições o seu trabalho vem dando para a inclusão dos alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino?

Estas são as questões que nortearam o estudo agora apresentado. Procurei tratar o tema de maneira crítica e propositiva, explorando os limites e as potencialidades do ensino itinerante como um dos instrumentos disponíveis para a inclusão escolar. Assim, tendo como tema a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino, os objetivos deste trabalho podem ser resumidos em dois pontos: a) estudar de que maneira vem se dando o trabalho do professor itinerante; b) descrever e problematizar as possibilidades e os limites do ensino itinerante.

O tema deste trabalho ainda é relativamente novo para a academia, apesar do ensino itinerante existir no município do Rio de Janeiro desde 1996. A realização desta pesquisa, portanto, tem a pretensão de estimular o debate sobre essa temática. Mais investigações precisam ser feitas para que se conheça melhor como vem operando e quais os resultados acumulados dessa experiência de ensino no Rio de Janeiro e em outras cidades do Brasil. Esse tipo de trabalho tem de ser coletivo, pois só assim um número maior de experiências podem ser conhecidas e comparadas. Esta observação é pertinente, na medida em que pesquisas individuais – como esta, por exemplo – têm alcance pontual, de sorte que suas conclusões para o bem ou para o mal não podem ser generalizadas.

A presente dissertação está organizada em três partes. A primeira destina-se a revisar a literatura especializada e está dividida em três capítulos. O primeiro aborda a educação inclusiva e suas nuances na realidade brasileira. O segundo discute a formação de professores diante do paradigma da educação inclusiva. O terceiro apresenta o método etnográfico e sua aplicabilidade em pesquisas educacionais.

A segunda parte compreende o capítulo 4, que trata dos procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados para a efetivação deste estudo, bem como da caracterização dos sujeitos participantes e das escolas investigadas.

A terceira parte, também subdividida em três capítulos, dedica-se à análise dos dados da pesquisa de campo. O capítulo 5 trata das relações vivenciadas pelo professor itinerante com a inclusão de um aluno com necessidades especiais em sala de aula regular. Aborda-se também as relações estabelecidas entre professores itinerantes e professores regulares, alunos e demais agentes escolares. Discute-se de que maneira os professores itinerantes encaram essa experiência. O capítulo 6 focaliza de que modo se dá a seleção e formação do professor itinerante. O capítulo 7 aborda o papel do professor itinerante diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino no cotidiano. Contempla também as perspectivas desses professores sobre a inclusão.

Ao final são apontadas as conclusões da pesquisa e algumas perspectivas a respeito dos limites e das potencialidades do ensino itinerante.

PARTE I

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1

Educação inclusiva: um longo caminho a ser percorrido

*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.

O debate internacional sobre a configuração das sociedades contemporâneas é complexo. Novos conceitos e valores, traduzidos em expressões como “mundo sem fronteiras”, “mundo global”, “democratização da informação” e “socialização do conhecimento” fazem parte das discussões sobre o rumo das sociedades desenvolvidas, como também das chamadas sociedades em vias de desenvolvimento.

Processos mais recentes redesenham o mapa do poder no mundo. Dentre eles, destaca-se a hegemonia do capital financeiro, que ameaça a soberania da imensa maioria das nações do planeta. Há, ainda, a aceleração do desenvolvimento científico-tecnológico em diversas áreas do conhecimento, estabelecendo novas configurações no panorama internacional que hierarquizam as relações entre Norte e Sul no plano internacional. Esta ordem globalizante promove uma reorganização político-econômica de caráter socialmente regressivo, pois destrói direitos sociais e maximiza a exploração do trabalho. No campo dos valores, preconiza o desempenho individual em detrimento da coletividade, exacerbando a concorrência e a atomização entre os indivíduos. De acordo com diversos estudiosos (CASTEL, 1995, 1997; SOUSA SANTOS, 1999, 2003; BAUMAN, 2003), as crescentes transformações, não só econômicas, mas também políticas, sociais e culturais, introduziram novos paradigmas, colocando

em crise os valores e as representações que constituíram a base da sociedade moderna.

A desigualdade social é uma das principais mazelas da sociedade atual. Manifesta-se de forma perversa nas estatísticas de desemprego, fome, analfabetismo e violência, revelando um cenário dominado pelas diferentes formas de exclusão social nos chamados “países em desenvolvimento”, dentre os quais encontra-se o Brasil (CASTEL, 1997). É importante frisar que o grande aumento populacional dos centros urbanos brasileiros, sem organização e planejamento adequados, é um fator que tende a aumentar os problemas sociais, sobretudo o desemprego. Em função disso, o acesso à saúde e à educação tornam-se cada vez mais difíceis. Um enorme contingente vive em condições extremamente difíceis, abaixo da linha de pobreza³. Outro percentual vive nas chamadas “faixas de vulnerabilidade”⁴, onde correm riscos de exclusão a qualquer momento (CASTEL, 1995).

Nesse cenário de precarização crescente das condições de vida da maioria da população, encontramos também as pessoas com características distintas do padrão culturalmente reconhecido como “normal” – pessoas que têm alguma deficiência física ou sensorial, distúrbio de comportamento, doença crônica e/ou fatal (GLAT & DUQUE, 2003). Atualmente são denominadas pessoas com necessidades especiais que tentam, com enorme esforço, encontrar seu lugar de direito na sociedade brasileira. Os diferentes momentos vivenciados por essas pessoas em busca de seus direitos sociais e educacionais é um tema muito difundido em estudos e publicações acadêmicas, não sendo o objetivo desse estudo (MAZZOTTA, 1996; FREITAS, 1998; OLIVEIRA, 2001; CARVALHO, 2002; PLETSCH, 2003).

³ Desde 1990 o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) elabora anualmente o *Relatório de Desenvolvimento Humano*, do qual destaca-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Diversos indicadores são levados em conta para a elaboração do IDH, como: longevidade (medida pela expectativa de vida da população ao nascer), nível educacional e renda. O Brasil encontra-se atualmente na 72ª posição mundial.

⁴ CASTEL (1995, p. 2) coloca como exemplo de vulnerabilidade “pessoas que vivem de um trabalho precário, que têm uma moradia, mas que podem ser expulsos se não conseguirem pagar suas dívidas; ou ainda alguém que parece estável, integrado em um trabalho regular, mas que vai

É importante, esclarecer que, tal como propõe o relatório de Warnock (1978), optou-se por utilizar o termo “pessoas com necessidades especiais”, e não a expressão “portadores de necessidades especiais”, como convencionalmente aparece na legislação brasileira. Pode-se justificar esta opção da seguinte maneira:

A expressão apropriada para o alunado da educação especial, numa abordagem “dinâmica” seria “educandos [pessoas] com necessidades educacionais especiais”. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações (MAZZOTTA, 1996, p. 118).

Ocorre que essa parcela da população é estigmatizada socialmente pela diferença e pela deficiência. Como aponta Omote (1994, p. 7), “ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias“. Ou seja, o grupo social ao qual os indivíduos pertencem definem padrões de normalidade ou anormalidade, bem como de deficiência e não-deficiência. Logo, uma pessoa é considerada “normal” quando atende aos padrões previamente estabelecidos e “anormal” ou deficiente quando não atende a esses padrões. Esse procedimento classificatório tende a ser naturalizado e codificado em padrões de comportamento (OMOTE, 1994, 2001 e 2003; GOFFMAN, 1988; GLAT, 1989 e 1998). Como assinala Goffman:

Por definição, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (1988, p. 15).

perder seu emprego porque a empresa teria decidido investir seus capitais em outros lugares e

Segundo Goffman (1988), o estigma expressa preconceitos e estereótipos socialmente cultivados em relação às pessoas com necessidades especiais, delimitando as possibilidades desses indivíduos terem um convívio social “normal”, um viver cotidiano como qualquer cidadão. Nesse sentido, parece oportuno lembrar que os estereótipos são uma forma poderosa de controle social (GLAT, 1998, p. 21).

Pelo exposto, pode-se dizer que a deficiência aqui é entendida como fenômeno individual e social, determinado e compreendido conforme as representações socioculturais de cada comunidade ou grupo social.

1.1. Educação inclusiva: algumas considerações

Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.

Cláudia Werneck, 1997, p. 42.

O debate sobre o paradigma da educação inclusiva tem ocupado papel de destaque no cenário nacional, principalmente a partir da década de 90, com o fortalecimento de posições políticas favoráveis a garantir uma *educação para todos* (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990)⁵. Como expressão crescente da necessidade de se garantir uma educação para todas as pessoas, independentemente de classe, raça, gênero ou deficiência, bem como do respeito à diversidade cultural e individual do ser humano, devem ser destacadas algumas tomadas de posição importantes em nível nacional e internacional.

É importante destacar, em nível internacional, a *Declaração de Salamanca*, produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, da qual

que vai ficar vulnerável nesta área” .

foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais. Naquela ocasião, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme a *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948. A partir da Conferência de Salamanca foram adotadas linhas de ação para a Educação Especial, nos marcos do conceito de educação inclusiva, que vem influenciando em praticamente todo o mundo tanto a elaboração de políticas públicas, quanto as práticas educacionais.

É importante observar que, na *Declaração de Salamanca*, a expressão “necessidades especiais” tem um caráter abrangente, envolvendo não só pessoas com deficiências, mas também pessoas que apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de condições econômicas e socioculturais.

Cumprе ressaltar de forma sintética os princípios fundamentais da *Declaração de Salamanca*. Estes são: a) todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento; b) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; c) os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados tendo em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; d) as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a tais necessidades; e) as escolas regulares, ao adotarem uma orientação inclusionista, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos (UNESCO, 1994).

Outro marco importante é a *Declaração de Guatemala*, elaborada em 1999 como produto final da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa Declaração foi instituída no Brasil através da promulgação do Decreto 3.956. Nesse documento o Brasil compromete-se a:

⁵ Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, da qual participaram representantes de 155 países, 33 organismos

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001, p. 22).

Partindo desses princípios, o conceito de “escola inclusiva” ou “educação inclusiva” vem sendo abordado, no Brasil, por vários autores⁶. Neste trabalho, entende-se a educação inclusiva como a incorporação de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino, público que engloba pessoas com deficiências sensoriais (surdez e cegueira), mental ou cognitiva, transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) e com altas habilidades, preferencialmente sem defasagem idade-série (GLAT & DUQUE, 2003). Numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem. Para Mendes:

A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (2002, p. 28).

O objetivo da educação inclusiva é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Sua prática repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência entre a diversidade humana e, ainda, a aprendizagem através da cooperação. É possível dizer que o seu princípio fundamental é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana (SASSAKI, 1999, p. 123).

internacionais e 125 organizações não-governamentais.

⁶ A literatura é vasta. Para a realização deste trabalho foram importantes os textos de Bueno, (1999a e 1999b); Santos (2001, 2002, 2003 e 2004); Mrech (1998 e 2001); Prieto (2001, 2002 e 2004); Mendes (2001, 2002 e 2003); Bumel & Castro (2002); Baumel (2003); Macedo (2004); Glat (2000, 2002, 2003 e 2004); Glat & Nogueira (2002 e 2003); Glat & Duque (2003); Glat, Ferreira, Oliveira & Senna (2003); Nunes (2001 e 2003); Ferreira (2004).

No entanto, a inclusão não pode ser encarada apenas como um desafio restrito ao contexto educacional e à instituição escolar. Senna assinala com precisão este ponto:

A educação não é uma responsabilidade da escola e sim, da sociedade que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano. Quando o projeto social sofre rupturas em seus princípios mais fundamentais, o conceito local de inclusão se altera e, conseqüentemente, de nada adianta esperar que a escola faça retroceder o tempo e resgate o conceito anterior. Num momento como este toda a sociedade é responsável. A escola é apenas uma de suas frações, nada mais (2003, p. 20).

Porém, como o objetivo específico deste trabalho é discutir a inclusão de pessoas com deficiências no contexto educacional-escolar, é preciso delimitar as linhas centrais da proposta de educação inclusiva na escola. O trabalho de Ainscow (2004) é útil ao assinalar que a inclusão escolar constitui um processo que se dá com base em três elementos: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa participar das atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores. Assim, educação inclusiva significa o aluno com necessidades especiais estar na escola em classe regular, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades com ensino de qualidade. Todavia, a concepção de inclusão adotada nesta dissertação *não* advoga a sua completa universalização, pois, em casos muito específicos — por exemplo, deficiências múltiplas e síndromes degenerativas —, fica difícil não advogar um serviço especializado em classe especial ou domiciliar. Essa discussão será abordada no capítulo 2.

1.2. Quem se beneficia da educação inclusiva?

Dentre os diversos autores que abordam o tema, primeiramente deve-se destacar o trabalho de Barbosa (2002), que mostra — por meio de pesquisas

realizadas nos EUA – como a inclusão escolar beneficiou a todos os alunos, *independentemente* de suas habilidades ou dificuldades.

Pesquisas realizadas por Shel, Downing & Hunt (2002 *apud* BARBOSA, 2002) revelaram que crianças com deficiências incluídas em rede regular apresentaram um progresso acadêmico e social maior do que outras crianças com as mesmas necessidades, porém educadas de maneira segregada em classes especiais. Resultados empíricos semelhantes foram encontrados em trabalhos realizados no Canadá por Stainback & Stainbanck (1999). Não é demais lembrar que tais resultados decorrem, dentre outras razões, da diversidade de pessoas e metodologias educacionais existentes em sala de aula regular, da interação social com crianças sem diagnóstico de necessidade especial, da possibilidade de construir conhecimentos e, por último, da aceitação social, trazendo consigo o conseqüente aumento da auto-estima das crianças com necessidades especiais. Um exemplo positivo nesse sentido pode ser encontrado em Glass & Wise (2003).

No Brasil, Nunes, Glat, Ferreira, Mendes & Glat (1998 e 2003) fizeram uma revisão da produção científica na área de Educação Especial que abarcam cerca de 200 dissertações. Esse conjunto de trabalhos mostrou que a inclusão em rede regular de ensino constitui-se num fator positivo para o desenvolvimento de alunos especiais. Segundo os autores:

Os estudos conduzidos em situações integradas (incluídas), mesmo pesquisando condições mais restritas ou desenvolvidas especificamente para as investigações, apresentaram resultados que mostram a viabilidade de se priorizar práticas inclusivas em ambientes sócio-educacionais ditos regulares com o apoio necessário (1998, p. 117).

Os resultados positivos sobre a experiência de inclusão de alunos especiais em rede regular de ensino de certo modo evocam a validade da visão vigotskyana de aprendizagem, segundo a qual não há diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento entre os “não-deficientes” e os “deficientes”. Contudo, como ressalta Garcia (1999), Vigotsky reconhece a existência de peculiaridades na forma de aprender, prevendo a utilização de recursos necessários a cada

peculiaridade, até porque cada criança tem sua história de vida marcada por fatores de natureza orgânica e social ou cultural. Como afirma o autor:

[Para Vigotsky,] todas as funções do desenvolvimento humano da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (GARCIA, 1999, p. 75).

Assim, ao compreender o desenvolvimento humano como produto da interação entre as dimensões biológica e sócio-cultural, a proposição vygotskyana, segundo a leitura de Gotti, sugere que:

Incluir não significa simplesmente colocar o estudante junto com outros ditos normais, mas reestruturar o sistema educacional para que as crianças especiais sejam atendidas nas suas especificidades e peculiaridades (GOTTI, 2002, p. 9).

Incluir, pois, não é “largar” o aluno com necessidades especiais junto com outros “não especiais”, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato dele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais. A natureza biológica da deficiência do aluno incluído deve ser levada em consideração – mesmo que de forma secundária –, pois cada aluno tem as suas peculiaridades e o seu próprio tempo, e a inclusão deve partir desse pressuposto: valorizar a diversidade. Portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar à dinâmica do processo educativo, o qual na maioria das vezes é padronizado e homogêneo.

Quando as pessoas são educadas conjuntamente podem ser criados ambientes pedagógicos que propiciem o desenvolvimento do respeito com o outro e de responsabilidade quanto ao seu próprio papel social. É o que aponta Machado:

Algumas crianças “normais” que já apresentavam dificuldades de relacionamento ou mesmo distúrbios de conduta parecem deslocar

suas dificuldades, voltando-se para os colegas com deficiência. Tornam-se mais preparadas para a vida adulta em uma sociedade diversificada e passam a demonstrar maior responsabilidade e aprendizado crescente por meio da inclusão. (...) Os estudantes com deficiência, quando inseridos na educação dita regular, desenvolvem, da mesma forma, a apreciação pela diversidade individual, passando a adquirir experiências diretas relativas à variação natural das capacidades humanas. Ao se oferecerem a eles condições iguais de ensino, demonstrarão também crescente responsabilidade e aprendizagem acelerada (2004, p. 7).

Os benefícios da educação inclusiva se estendem também aos professores, pois o desafio de ensinar na diversidade incita a busca de novas estratégias pedagógicas e novos conhecimentos, ampliando suas habilidades profissionais e – por que não dizer – sua própria concepção de mundo.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a educação inclusiva beneficia a todos, pois se baseia no ideário da educação como um *direito de todos*, comprometido com a cidadania e com a formação de uma sociedade mais democrática e solidária.

Todavia, não é o caso aqui de fazer do respeito à diferença uma “tábula-rasa” das necessidades especiais sentidas pelos indivíduos em processo de inclusão escolar. Afinal, como advertem Ferguson & Ferguson (1998 *apud* MENDES 2003), ao enfatizar-se demasiadamente a diferença, pode-se reforçar o estigma da inferioridade e da ineficiência, ao passo que enfocando-se excessivamente a similaridade, corre-se o risco de se deixar de lado as necessidades diferenciadas dos alunos. Nesse sentido, não basta erguer uma bandeira em favor das diferenças humanas e tolerá-las. Isto é muito pouco. Faz-se necessário aceitá-las, respeitá-las e valorizá-las, pois, como bem coloca Shirin Ebadi, vencedor do Prêmio Nobel da Paz de 2003, em participação especial no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 da Organização das Nações Unidas:

As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem. As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões. As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente. As pessoas

exprimem-se de formas diferentes. A música, literatura e a arte refletem estilos diferentes. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos (ONU, 2004, p. 23).

1.3. A educação inclusiva – o cenário brasileiro

O Brasil enfrenta, neste início de século, uma série de desafios na área educacional. Segundo dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC, 2003), a taxa de alunos que concluem o ensino fundamental é de 59%. Logo, 41% dos estudantes brasileiros não concluem sequer o ensino em nível obrigatório. Esse percentual é mais acentuado ainda mais nos estados mais pobres do país. Na região Norte, os números são particularmente preocupantes: 62% das crianças que ingressam no ensino fundamental não conseguem terminá-lo. Na região Sudeste, esse percentual é 31%, ainda sim significativo.

O problema da evasão escolar se soma a outros, de natureza estrutural. Atualmente, calcula-se que cerca de 13,6% da população com mais de 15 anos são considerados analfabetos, aos quais se somam, segundo as estimativas oficiais, cerca de 30 milhões de analfabetos “funcionais” (INEP/MEC, 2003).

No ensino fundamental, de cada 100 alunos que ingressam na primeira série, apenas 59 completam seus estudos nesse nível, demorando, em média, 8,5 anos para cumprir o equivalente a 6,8 anos de escolaridade. Além disso, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001, 59% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental apresentaram níveis de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática considerados “críticos ou muito críticos”. Esse percentual caiu para apenas 55% no SAEB de 2003. Logo, entre 2001 e 2003 não ocorreram mudanças significativas nos percentuais de rendimento dos alunos.

No Brasil, diversas leis e diretrizes institucionais foram criadas nos últimos anos no sentido de estabelecer o direito social das pessoas com necessidades especiais serem incluídas na rede regular de ensino. A *Constituição Federal Brasileira* de 1988, no Inciso III do Art. 208, estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. A *Política Nacional de Educação Especial* (MEC/SEEP, 1994), por sua vez, estabelece como diretrizes apoiar o sistema regular de ensino para inserção dos portadores de deficiências e priorizar o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Estes princípios estão reafirmados na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9.394/96) e nas *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (CNE/CEB, 2001), que dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores. Outra referência importante é a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (1999), que estabelece a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. Já o *Plano Nacional de Educação* de 2001 fixa os objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Por fim, não é demais lembrar o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) que dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”.

No entanto, a criação de leis e diretrizes políticas não garante, necessariamente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento. Como mostram diversos autores (BUENO, 2001; NOGUEIRA & GLAT, 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003), ainda existem inúmeras barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana das escolas públicas no Brasil. Algumas delas são bastante significativas, como o número excessivo de alunos nas salas de aula, procedimentos inadequados de avaliação, a falta de conteúdos e atividades adaptados para atender os alunos com necessidades especiais, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, o despreparo e a não-capacitação de professores. Existem também

barreiras atitudinais que estão nas mentes das pessoas, infelizmente difíceis de serem removidas, como o preconceito e a estigmatização (AINSCOW, 2004).

Outro aspecto impeditivo para a implementação efetiva da inclusão é a descontinuidade dos programas, provocada, freqüentemente, por mudanças de governo. Como assinala Glat:

É fato corriqueiro: muda o governo, muda a política educacional! Reestruturam-se as Secretarias de Educação; modificam-se os currículos; optam-se por diferentes 'filosofias', teorias e métodos educacionais; constroem-se novos materiais e recursos pedagógicos; desenvolvem-se outros procedimentos de avaliação, e assim por diante. E o que é mais grave: via de regra, as mudanças são feitas sem qualquer análise ou estudo aprofundado da situação anterior. De fato, muda-se até o que está dando certo! (1998, p. 14).

Tais barreiras ainda não foram objeto de um esforço sistemático direcionado à sua superação. Assim, o que se observa no Brasil são algumas experiências positivas, porém isoladas, que carecem de uma proposta educacional mais amplamente difundida e compartilhada, bem como do arranjo institucional necessário para a sua viabilização. Falta clareza quanto ao formato de uma eventual educação inclusiva nacional, de sorte que hoje observa-se um quadro de atomização em que cada rede ou escola "faz a inclusão" a seu modo. Além disso, ainda faltam diretrizes claras que orientem as esferas pedagógicas e administrativas voltadas para o trabalho de inclusão escolar (GLAT & OLIVEIRA, 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003, GLAT & PLETSCHE, 2004). De acordo com os autores aqui coligidos, a iniciativa de práticas escolares inclusivas tem sido, de modo geral, oriunda da área da Educação Especial, sobre a qual, por isso mesmo, têm recaído uma série de atividades:

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, 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, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003, p. 60).

Outro problema sério para a implementação de políticas educacionais inclusivas é a inadequação da formação de professores (BUENO, 1999a, 1999b e 2001; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; GLAT & NOGUEIRA, 2002 e 2003), tema que será abordado e debatido mais detalhadamente no próximo capítulo.

Ainda em relação a como receber e incluir em sala regular de ensino alunos que apresentem diferentes tipos de necessidade especial, poucas são as experiências e práticas de fato bem conhecidas e estudadas. Faltam avaliações empíricas sobre o andamento e os resultados desse processo, ainda relativamente recente. Os casos de inclusão bem sucedidos que se têm registro foram baseados em relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas através do seu próprio esforço, e não por mérito de uma política pública a elas dirigida. Este ponto é muito significativo:

O próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneça subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por “imposição” e/ou “insistência”, valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno, composto por sujeitos que conseguiram traçar uma trajetória de sucesso na sociedade, ainda que lutando contra todas as dificuldades do sistema social, suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003, p. 61).

Conclui-se, então, que a implementação da educação inclusiva é ainda bastante deficitária no Brasil. Além disso, freqüentemente tem sido confundida equivocadamente com a integração escolar, uma proposta anterior que 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” (GLAT & DUQUE, 2003). A proposta da integração centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a 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).

Tais considerações mostram que se as experiências inclusivas ainda isoladas – e que guardam particularidades significativas – fossem difundidas, todos ganhariam, pois, de modo geral, existe um reconhecimento sobre a necessidade de políticas educacionais de inclusão, embora os resultados alcançados sejam bastante diferentes de um caso para outro.

O respeito à diversidade e a valorização das potencialidades humanas são a “chave” para alavancar propostas de inclusão educacional mais eficazes, promovendo, assim, uma maior qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais, além de envolver e construir uma sociedade mais justa. Contudo, o caminho para educação inclusiva com qualidade e para todos ainda se mostra árduo e longo.

CAPÍTULO 2

Aspectos da formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e pesquisas

*Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo.
As pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo.*
Paulo Freire, 1997, p. 68.

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema. Nesse sentido, vale referendar alguns autores que tratam do tema de maneira geral (GATTI, 1992 e 1996; NÓVOA, 1992, 1999a e 1999b; CANDAU, 1997; PERRENOUD, 2000; CUNHA, 2001) e outros que tratam do tema de forma específica da formação de professoras para a educação inclusiva (OLIVEIRA, 2001; BUENO, 1999a, 1999b e 2001; GLAT, 2000; GLAT & NOGUEIRA, 2002 e 2003; GLAT & PLETSCHE, 2004; MENDES, 2001, 2002 e 2003; BAUMEL, 2003; NUNES, 2003; SANTOS, 2004).

Sabe-se que atualmente, não há consenso teórico-metodológico sobre qual seria a formação “ideal” para a realidade social brasileira. Assim, este capítulo tem por objetivo levantar alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a educação inclusiva, a partir de três referências básicas:

a legislação nacional, as diretrizes políticas específicas do MEC e a literatura especializada sobre o tema.

Em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo desta foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica – que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio – e ensino superior. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, no artigo 13, a LDB estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa de escolar em que atuam. Literalmente:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração de proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No artigo 87 nas Disposições Transitórias (Título IX)⁷, a LDB instituiu a “Década da Educação”, durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Vale lembrar que as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB. Por isso, o artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias. Assim, continua-se admitindo professores formados em cursos de

⁷ Artigo 87 § 4º - Até o fim da “Década da Educação” somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Veja-se a letra da Lei:

Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse artigo, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso em nível superior.

Com isso, perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. Assim, pode-se justificar a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas. Contudo, deve-se levar em consideração a heterogeneidade socioeconômica do Brasil, onde acabar com o modelo atual de formação de professores sem planejamento adequado poderia provocar conseqüências catastróficas para o sistema educacional.

Por outro lado, investimento na formação docente em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, como, por exemplo, o analfabetismo. É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002). Ou seja, a formação deve

atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, o professor deve ser formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Neste aspecto merece destaque a *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (MEC, 2000). No item referente à formação de professores, assinalam-se as competências que devem ser dominadas como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Destacam-se aquelas referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

O documento acima referido aponta para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular. No que se refere ao âmbito institucional, o documento assinala, entre outros, dois problemas centrais: a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos apontam para o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (MEC, 2000, p. 21-24).

Já no campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura

investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24-34).

Por fim, a *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica* delinea as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

Diversos estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino (BUENO, 1999a; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; GLAT & NOGUEIRA, 2002 e 2003; FERREIRA, GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; BRAUN, SODRÉ & PLETSCHE, 2003). Não é para menos. A realidade evidenciada por uma pesquisa recente mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003). A realização dessa pesquisa envolveu professores e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e da Universidade Metodista de Piracicaba São Paulo.

Diagnóstico semelhante também foi traçado por Castro (2002) numa pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que

analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em “suas” salas de aula. Castro mostrou que os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. É o que se pode depreender das seguintes falas, proferidas por diferentes professores:

Eles [alunos especiais incluídos] exigem uma atenção que não temos condição de dar.

(...) Não temos condição de oferecer o que eles realmente necessitam, pois não somos educadoras especiais, apesar de termos boa vontade.

(...) Não temos preparo suficiente para fazer um trabalho com muitos resultados positivos.

(...) Há muito despreparo nas classes regulares e nos cursos de formação do magistério.

(...) Eu acho ruim [a inclusão], pois os professores precisam de conhecimento para trabalhar com esses alunos.

(...) Desde que não atrase muito o ritmo do grupo em geral pode acontecer.

(...) É um direito assegurado a todos. E é possível a inclusão se o sistema educacional estiver preparado a aceitar e tiver conhecimento específico para lidar com as diferenças (p. 41-43).

Outrossim deve-se destacar o estudo desenvolvido por Carneiro (1999), que investigou professores que atuam em turmas de pré-escola à 4ª série do ensino fundamental da rede regular de ensino de Juiz de Fora/MG. Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação continuada em serviço desses professores para a efetivação com qualidade da educação inclusiva. Já a pesquisa de Magalhães (1999), realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão educacional de alunos especiais em rede regular de ensino, segundo a qual a formação de professores foi destacada como um aspecto relevante para a implementação da proposta inclusiva.

Diante do exposto, avalia-se que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Além disso, pode-se afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do

aluno especial se desenvolver e agir de forma autônoma (GLAT, 1998; AISCOW, 2004).

Vale também advertir que, num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscita estranheza (CORREIA, 1999; NAUJORKS, 2002 e 2003; BEYER, 2003). Em outras palavras, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno com necessidades educativas especiais incluído.

Nesse sentido, não se pode atribuir ao professor — que não recebeu em sua formação conhecimentos sobre as especificidades do alunado especial — a responsabilidade única e exclusiva pelo sucesso ou não da inclusão. Essa posição equivocada é tomada pelos defensores da “inclusão total”, a qual preconiza a extinção do *continuum* de serviços especializados (MENDES, 2003). Tal concepção diferencia-se da perspectiva de inclusão adotada nesta dissertação, que defende a manutenção do referido *continuum* de serviços e valoriza, *se necessário for*, a colocação do aluno com necessidades especiais desde a classe comum até os serviços especializados em classe especial.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes e permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores inclusionistas de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO & NAUJORKS, 2001). Estas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no *status quo* da educação inclusiva.

No que se refere ao conjunto de habilidades e competências necessárias aos professores para a prática com alunos incluídos, o *Council for Exceptional Children*⁸ (CEC) estabelece balizas em nível internacional para a preparação, certificação e a prática do profissional em educação. Algumas delas devem ser aqui destacadas: a) partir da idéia de que “todos os alunos podem aprender”, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um; b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social; c) desenvolver a auto-estima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro; d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem; e) avaliar permanentemente as aprendizagens; f) avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social; g) desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia diferenciada exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles; h) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de auto-avaliação; i) inserir-se no universo cultural dos alunos (VALLE & GUEDES, 2003, p. 52-53).

Resumindo, pode-se dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, deve ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

⁸ Conselho para Crianças Excepcionais (CEC) é uma organização internacional que tem como missão melhorar, com base em pesquisas empíricas, as práticas educacionais com indivíduos com

De modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998). No caso específico aqui tratado, de fato, como ressalta Braibant, “a aquisição de competências e habilidades pelo aluno com deficiência tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento” (1999 *apud* MEC/SEESP 2003, p. 37). Por outro lado, mais ainda isto ocorre quando, a partir de sua formação, o professor alimenta sua própria capacidade reflexiva no trabalho em equipe. Como salienta Ainscow (1997), a reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva. Como lembra Schön (1997 *apud* WEIS, 2003), a prática reflexiva do professor é de grande valor e relevância para a aprendizagem dos alunos.

Um fator que precisa ser levado em consideração quando se fala em formação de professores é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu reatamento na universidade, instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores. Esse aspecto é de grande importância e deve ser analisado no que tange aos investimentos necessários para o intercâmbio e a disseminação do conhecimento produzido pela academia (GATTI, 1996). Atualmente, são poucos os intercâmbios de experiências positivas de inclusão em âmbito nacional. Além disso, pouco se dissemina em termos de pesquisas empíricas envolvendo a temática. Com certeza esse aspecto fragiliza a implementação de políticas inclusionistas nacionais (GLAT, SENNA, OLIVEIRA & FERREIRA, 2003).

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva (GLAT, SENNA, OLIVEIRA & FERREIRA, 2003). Além disso, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos

vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT & PLETSCHE, 2004). Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. É o que destaca Bueno:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (1999b, p. 18).

Frente a esse conjunto de problemas, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas para sua resolução. Uma parte da discussão tem se voltado para a questão da formação de professores. Uma proposta que merece destaque é aquela defendida por Bueno (1999a e 2001), segundo a qual o modelo inclusionista requereria a formação de dois tipos de professores: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os *professores especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc (BUENO, 1999a e 2001; GLAT, 2000; GLAT & NOGUEIRA, 2002 e 2003; GLAT & PLETSCHE, 2004; MENDES, 2002 e 2004).

É oportuno lembrar que a própria LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

De acordo com a proposta de Bueno acima referida, combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o *generalista* teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o *especialista* teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular.

As linhas centrais dessa proposta constam do *Plano Nacional de Educação* (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Nesse sentido, a modalidade de ensino itinerante poderia ser entendida como um desdobramento da proposta de professores generalistas e especialistas, a qual, como se viu, encontra uma ancoragem explícita na legislação e em

diretrizes de política educacional do MEC. Por que? Porque o ensino itinerante, de acordo com o MEC (MEC/SEESP, 1995), consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Além disso, o professor itinerante deve também dar apoio ao educando incluído, o qual pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso e, se necessário for, o professor itinerante pode ainda trabalhar com o aluno incluído em horário distinto do tempo de aula.

No município do Rio de Janeiro, o ensino itinerante foi implementado como modalidade de atendimento de Educação Especial em 19 de dezembro de 1996. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), por meio do Instituto Helena Antipoff (IHA)⁹, o professor itinerante tem como objetivo:

Prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos. Trata-se de uma modalidade diferente da sala de recursos, pois a assessoria prevê o acompanhamento dos alunos e professores dentro da sala de aula regular, estendendo-se à direção e outras equipes da escola, bem como aos responsáveis pelos alunos. Também é atribuição dos professores itinerantes a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos. Os professores itinerantes são requisitados pelo IHA e lotados nas escolas, mas seu trabalho não fica restrito à Unidade Educacional de sua lotação, ampliando-se para outras escolas (1999a, p. 15).

O professor itinerante atua também na modalidade de atendimento a domicílio, que se caracteriza pelo ensino proporcionado ao educando com necessidades especiais em sua própria casa. Todavia, a investigação proposta neste trabalho levará em consideração apenas o trabalho realizado pelo professor itinerante em escolas.

⁹ Órgão da SME-RJ criado em 1974, passando a ser considerado centro de referência em Educação Especial em 1994, o primeiro da América Latina. É responsável pela implementação de ações e acompanhamento do trabalho educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nas diferentes modalidades de ensino oferecidas pela rede municipal do Rio de Janeiro, que são: Escola Especial, Classes Hospitalares, Classes Especiais Multisseriadas, Sala de Recursos, Pólos de Educação Infantil, Ensino Itinerante e Ensino a domicílio.

Portanto, a modalidade de ensino itinerante parece representar uma proposta educativa atraente para a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente em grandes centros urbanos, como é o caso do município do Rio de Janeiro, quando não há disponibilidade de professores especialistas em todas as necessidades especiais para todas as escolas.

Como a ação do professor itinerante pode contribuir para a inclusão de alunos com necessidades especiais? Esta questão será abordada nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

A pesquisa etnográfica e a construção do conhecimento

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Paulo Freire, *apud* Arroyo, 2001, p. 42

A ciência ocupa um lugar central na construção dos poderes sociais e simbólicos, implicando uma ação projetiva centrada na capacidade do ser humano de explorar, analisar e conhecer o mundo social em todas as faces que o constituem.

Nesse sentido, as mudanças de paradigma na contemporaneidade instigam cada vez mais a busca de novos conhecimentos por meio de estudos que envolvam o diálogo entre a teoria e a empiria, desvelando, assim, uma pequena parte do grande mistério do ser humano na construção do mundo e de seus valores fundamentais (PONTES, 2002).

No que se refere aos paradigmas vigentes de produção do conhecimento, principalmente em ciências sociais e humanas, referenda-se Fonseca (1998 *apud* PONTES, 2002) quando aponta o discurso científico atual como:

Um convite à busca antes do que a certeza e privilegia, como nunca dantes o fizera, a multiplicidade, a polifonia, a descentralização do sujeito e da razão. O duvidar sobre a dúvida, a perda das certezas e das meta-narrativas, introduzem aquilo que se pode chamar de processos de segunda ordem, ou seja, a reflexividade sobre a reflexividade (...) e a ciência reconhece-se como não suficiente se tomada como referência à legitimação do

conhecer. É olhada e olha-se como constituída e constituinte nas/das redes de poder, reconhecendo-se como efeito de regimes de verdades antes do que fontes de verdades. A ciência revela-se contingente e não auto-avaliativa; mostra-se como construção social (p. 64-65).

Pode-se, pois, aferir o ato da pesquisa como uma atividade da ciência, cuja preocupação básica consiste na construção do conhecimento. Tal atividade se caracteriza pela constante busca e solução de problemas e questões socialmente sentidos e definidos. Nas palavras de Pádua, a pesquisa é:

Uma atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (1997, p. 29).

Por isso, o ato da pesquisa pode ser definido como um diálogo com a realidade e a incerteza, pois, como diz um estudioso do tema, “quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania” (DEMO, 2002, p. 44).

Partindo do discorrido, pretende-se apresentar o método de investigação eleito para efetivar este estudo — o método etnográfico, que se insere no campo da pesquisa qualitativa —, bem como tecer algumas considerações a respeito de sua aplicabilidade na pesquisa educacional. A opção por este método passa pela tentativa de entender as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da referida investigação e os significados de suas ações.

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como aquela que se preocupa com dimensões da vida social que não podem ser quantificadas. Como assinala Minayo:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 21-22)

No que se refere à etnografia, é interessante dizer que tal palavra vem do grego “graf (o)” e significa *escrever sobre*, escrever sobre um tipo particular — um “etn (o)” —, ou uma sociedade em particular (MATTOS, 2003, p. 44). Significa, pois, escrever sobre outras pessoas ou sobre determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no interior de um grupo ou entre grupos sociais. Seus primeiros estudos foram realizados por antropólogos preocupados em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura — hábitos, valores, linguagens, representações, crenças — a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que a compunham. Por cultura entende-se aqui “a forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história (MATTOS, 2003, p. 50)”.

A pesquisa etnográfica comporta o uso de técnicas diferenciadas, como a observação participante, a realização de entrevistas, a análise de documentos e a microanálise do contexto, as quais serão aprofundadas no próximo capítulo. É também conhecida como pesquisa social, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica e pesquisa hermenêutica, sendo que a sua maior preocupação deve ser a prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais de determinado grupo (GEERTZ, 1989 *apud* ALVES, 2003).

Outra característica importante da pesquisa etnográfica é o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que pode ser comparado, apesar de não se referir a nenhuma metodologia de pesquisa, com o que Goffman define como interação *face a face*, que pode ser explicada, em linhas gerais, como:

A influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros (1985, p. 23).

Assim, a abordagem etnográfica permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado por meio da relação direta entre pesquisador e pesquisado. Além disso, permite entender o dia-a-dia dessas relações, constituídos por “mecanismos

de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Este aspecto merece destaque, pois o fato da 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 difícil e 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.

No caso desta pesquisa, a aplicação da abordagem etnográfica perseguiu três preocupações: a) estudar o contexto sempre da maneira mais global possível; b) envolver os agentes investigados na pesquisa; c) revelar relações significativas, de modo a impulsionar o diálogo entre teoria e empiria no curso da atividade de pesquisa.

É válido observar que a pesquisa etnográfica não segue padrões rígidos ou pré-determinados, modificando-se no decorrer do trabalho de campo de acordo com o senso do pesquisador (MATTOS, 2001). Novos questionamentos e temáticas podem aparecer e ser incluídas a partir das observações desenvolvidas *in loco* pelo investigador. Mattos, com razão, sublinha essa flexibilidade da etnografia, certamente ligada à preocupação de não se prender em demasia a procedimentos formais:

O trabalho etnográfico tem mais interesse na proposta da pesquisa do que no procedimento de coleta de dados. (...) Portanto, devemos enfatizar os problemas de conteúdo da pesquisa, do tema a que nos propomos pesquisar, tanto quanto ou mais que nos procedimentos utilizados por ela (2001, p. 52).

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 etnográfico na pesquisa educacional.

Segundo Paulo Freire (1997), a educação constitui-se como um processo de constantes interações sociais cotidianas entre seres humanos, de tal maneira que a aprendizagem acontece em todos os momentos de nossa vida até o fim. Nessa mesma direção, Castoriadis (1992, p. 207) afirma que “o ser humano não é dado, ele está para ser feito e se faz através de certas condições e em certas circunstâncias. O advir é sempre um vir a ser, não uma fatalidade para todo ser humano”. O ato de educar é uma atividade que permite o sujeito construir o seu eu, sua autonomia, seu auto-criar coletivamente, visando ao mesmo tempo à mudança social e à autotransformação dos indivíduos.

A educação não acontece como um fato isolado da vida social, pelo contrário, ela é constituída de inúmeros significados, valores e representações atribuídas pelos agentes que a fazem acontecer. Segundo Paulo Freire (1997, p. 87), a educação é constituída pela *palavramundo* trazida por cada sujeito antes mesmo da sua entrada na escola, a qual indica a trajetória e a situação de cada um no mundo.

De acordo com essa linha de raciocínio e postura pedagógica, a educação só tem validade quando a ação é precedida por uma reflexão-crítica sobre o homem e seu papel no mundo. Como diz Paulo Freire:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que os persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (1980, p. 39).

O ato de aprender e ensinar está diretamente relacionado com o local, o momento histórico e a cultura em que o sujeito está inserido. Por isso, as pesquisas envolvendo a educação são complexas, não devendo ser submetidas e reduzidas a formas simplificadas de análise (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1991). Ou seja, não se pode desvendar nem explicar a educação na sua totalidade, talvez porque não existam modelos nem fórmulas mágicas.

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. Neste aspecto, o uso da pesquisa etnográfica tem se destacado em diferentes estudos educacionais, pois proporcionou uma compreensão mais refinada do micro dentro do macro contexto (MATTOS, 1995, 2001, 2002a, 2002b e 2003; ANDRÉ, 1995; SANTOS, 1998; ALVES, 2003b; MELO, 2003; MATTOS & CASTRO 2004). Além disso, de acordo com Alves (2003b), a etnografia aplicada na educação possibilita:

Desvelar e apontar novos caminhos, levando questionamentos que proporcionem aos profissionais da educação uma reflexão sobre o seu próprio papel no processo de ensino-aprendizagem, assim como o papel da educação na construção da cidadania (p. 30).

Dentro desta perspectiva, como abordagem de investigação científica utilizada no campo da pesquisa educacional, a etnografia é um instrumento de grande aplicabilidade para realizar estudos com grupos que sofrem estigmatização, como é o caso das pessoas com necessidades especiais.

De modo geral, portanto, estudos etnográficos podem contribuir de maneira significativa para a validação científica de práticas e estratégias que contribuam para desmitificar preconceitos, mostrando novas possibilidades de percepção social a respeito de sujeitos hoje marginalizados, com ou sem necessidades especiais. Foi pensando nesse aspecto que se optou pela etnografia como método investigativo para realizar esta pesquisa.

PARTE II

PREPARANDO A ANÁLISE: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

CAPÍTULO 4

Pesquisa de campo

A pesquisa só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas.

Naujorks & Nunes Sobrinho, 2001, p. 9.

Com o intuito de atender aos objetivos desta investigação, elaborou-se quatro questões-chave que nortearam o trabalho de campo: 1) como se dá a atuação do professor itinerante na prática cotidiana?; 2) que relações se configuraram entre os participantes da pesquisa?; 3) de que forma a capacitação/formação profissional influencia na prática do professor itinerante?; 4) como o trabalho do professor itinerante favorece a promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais?

Tais questões foram construídas — e re-construídas — no decorrer da pesquisa de campo, servindo como referência para a formulação dos roteiros das entrevistas semi-estruturadas realizadas, como será detalhado logo adiante.

4.1. Procedimentos preliminares

O primeiro passo consistiu em contatos e reuniões com agentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e da equipe do Instituto Helena Antipoff (IHA) para apresentação da proposta deste estudo. Depois de obtida autorização para a realização da pesquisa, foi escolhida a região da cidade abarcada pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) como

locus do trabalho de campo, para que o deslocamento desta pesquisadora fosse facilitado.

Num segundo momento, juntamente com a representante do IHA e a equipe de Educação Especial da 7ª CRE, foram escolhidas duas professoras itinerantes como as participantes primárias e principais sujeitos da investigação. Elas foram convidadas a participar da pesquisa, valorizando a dimensão colaborativa que uma atividade dessa natureza deve ter (MATTOS, 1995). Nesse encontro foi-lhes explicado a proposta de trabalho e, em seguida, foram escolhidas as três escolas para realização deste estudo seguindo as indicações das professoras itinerantes. Os alunos, professores regentes, pessoal administrativo e pais de alunos dessas escolas constituíram os participantes secundários.

Em síntese, os critérios básicos para a escolha dos participantes se deram em função da disposição das professoras itinerantes em colaborar na pesquisa, da localização e do número de escolas onde as professoras atuam. É importante mencionar que no primeiro semestre de 2004, quando o trabalho de campo ocorreu, as professoras itinerantes atuavam em doze escolas¹⁰ da 7ª CRE, localizadas em diferentes bairros da Zona Oeste. Além disso, para seleção das escolas e salas de aula onde seria realizada a pesquisa, também levou-se em consideração a aceitação e o bom relacionamento das professoras itinerantes com as professoras regentes.

4.2. Caracterização dos participantes

A fim de resguardar os participantes, todos os nomes de pessoas e escolas 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 Sandra e Joana.

¹⁰ De acordo com a Coordenação do Ensino Itinerante da 7ª CRE, esse número pode variar conforme a necessidade das escolas.

Sandra tem 30 anos, é formada em Letras (português-literatura), especialista em Psicopedagogia e, por ocasião da pesquisa estava concluindo curso de especialização em Psicomotricidade. Já lecionava como professora da rede municipal há 11 anos. Segundo ela, o seu interesse pela Educação Especial surgiu em 2001, quando coordenava uma escola municipal que atendia a alunos com necessidades especiais. No entanto, só veio a compor a equipe de Educação Especial do Instituto Helena Antipoff em 2002. Sandra atua em sete escolas no município como professora itinerante e como professora de jovens e adultos no estado. Além disso, faz atendimentos em consultório próprio de psicopedagogia.

Joana, por sua vez, tem 55 anos e leciona há 35 anos. Nos últimos três vem se dedicando integralmente à Educação Especial, no turno da manhã como professora itinerante em cinco escolas e à tarde em sala de recursos¹¹. Ela tem formação de magistério em curso de nível médio e graduação em educação física. Também cursou, embora não tenha terminado, pedagogia e psicologia.

Vale também caracterizar as crianças especiais atendidas pelas professoras itinerantes: Daniel, Maciel e Marcos.

Daniel, aluno acompanhado pela professora Sandra, tem 11 anos. Ele havia sido encaminhado para a 7ª CRE em 2002 como portador de deficiência física. No entanto, após avaliação da equipe de Educação Especial da 7ª CRE, verificou-se que tal diagnóstico era incorreto e imediatamente foram solicitadas novas avaliações médicas, psicológicas e educacionais. A partir de então, Daniel passou a ser atendido por um neurologista, que apontou, ainda em caráter preliminar, que se trata de uma síndrome enquadrada no quadro de “condutas típicas”¹² associada com deficiência física. Na escola Daniel participa de todas as atividades

¹¹ É uma modalidade de atendimento da Educação Especial. É um espaço destinado ao trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais integrados [lê-se incluídos] em classes regulares, tendo como objetivo aprofundar conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem, com a utilização de recursos específicos que atendam às suas necessidades (IHA, 2001).

¹² De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, as condutas típicas (CT) são definidas como “manifestações de comportamento típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (1998, p. 25).

escolares apresentadas a sua classe, necessitando, apenas, de um tempo maior para realizá-las.

Maciel, um dos dois alunos atendidos pela Professora Joana, perdeu a mobilidade dos membros inferiores aos seis anos, vítima de um atropelamento. Ingressou na escola no início do ano letivo de 2004, após ter freqüentado, sem sucesso na aprendizagem, uma classe regular em uma escola privada. Vale mencionar que no ano de 2003 Maciel — por razões não esclarecidas pela família — não freqüentou escola alguma. Por ocasião do estudo, Maciel tinha 11 anos e transitava normalmente entre os colegas da classe de progressão — para a qual são encaminhados aqueles alunos que estão em processo de alfabetização, mas já passaram da idade-série condizente a esse nível — com sua cadeira de rodas ele vinha se destacando no processo de alfabetização. É importante ressaltar que as necessidades de Maciel não estão associadas ao desenvolvimento cognitivo, mas sim à falta de acessibilidade física, começando pela própria sala de aula, que não oferece espaço nem condições para a sua locomoção e acomodação. Segundo informações recebidas pela coordenação da escola, o trabalho da itinerante com esse aluno é necessário por dois motivos: primeiro, para auxiliar a escola a realizar as adaptações de acesso necessárias ao aluno dentro do ambiente escolar; segundo, para desmitificar junto à professora regular a inclusão de um aluno especial em sua classe, uma vez que a mesma jamais havia trabalhado com aluno especial.

O outro aluno acompanhado pela professora Joana era Marcos, de cinco anos, que ingressara no início de 2004 na educação infantil. Ele apresentava um quadro de paralisia cerebral¹³. Embora sem déficits cognitivos, ele demonstrava um certo atraso no seu desenvolvimento global, em decorrência das dificuldades motoras e também de problemas na fala. Suas primeiras palavras na escola foram emitidas no decorrer desta pesquisa, embora Marcos falasse algumas palavras

¹³ Conforme Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB), a paralisia cerebral (PC) caracteriza-se como uma incapacidade neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro. Não acarreta somente perda de controle muscular, mas também alterações do sistema sensorial. No entanto, a lesão não é progressiva. Pode ser provocada antes do nascimento (pré-natais), durante o nascimento (perinatais) ou após o nascimento (pós-natais).

em casa, segundo depoimento de sua mãe. No que se refere à escolarização, é importante destacar que o aluno ainda estava em processo inicial de escolarização, seguindo os princípios básicos da educação infantil estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998, p. 13).

4.3. Os cenários da pesquisa de campo

A pesquisa de campo abarcou três escolas públicas, visitadas semanalmente. Todas as três estão subordinadas à 7ª CRE. Vale localizar a 7ª CRE na rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para, em seguida, descrever os cenários da pesquisa.

A 7ª CRE abrange 18 bairros — Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Pechincha, Praça Seca, Jacarepaguá, Recreio, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena e Vila Valqueire —, todos localizados na zona oeste do município. Segundo dados fornecidos pela CRE, totalizava 132 escolas (inclusive creches) em 2004, que recebem alunos pertencentes a segmentos sócio-econômicos médios, médio-baixo e baixo, para educação infantil, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental¹⁴, num total de 87.279 alunos.

A escola municipal Santa Marta — como já explicitado anteriormente, todos os nomes de pessoas e instituições que aparecem no trabalho são fictícios —, onde atuava a Professora Sandra, era constituída por 22 professores: 18 regentes e quatro em funções administrativas. No ano letivo de 2004 havia 390 alunos matriculados, distribuídos conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – Distribuição dos alunos por grau de escolaridade na escola municipal Santa Marta

Grau de escolaridade	Nº de alunos
----------------------	--------------

¹⁴ O primeiro segmento do ensino fundamental subdivide-se em turmas do ciclo (período inicial, período intermediário e período final), terceira série, quarta série e progressão. O segundo segmento possui turmas de quinta, sexta, sétima e oitava séries.

Educação infantil	92
Ciclo (período inicial, intermediário e final)	131
Classe de progressão	21
3º série do ensino fundamental	73
4º série do ensino fundamental	60
Classe especial	13
Total	390

No primeiro semestre de 2004 a escola tinha três alunos com necessidades educativas especiais incluídos em classes regulares, mas somente um deles estava na classe de progressão e recebia atendimento da modalidade itinerante. Os demais já estavam bem integrados em suas respectivas turmas, não necessitando do auxílio da itinerante, conforme informado pela coordenação da escola.

A outra escola participante foi a escola municipal Santo Antônio, onde atuava a professora Joana. Seu corpo docente era composto por 12 professores, sendo que a maioria trabalhava em dois turnos ali mesmo. A distribuição dos seus 326 alunos está representada no quadro abaixo.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos conforme o grau de escolaridade na escola municipal Santo Antônio

Grau de escolaridade	Nº de alunos
Educação infantil	50
Ciclo (período inicial, intermediário e final)	158
Classe de progressão	29
3º série do ensino fundamental	52
4º série do ensino fundamental	37
Total	326

No primeiro semestre de 2004 havia três alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares, mas apenas dois recebiam auxílio da professora itinerante. Para esta pesquisa, porém, foi observado apenas um dos alunos, que estudava na classe de progressão.

Por fim, descreve-se a escola Santa Lúcia, onde a professora Joana também atuava na modalidade itinerante. Esta escola era constituída por 22 professores e 934 alunos, distribuídos conforme o quadro seguinte.

Quadro 3 – Distribuição dos alunos conforme o grau de escolaridade na escola municipal Santa Lúcia

Grau de escolaridade	Nº de alunos
Educação infantil	163
Ciclo (período inicial, intermediário e final)	419
Classe de progressão	63
3º série do ensino fundamental	157
4º série do ensino fundamental	117
Classe especial	15
Total	934

No primeiro semestre de 2004 havia oito alunos com necessidades educativas especiais incluídos em classes regulares, dos quais três eram acompanhados pela professora itinerante. Apenas o aluno que estava na educação infantil foi considerado sujeito desta pesquisa. É interessante observar que diferentemente das duas anteriores, esta escola não possui em suas dependências a modalidade educacional de classe especial.

4.4. Procedimentos de coleta dos dados

Acatando as características da pesquisa etnográfica já apresentadas no Capítulo três, foram utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: 1) observação participante (notas de campo); 2) microanálise do contexto (gravação em vídeo); 3) análise de documentos (legislação, relatórios dos participantes primários, atas escolares e também fichas de alunos, quando necessário); 4) entrevistas com sujeitos primários e secundários (gravação em áudio). O trabalho de campo foi realizado no período de fevereiro a julho de 2004.

Destaca-se que as múltiplas atividades de coleta de dados só foram possíveis com a colaboração de uma equipe auxiliar de pesquisa composta por uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(UERJ) e uma integrante do Núcleo de Pedagogia Institucional (NUPE) da mesma Universidade.

4.4.1. Observação participante

Conforme já apresentado, o principal método de coleta de dados na etnografia caracteriza-se pela observação do ambiente investigado, tendo no próprio pesquisador o principal agente. A observação é considerada participante pelo fato de que o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que procura conhecer. Todavia, ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os sujeitos observados, deve também desenvolver uma certa alteridade — estranhamento —, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos (ANDRÉ, 1995). De acordo com o mesmo autor:

A natureza da observação participante é indicada pelo termo mesmo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. Assim, a observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não dá como dada nenhuma realidade costumeira onde o observador participante tenta continuamente ser simultaneamente um estranho e um familiar no ambiente do campo (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Para registrar os eventos observados, foram feitas anotações no diário de campo. Posteriormente, essas anotações foram sistematizadas e transformadas em relatórios de campo, onde foram descritos as ações, atitudes, comportamentos e expressões verbais e não-verbais dos sujeitos investigados (primários e secundários). Tais relatórios foram elaborados a partir de apontamentos específicos registrados no diário de campo logo após o término das observações.

4.4.2. Entrevistas abertas e semi-estruturadas

Na pesquisa etnográfica, as entrevistas aplicadas são geralmente abertas, isto é, sem um roteiro rígido pré-estabelecido. No entanto, em função dos

objetivos pretendidos, foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas. Por entrevista aberta compreende-se aquela cujo roteiro oferece espaço amplo para o depoimento espontâneo do entrevistado. Esse procedimento comumente acontece na etnografia de maneira informal, com o propósito de entender as ações que estão acontecendo ou já ocorreram, bem como compreender os pontos de vista do sujeito pesquisado. A partir da fala do entrevistado, o pesquisador pode formular perguntas livremente, a fim de aprofundar ou esclarecer apontamentos do entrevistado. Nesse tipo de entrevista as questões tendem a ser gerais, por exemplo: "Gostaria que você falasse sobre a sua prática como itinerante".

Foram feitas quatro entrevistas abertas com os participantes primários — professoras itinerantes, duas com cada uma —, como também com sujeitos secundários, que foram convidados para a entrevista conforme a necessidade de elucidar determinados aspectos relativos à investigação.

Na escola municipal Santa Marta foram realizadas três entrevistas: uma com a diretora, uma com a coordenadora pedagógica e uma com a professora da classe em que a itinerante atua.

Na escola municipal Santo Antônio foram realizadas quatro entrevistas: uma com a diretora, uma com a coordenadora pedagógica e duas com a professora da classe em que a itinerante atua.

Também foram realizadas quatro entrevistas na escola municipal Santa Lúcia: uma com a diretora, uma com a coordenadora pedagógica, uma com a professora da classe em que a itinerante atua e uma com mãe do aluno incluído.

Sempre que permitido, as entrevistas foram gravadas. Quando isto não foi possível, optou-se pelo registro escrito do depoimento.

Por entrevista semi-estruturada compreende-se aquela em que as perguntas são formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões a partir dos objetivos do estudo, podendo o pesquisador fazer perguntas adicionais. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do

informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Vale ressaltar que os roteiros das entrevistas semi-estruturadas (anexo nº 1) realizadas nesta pesquisa foram construídos a partir das informações recolhidas pela investigadora no decorrer dos dois primeiros meses de observações de campo.

Foram realizadas quatro entrevistas desse tipo: uma com cada professora itinerante, uma com mãe de aluno que recebia auxílio da professora itinerante e uma com a representante da Educação Especial da 7ª CRE ligada ao IHA. Esta última entrevista foi realizada com o propósito de esclarecer tópicos relacionados à capacitação e à atuação profissional na modalidade itinerante.

As entrevistas semi-estruturadas — exceto com a representante da Educação Especial, que foi realizada na sede da 7ª CRE — foram feitas nas três escolas já descritas, onde as professoras itinerantes atuavam. Todas as entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, tendo no mínimo 40 minutos de duração cada uma.

As transcrições das entrevistas abertas e semi-estruturadas foram realizadas pela própria pesquisadora, podendo esta reconhecer as situações que vão além da palavra, como a entonação da voz, o silêncio, a motivação subliminar e os sentimentos, aspectos importantes que enriquecem a inteligibilidade dos depoimentos, como acertadamente lembra Oliveira (2001).

Vale aqui mencionar que o conteúdo das entrevistas foi concedido à pesquisadora por meio de “Termo de Concessão” (anexo nº 2). Como adverte corretamente Meihy (1996 *apud* OLIVEIRA, 2001, p.23), o entrevistador é o responsável pela utilização das informações contidas nas entrevistas, devendo ter discernimento ético em como utilizá-las no seu trabalho.

4.4.3. Microanálise do contexto

A utilização da microanálise vem sendo aplicada com eficácia em estudos sobre as interações em sala de aula, comumente envolvendo problemáticas como métodos de ensino, práticas avaliativas e formação de professores.

Esse procedimento é realizado por meio da transcrição de gravações de vídeo sobre o ambiente observado. Esse procedimento enriquece a descrição das cenas etnográficas, permitindo ao pesquisador “reviver” os eventos presenciados. A microanálise pode ser definida como “o estudo da interação através da análise etnograficamente orientada por registros audiovisuais (...), [que serve para] documentar os processos interativos em detalhes e precisão ainda maiores do que é possível com a observação participante” (ERICKSON, 2003 *apud* MATTOS, 2003, p. 23).

É importante assinalar que, diferentemente da transcrição da gravação em fita de áudio, a transcrição da gravação em vídeo permite dar ênfase e significado às formas de envolvimento entre as pessoas no contexto analisado. Isto exige do pesquisador um detalhamento não só em termos de transcrição verbal, mas também uma transcrição de gestos não-verbais (MATTOS, 2001; p. 92). Nesta pesquisa, as imagens de vídeo foram transcritas e organizadas em vinhetas com a indicação do horário e a ação dos sujeitos observados, conforme exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Exemplo de transcrição das imagens de vídeo

<p>08:13:14 – a professora itinerante caminha de mão dada com o aluno especial e a coleguinha de turma em direção ao pátio interno da escola.</p> <p>08:13:37 – a professora itinerante conversa com as crianças e as convida para brincar. (Evento coletado em 25/06/04)</p>

No que tange às filmagens realizadas, é importante ressaltar que foi difícil obter as devidas autorizações, não só por parte das escolas, mas também de alguns responsáveis pelas crianças envolvidas. Tais autorizações foram conseguidas apenas no quinto e último mês de pesquisa de campo, o que atrapalhou bastante o andamento da mesma.

Muitos pais — não só dos alunos participantes — não assinaram a “Declaração de Autorização” (anexo nº 3), apesar dos esclarecimentos recebidos.

Por este motivo, quando as gravações eram realizadas, os alunos que não haviam sido autorizados a participar da pesquisa tinham de ser retirados da sala e encaminhados para atividades extraordinárias, mediadas pela coordenadora pedagógica da escola. Obviamente, esse procedimento modificava o ambiente de sala de aula. Em alguns casos, a validade do evento filmado foi comprometida, tanto assim que algumas filmagens não foram consideradas na análise dos dados.

Por outro lado, a maior parte dos pais se sentiu “honrada” em autorizar seus filhos a participar da pesquisa, assinando as declarações sem qualquer constrangimento.

4.4.4. Análise de documentos

Num primeiro momento, fez-se um levantamento geral da legislação, o qual teve início antes mesmo da pesquisa de campo e prosseguiu até o final do estudo.

No que se refere aos documentos escolares (relatórios dos professores itinerantes para o IHA sobre os alunos com quem trabalham, atas escolares, fichas de alunos), embora o acesso a eles tenha sido permitido, foi proibido fotocopiá-los. Este fato prejudicou o trabalho mais detalhado de análise, uma vez que seria impossível copiar todos os documentos de próprio punho. Além do mais, em função da exigüidade de tempo para realização desta dissertação, o retorno às escolas sempre que fosse necessário revelou-se impossível.

4.5. Procedimentos adotados para análise dos dados

Após o trabalho de campo, iniciou-se o processo de organização dos dados para análise. Para tanto, levou-se em consideração os relatórios de campo realizados a partir da observação participante, as falas dos sujeitos nas entrevistas abertas e semi-estruturadas e no material registrado em vídeo. Procedeu-se também ao exame de toda documentação coligida.

Para analisar os dados utilizou-se a análise de conteúdo, que tem sido muito usada nas ciências humanas e sociais, principalmente em pesquisas de

cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995; MONTEIRO, 1998; MINAYO, 2000; LIMA, 2004). É uma técnica que analisa, sobretudo, as formas de comunicação verbal e não-verbal¹⁵, que se desenvolvem nas relações entre os indivíduos pesquisados (QUEIROZ, 2004).

A análise de conteúdo contribuiu para uma análise qualitativa mais apurada, na medida em que ajudou a decifrar tanto o que estava nas entrelinhas das entrevistas, dos relatórios de campo e das imagens transcritas, como que condições e comportamentos envolveram a sua produção. Assim, descobriu-se os temas significativos ou “núcleos temáticos” presentes nas comunicações verbais e não-verbais.

Como toda técnica de investigação, a análise de conteúdo tenta proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais em determinado tempo e espaço. Portanto, visa a ultrapassar o nível do senso comum e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas e/ou observações (MINAYO, 2000).

Segundo Bardin (1977) e Minayo (2000), foram três os passos para a análise dos dados efetivados nesta pesquisa. A primeira etapa foi a pré-análise, fase de organização e sistematização das idéias em que ocorreu a retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos dados.

A segunda etapa foi de exploração do material, fase em que os dados “brutos” foram codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do material coletado. Ou seja, organizou-se o material em categorias temáticas que abrangessem os objetivos do estudo. Neste aspecto, vale lembrar que a codificação:

Corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de

¹⁵ O termo não-verbal é utilizado em relação aos sentimentos e comportamentos (tristeza, alegria, emoção, raiva, etc) apresentados pelos sujeitos estudados.

esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p. 103).

A terceira etapa foi de interpretação dos resultados obtidos. Nessa fase, os dados “brutos” foram tratados de maneira a se tornarem significativos para esta pesquisadora. As informações foram interpretadas de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos. É importante ressaltar que nessa etapa podem ser identificadas novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

A partir do trabalho realizado nessas três fases, elaborou-se dois quadros com as sub-categorias temáticas significativas derivadas da análise das imagens, entrevistas e relatórios de campo. O quadro nº 5 sintetiza as sub-categorias temáticas extraídas das imagens de vídeo, bem como a frequência e o significado de cada uma.

Quadro 5 – Análise das imagens de vídeo

Frequência	Sub-categoria temática	Significado
86	Intervenção	Toda vez que o professor itinerante faz intervenções com o aluno incluído ou na aula da professora regular.
47	Relação	A relação entre os sujeitos observados por meio de falas, gestos e olhares.
69	Observação	Quando a itinerante observa o aluno incluído.
42	Ensino-aprendizagem	A resposta do aluno incluído às atividades propostas.

O quadro nº 6 apresenta as sub-categorias temáticas predominantes nas entrevistas e relatórios de campo. Por haver uma infinidade de sub-categorias nesse material, optou-se em selecionar apenas as que apareceram no mínimo cinco vezes. No entanto, ao contrário da análise das imagens de vídeo, não se contabilizou a frequência com que as sub-categorias apareceram.

Quadro 6 – Análise das sub-categorias temáticas mais frequentes nas entrevistas e relatórios de campo

Sub-categoria temática	Significado
Formação	Quando as professoras regulares falam da sua formação (ou a falta de formação) para o ensino de alunos especiais em rede regular de ensino.
Capacitação	Quando as professoras itinerantes falam da sua capacitação e experiências para atuar no ensino itinerante.
Políticas públicas	Quando se faz referência aos investimentos na educação, à formação de professores e à legislação educacional.
Inclusão	Quando surgem referências à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.
Integração	Quando usam a palavra integração para referir-se à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.
Cotidiano	Quando se fala do dia-a-dia das professoras itinerantes e das professoras regulares que têm incluído(s) em sua sala de aula aluno(s) com necessidades especiais.
Apoio	Quando se fala do apoio dado pelo professor itinerante às escolas que têm incluídos alunos com necessidades educacionais especiais.
Prática	Quando as professoras ou demais profissionais que atuam na escola falam da prática pedagógica em sala de aula.
Crítérios de seleção	Quando se aborda os critérios necessários ao ingresso no ensino itinerante.
Contexto social	Quando se aborda a influência do contexto social no processo de inclusão e/ou escolarização dos alunos com necessidades especiais ou “não especiais”.
Dificuldades	Quando se aborda questões voltadas para as dificuldades enfrentadas no trabalho como professor itinerante frente à inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino.
Acesso pedagógico e físico	Quando ficam evidenciadas as barreiras institucionais, atitudinais e de acesso físico para atuação do professor itinerante e para inclusão de alunos especiais.
Trabalho em equipe	Quando se fala da importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento de ações pedagógicas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.
Falta de tempo	Quando a falta de tempo é apontada como impedimento para se aperfeiçoarem profissionalmente.
Ansiedade	Principalmente quando as professoras do ensino regular falam dos medos e angústias de receberem ou terem recebido em sua sala de aula um aluno com necessidades educacionais

	especiais.
Diagnóstico	Quando o desenvolvimento educacional do aluno especial é visto em função do seu diagnóstico.
Sala de aula	Quando a dinâmica de ensino em sala de aula com aluno com necessidades especiais incluído fica em evidência.
Família	Quando se fala sobre a maneira pela qual o contexto familiar influencia na escolarização e inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais.
Deficiência	Quando o termo deficiência é usado como impedimento para a inclusão educacional.

Finalmente, após elaboração dos quadros, reagrupou-se as sub-categorias temáticas em seis grandes categorias temáticas, que são: a) o cotidiano das professoras itinerantes em escolas que têm alunos incluídos em classe regular de ensino; b) as dificuldades enfrentadas pelo professor itinerante na sua prática cotidiana; c) o modo de seleção e os critérios adotados para o ingresso no ensino itinerante; d) a capacitação do professor itinerante; e) a importância do trabalho em equipe no desenvolvimento da educação inclusiva; f) o papel e a importância do professor itinerante para a inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino.

Esse conjunto de categorias temáticas norteará a discussão na terceira parte desta dissertação. É importante esclarecer que tais categorias temáticas foram tratadas de maneira articulada, uma vez que integram a questão do trabalho do professor itinerante frente à política inclusionista. Assim, pode-se dizer que as categorias de análise não foram impostas “de fora para dentro”, mas sim foram construídas ao longo do estudo, com base no diálogo entre a abordagem teórico-metodológico aqui adotada e os dados coletados (ANDRÉ, 1995, p. 45).

Ainda, cumpre ressaltar que a opção por essa modalidade de pesquisa levou em conta não somente os objetivos pretendidos, mas também a sua aplicabilidade no que concerne ao estudo do cotidiano escolar (ANDRÉ, 1991 e 1995; MELO, 2003; MATTOS, 2000, 2001, 2002 e 2003).

PARTE III

RESULTADOS DA PESQUISA

CAPÍTULO 5

O cotidiano das professoras itinerantes em escolas com alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares de ensino

Mais difícil do que encontrar as saídas para os problemas do cotidiano escolar é construir esse novo paradigma de educação, que modifica o olhar sobre as deficiências, sobre as potencialidades dos alunos, sobre as aprendizagens e os desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, sobre o papel da escola, do professor, do aluno, impondo novas maneiras de ação no âmbito das práticas pedagógicas.

Cristina Nacif Alves, 2003, p. 19.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a prática cotidiana e as vivências subjetivas das duas professoras itinerantes participantes desta pesquisa na atuação com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares de escolas públicas na zona oeste do município do Rio de Janeiro.

Para entender as relações e a atuação das professoras itinerantes em sala de aula, foi necessário um contato também com os demais agentes escolares — a direção, a coordenação pedagógica, o pessoal administrativo e outros professores — por meio de observações, entrevistas e conversas informais. Em outras palavras, refletir sobre o cotidiano das professoras itinerantes diante do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais exigiu uma melhor compreensão sobre as várias dimensões constitutivas do contexto escolar. Afinal de contas, como assinala André:

[O contexto escolar] afeta diretamente a forma de organização do ensino de sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. Por exemplo, pode haver influências mais indiretas como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à

educação escolar, ou mais diretas como a posição da classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto (1991, p. 72).

Partindo desse pressuposto, observa-se que os acontecimentos no espaço de sala de aula — assim como os acontecimentos diários da vida — são construídos a partir das interações cotidianas entre os seres humanos, os quais lhes atribuem diferentes significados.

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 Sandra).

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 Joana).

Em cada dia da semana as professoras itinerantes atuam em uma escola diferente. Joana lecionava em 2004 em cinco escolas, meio expediente em cada uma, enquanto Sandra 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, derivada da sobrecarga de trabalho, será novamente abordada mais adiante.

De maneira geral, quando chega na escola, a professora itinerante passa na direção e/ou na coordenação avisando que chegou, aproveita o momento para deixar a frequência 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 Sandra).

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 Sandra).

Nesse sentido, é exigido 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 nas falas citadas ao longo do texto. Parece razoável afirmar que os professores vivem uma espécie de “transição” entre o uso do conceito de integração e o de inclusão (termos já diferenciados no capítulo um). 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, pois, apesar dessa “confusão conceitual”, todas vêm trabalhando, bem ou mal, de acordo com as linhas centrais da proposta inclusionista. 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.

No que se refere à manutenção das classes especiais nessas escolas, pode-se afirmar com base na pesquisa documental que a política educacional de

inclusão de pessoas com necessidades especiais, se necessário for, permite a manutenção do *continuum* de serviços especializados.

Outra questão que deve ser levada em consideração para entender as relações vivenciadas no trabalho do professor itinerante com alunos com necessidades especiais em turmas regulares é a falta de preparo ou estranheza que a inclusão tem provocado nos professores — e mesmo em outros agentes escolares — que recebem alunos com necessidades especiais (GLAT & NOGUEIRA, 2002 e 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; GLAT & PLETSCHE, 2004; BEYER, 2003). Em face disso, não é possível abordar a relação entre os sujeitos em sala de aula sem refletir sobre os variados condicionantes da vida escolar. Como adverte André (1991):

O que acontece dentro da escola é muito mais resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e decisões isoladas de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia se ligam de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas formas com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tornar limitada e incompleta (p. 79).

Partindo desse pressuposto, verificou-se por meio das observações e pelos depoimentos que as relações estabelecidas entre as professoras regulares e as itinerantes são baseadas numa certa “cumplicidade”, o que pode ser evidenciado a partir do momento em que a itinerante é vista como uma “aliada” pela professora regular. Vejam a fala:

O professor itinerante é um profissional amigo que não intimida o professor regente. Eu o vejo como um aliado, que colabora, informa e caminha junto (professora regular da escola municipal Santo Antônio).

Em outros depoimentos, a contribuição das professoras itinerantes é explicitada em falas que denotam sentimentos de segurança:

É importante ter uma pessoa junto [se refere ao professor itinerante] de você, pois quando o aluno Daniel [aluno especial]

chegou eu disse: “meu Deus! O que vou fazer?” Mas, com a chegada da itinerante, tenho uma segurança, uma tranquilidade em relação ao trabalho e em relação à prática (professora regente da escola Santa Marta).

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 da escola municipal Santa Lúcia)

Outra fala interessante sobre as relações estabelecidas é de uma professora regular da escola municipal Santo Antônio que, em 2002, recebeu em sua turma um aluno com paralisia cerebral e, em 2003, teve seu trabalho qualificado como uma “experiência inclusiva de sucesso” pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Segundo a opinião dessa professora, a parceria, a interação e o bom relacionamento entre ela e a itinerante foram a “receita” para o bom trabalho desenvolvido em sala de aula:

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.

O depoimento acima, ao qualificar o trabalho do professor itinerante como de “grande responsabilidade, que exige muita dedicação e amor”, remete ao estudo de Müller & Glat (1999). Essa pesquisa ouviu professores de educação especial em diferentes cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Juiz de Fora e São Luís) e mostrou que as professoras de alunos especiais consideram seu trabalho

como uma “missão”, muitas vezes relacionada a conotações religiosas. Tais professoras consideravam-se como mais pacientes, perseverantes, compromissadas, dedicadas e envolvidas com seus alunos especiais do que os demais professores.

Dados semelhantes foram observados em pesquisa realizada por Pletsch (2001) com professoras do ensino especial de uma escola pública do Rio Grande do Sul considerada como “modelo” no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Foi constatado que, na maioria das vezes, as professoras de educação especial (ou especialistas, como eram vistas) assumiam toda a responsabilidade pela inclusão do aluno com deficiência na escola, gerando, por vezes, relações paternalistas e superprotetoras. Este aspecto é advertido por Amaral quando diz que:

Na nossa cultura, muitas vezes os trabalhos efetuados junto a integrantes de grupos minoritários ou estigmatizados revestem-se de uma “aura” (ranço inegável da já discutida visão eivada de paternalismo e assistencialismo), aura essa que, num certo sentido, envaidece o profissional. Mas que, por outro lado, pode vir a ser pesado fardo no exercício de suas funções (1995, p. 25).

A contribuição das professoras itinerantes para a escola *como um todo* frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foi também evidenciada nas observações e confirmadas nas entrevistas com diretoras e coordenadoras pedagógicas. Quatro depoimentos merecem destaque:

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. (...) Ao trocar idéias, refletir junto ao professor da turma sobre as atividades mais adequadas, sobre as formas de avaliação, o professor itinerante amplia a visão do professor da turma para que este possa melhor desenvolver seu trabalho junto ao aluno portador de necessidades especiais (coordenadora pedagógica da escola municipal Santa Lúcia).

O trabalho da itinerante é muito positivo, é um apoio, um respaldo. Traz subsídios, opiniões sobre o aluno especial. Já que nós não temos o conhecimento e nem a formação (...), o acompanhamento da itinerante fortalece o trabalho da regente. Logo, torna o trabalho

com aluno especial mais viável (diretora da escola municipal Santa Marta).

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 da escola municipal Santo Antônio).

Vejo o trabalho da itinerante como um mediador de uma educação para o diálogo, para o encontro, para o respeito mútuo, valorizando as diferenças. O professor itinerante estabelece um ambiente de troca baseando-se no modelo histórico cultural; preocupa-se com que o aluno pode aprender e não com o que ele não sabe; busca recursos e novas estratégias que favoreçam a prática pedagógica; promove intercâmbio entre a escola e a família do aluno especial; tenta resolver de maneira mais adequada atender as necessidades dos alunos; lança hipóteses a respeito dos fatores que estão servindo como impedimento ao êxito no processo pedagógico (coordenadora pedagógica da escola municipal Santo Antônio).

De acordo com as falas supracitadas, as boas 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. Em outras palavras, o suporte oferecido pelo ensino itinerante tem trazido uma maior “segurança” para os professores regulares em relação à atuação com alunos especiais incluídos, apesar de evidenciarem não ter conhecimentos específicos a respeito das peculiaridades apresentadas por essas crianças.

A maior “segurança” frente à presença de alunos especiais derivada do

auxílio da professora itinerante foi também observada por algumas mães de alunos, como ilustra a fala abaixo:

Na outra escola meu filho ficava sempre no cantinho, nem das aulas de educação física ele participava. Todos participavam de um lado e ele ficava do outro. Agora não, o professor de educação física, com o auxílio da itinerante, faz ele participar em tudo sem problema algum com a deficiência dele.

Nos depoimentos coligidos apareceu várias vezes o trabalho da itinerante com as famílias dos alunos especiais. Esse aspecto merece atenção, já que tem crescido o reconhecimento da importância da relação familiar para o desenvolvimento do filho com necessidades especiais, em termos de cuidados diários, socialização e inclusão educacional (cf. GLAT, 1996 e 2004; CORREIA, 1999; COLNAGO & ALVES, 2003; GLAT & DUQUE, 2003; OGAMA & TANAKA, 2003). 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:

Ela [professora itinerante] auxilia o professor que acompanha o meu filho o ano inteiro. Acho que sua presença deve continuar em sala de aula, não a Sandra em si, eu falo de qualquer itinerante acompanhando qualquer criança que tem uma necessidade especial, pois ela vai ajudar a criança a crescer dentro da escola no seu dia-a-dia, dentro de uma sociedade.

É importante acrescentar que, de maneira geral, a notícia do nascimento de uma criança especial causa diversas mudanças na estrutura familiar, provocando, muitas vezes, sentimentos comparados à perda de alguém amado por morte ou separação. Assim, ao perderem o filho “ideal” desejado, os pais comumente passam por uma espiral de conflitos, estresse e depressão. Muitas vezes essa carga de sofrimento os acompanha por anos (CORREA, 1999; GLAT & DUQUE, 2003; GLAT, 2004; COLNAGO & ALVES, 2003).

Nesse sentido, as orientações e esclarecimentos dados aos familiares como parte do trabalho educacional desenvolvido pela professora itinerante podem influenciar de maneira favorável no desenvolvimento das capacidades do

filho especial. Também podem provocar a família a rever suas expectativas, valores e crenças a respeito da condição do filho, estabelecendo, assim, novas prioridades. Para ilustrar segue o depoimento:

Tento sempre esclarecer a família para que ela se conscientize cada vez mais e perceba que seu filho, por ter uma necessidade especial, não é um incapaz, como é ainda a visão predominante na nossa sociedade (professora itinerante Sandra).

Contudo, apesar do trabalho de esclarecimento realizado pelas professoras itinerantes, muitas famílias de alunos especiais demonstram sentimentos de medo, insegurança e ansiedade diante da inclusão de seu filho em uma classe regular, vislumbrando possíveis conflitos de convivência entre seu filho e os demais alunos. Essa afirmativa pode ser sintetizada no depoimento a seguir:

Eu e meu marido não queríamos colocar nosso filho na escola regular, pois não sabíamos como ele seria tratado pelos outros, se seria esnobado pela sua condição. Porém, com o trabalho da professora itinerante Joana, estamos tranquilos e satisfeitos. Ela é muito importante nas escolas (mãe de aluno especial incluído).

Além dos esclarecimentos aos pais sobre as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos, as professoras itinerantes auxiliam muitas famílias na busca de novas alternativas de atendimento (p.ex., psicológico, fonoaudiológico, fisioterapêutico, entre outros). Também ajudam a família e a escola na procura ou elaboração de recursos adaptados (cadeiras de rodas, mesas e materiais pedagógicos diversos) junto a organizações governamentais e não-governamentais.

Em outro depoimento dado por uma mãe de aluno especial incluído, pode-se evidenciar a proximidade entre a itinerante e a família:

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).

Outro ponto que merece ser ressaltado é a percepção de algumas famílias sobre o trabalho da professora itinerante. Muitas vezes, esse tipo de trabalho é confundido com o trabalho terapêutico, pois o diagnóstico é visto como elemento central para o desenvolvimento do filho especial. Observem:

O meu filho é um aluno especial sobre o qual ainda não há um diagnóstico fechado em relação ao problema dele. (...) [A professora itinerante assim que tiver] esse diagnóstico poderá fazer um trabalho mais centrado em cima dele. Acredito que em julho já terei esse diagnóstico, aí ela vai conseguir fazer um trabalho melhor (mãe de aluno especial incluído).

Essa visão é compreensível, já que a abordagem terapêutica e psicológica se detinha — e, muitas vezes, ainda o faz — no diagnóstico clínico, com o objetivo de avaliar as características e dificuldades manifestadas pelos alunos, atestando se esses alunos deveriam ser encaminhados às escolas especiais ou regulares. Na maioria das vezes, ao entrar na escola regular, os alunos já eram classificados pelos próprios professores ou outros agentes escolares como “imaturos” ou “maduros” para aprendizagem. Por sua vez, freqüentemente os “imaturos” eram os prováveis “alunos excepcionais”, assim considerados após realizarem os testes de nível de inteligência (QI, ou coeficiente de inteligência). Esse fato merece destaque, pois contribuiu sobremaneira para o aumento expressivo das classes especiais nas décadas de 60 e 70 (FERRREIRA, 1995; PLETSCHE, 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2003; SCHNEIDER, 2003).

Este estudo se debruçou sobre as relações entre as professoras itinerantes e os alunos especiais atendidos por elas nas classes regulares. Conforme já apontado anteriormente, professores da Educação Especial tendem a superproteger seus alunos. Esse fato foi verificado várias vezes no trabalho de uma das professoras itinerantes, principalmente na hora das brincadeiras, do lanche e da higiene, quando insistia em ajudar o aluno “quase” fazendo a atividade por ele. A descrição das seguintes cenas é ilustrativa:

Cena nº 1

08:01:02 – A professora itinerante aproxima-se do aluno, conversa com ele e convida-o para brincar com ela.

08:01:25 – o aluno levanta e brinca com a professora itinerante, que em seguida convida outras crianças para brincar, mas não sai de perto do aluno especial [não deixando-o sozinho com os colegas para interagir mais].

(Evento coletado em 19/06/04)

Cena nº 2

08:24:36 – A professora itinerante pega a pasta do aluno especial, abre-a para que ele pegue a escova.

08:24:46 – Ela enfia a mão na pasta e pega a escova de dente e entrega para o aluno. Pega também uma toalha e põe em cima da mesa para o aluno.

08:25:05 – Ela guarda a pasta de materiais do aluno especial.

(Evento coletado em 25/06/04)

Em virtude do longo período de convivência com essa professora, acredita-se que a atitude por vezes “paternalista” da professora citada se dê inconscientemente, em função de sua grande dedicação, envolvimento e “torcida” pelo sucesso desses alunos. Isto, porém, não a exime de receber críticas quanto a este ponto específico. Deve-se destacar que esse tipo de atitude não foi observado na atuação da outra professora itinerante participante desta pesquisa. Ou seja, mesmo no universo reduzido da amostragem desta pesquisa, não se pode generalizar a tendência de superproteção das professoras itinerantes em relação aos alunos especiais incluídos.

Para finalizar, vale dizer que as professoras itinerantes não passam o tempo todo de permanência na escola interagindo diretamente com o aluno especial ou a professora regular. Por vezes se restringem a observar os acontecimentos, de modo a posteriormente intervir quando necessário.

Esse ponto é importante, pois alguém que não conheça a dinâmica de trabalho itinerante pode pensar que a presença dessa professora não tem sentido, na medida em que ela fica muito tempo observando a dinâmica da sala de aula. As imagens de vídeo mostram isso. Sabe-se, no entanto, que a observação atenta

e constante é um requisito para a compreensão da realidade e a eficácia das ações.

Quanto às dificuldades sentidas pelas professoras itinerantes, deve-se dizer que, de fato, não são muito diferentes daquelas vivenciadas pela grande maioria das professoras regulares da educação pública no Brasil, principalmente nos grandes centros urbanos. Porém, existem algumas peculiaridades que foram observadas no decorrer da coleta de dados que merecem ser ressaltadas. O depoimento de uma delas serve para iniciar a discussão:

São tantas as dificuldades, mas se a gente fica nas dificuldades, a gente não chega a lugar nenhum. Acho que a minha maior dificuldade é perceber que muitos educadores não têm sentido no que fazem, e aí fica muito difícil de lidar com os problemas que aparecem. Mas se você tem envolvimento pelo que faz, tem sentido, vai lutar, vai procurar recursos e soluções (professora itinerante Sandra).

E continua: “É difícil pra carramba, como hoje na reunião”.

A professora itinerante se refere ao encontro de estudos parciais realizado naquele dia na escola Santa Marta. Conforme o calendário das escolas municipais, o estudo parcial é realizado quinzenalmente e o estudo integrado semestralmente. O debate nesses encontros gira em torno de diferentes temas, como avaliação, processo ensino-aprendizagem e legislação educacional. Além desse momento de estudos parciais e integrados, as professoras itinerantes interagem com os professores das escolas nas reuniões do Conselho de Classe (COC).

Conforme a professora itinerante Sandra, muitas vezes esses encontros e/ou reuniões com as professoras das escolas causam enorme desgaste, pois um grande número de professoras não é receptiva à implementação de práticas inovadoras, como exige a inclusão educacional. Esse tipo de resistência encontrado pela professora itinerante pode ser considerado um obstáculo ao desenvolvimento do seu trabalho.

Ainda, uma das principais dificuldades para o ensino itinerante é o baixíssimo número de professores em exercício: são apenas sete itinerantes para

atender às 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 na 7ª CRE 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 não capenga e mais difícil. Nos 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 estivéssemos uma equipe maior, nós poderíamos aumentar a nossa atuação, visitando mais as escolas.

Diretamente associada ao número insuficiente de professores itinerantes, está a questão da variedade de necessidades especiais que devem ser trabalhadas por eles. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em junho de 2003 havia na 7ª CRE quatro professores itinerantes para vinte e nove alunos especiais incluídos, classificados da seguinte maneira: dez eram “portadores de condutas típicas”, outros dez eram “portadores de deficiência física” e os nove restantes eram considerados “portadores de retardo mental”. Note-se, portanto, que em média cada professor itinerante trabalhava com sete alunos, que poderiam abarcar as três categorias de necessidades especiais em relação as quais havia alunos incluídos.

De acordo com a mesma fonte, em setembro de 2004 os números haviam se modificado. Na 7ª CRE havia sete professores itinerantes para cinquenta e nove alunos especiais incluídos, classificados do seguinte modo: quatorze eram “portadores de condutas típicas”, dezoito eram “portadores de deficiência física”, quatorze eram considerados “portadores de retardo mental”, quatro eram “portadores de deficiência auditiva”, um era “deficiente visual” e os restantes oito alunos eram atendidos domiciliarmente. Veja-se que, em média, cada professor

itinerante trabalhava com cerca de oito alunos, que poderiam abarcar as seis categorias de necessidades especiais.

Os dados revelam que, em pouco mais de um ano, praticamente dobrou tanto o número de alunos incluídos nas escolas subordinadas à 7ª CRE, como o número de professores itinerantes. Por outro lado, se antes os professores itinerantes tinham que dar conta de três necessidades especiais, agora trabalham com cinco necessidades especiais e mais o atendimento domiciliar, que compreende os casos de alunos que não podem se locomover até a escola.

Não é difícil perceber que a forma pela qual vem se dando o trabalho do professor itinerante exige o conhecimento simultâneo de necessidades especiais variadas, cada qual com a sua especificidade e complexidade própria. Essa situação deve ser levada em consideração nos cursos de capacitação oferecidos aos professores itinerantes.

Existem ainda as dificuldades de acesso pedagógico e de acesso físico. Por acesso pedagógico entende-se as adaptações realizadas nas atividades escolares para que o aluno especial possa desempenhá-las. Por acesso físico compreende-se as condições de acesso ao ambiente para que o aluno possa se locomover e participar das atividades propostas. A professora Sandra exemplifica acessibilidade física da seguinte maneira:

Se uma escola recebe um aluno com paralisia cerebral e é toda de escada, não pode haver o deslocamento do aluno de cadeira de rodas. De imediato a sua inclusão em todos os ambientes da escola está impedido.

Segundo Vitalino (2003), a questão do acesso deve constituir o primeiro elemento a ser observado no momento de incluir uma criança especial, principalmente no caso de alunos que apresentam deficiências físicas. Se a escola não tiver estrutura física adequada, de nada adianta pensar estratégias de acessibilidade ao currículo, adaptação de materiais pedagógicos e promoção de interações sociais. Se o acesso aos diversos ambientes físicos da escola não é possível, todo resto fica comprometido. Em situações de acessibilidade física inadequada, observou-se que o trabalho pedagógico das professoras itinerantes e

regulares de prejudicado, porque a participação do aluno com necessidades especiais incluído nas atividades coletivas era restringida. Um exemplo empírico: o aluno tinha de ficar na mesma posição dentro da sala de aula, simplesmente por não haver espaço para a sua locomoção com a cadeira de rodas. Resultado: nas atividades em grupo que utilizavam o quadro, a professora fazia pelo aluno aquilo que ele sim deveria realizar.

No que se refere às adaptações pedagógicas, observou-se que as professoras itinerantes faziam apenas pequenas adaptações para os alunos participantes desta pesquisa, principalmente na estruturação de textos e em atividades interpretativas.

Retomando a questão da aceitação da figura do professor itinerante, pode-se dizer, conforme observado na pesquisa de campo, que algumas professoras regulares inicialmente sentiam-se inseguras com a entrada da itinerante em sua sala de aula. Como assinala a fala da representante da equipe de Educação Especial da 7ª CRE:

Temos uma diversidade de situações. Na maioria das vezes nós [professores itinerantes e equipe do IHA] somos bem recebidos. No entanto, muitas vezes, o professor resiste ou não acredita no trabalho. Uma fala que é muito freqüente é a seguinte: “eu não tenho como trabalhar com esse aluno na minha turma, porque tenho mais 30 alunos, então eu não deveria ter esse aluno aqui”. Diante disso, nosso papel é desmontar essa visão, mostrando para o professor que ele pode sim receber esse aluno por meio de adaptações, como também pode beneficiar o grupo. Então a questão da professora itinerante não ser bem recebida está relacionada com o preconceito do professor regular em trabalhar com esse portador [aluno especial].

Como foi visto na fala acima, a resistência de professoras regulares em receber o professor itinerante sugere que há um problema mais grave, algo como um misto de preconceito em relação ao aluno com necessidades especiais e o receio em recebê-lo num quadro escolar já normalmente precário. No capítulo dois se fez menção ao fato de que o trabalho com alunos com necessidades especiais pode provocar sentimentos de incapacidade e insegurança no professor regular. Pode, também, gerar uma certa antipatia e desconfiança em relação à figura do

professor itinerante, na medida em que o mesmo estaria ali para “avaliar” o seu desempenho profissional.

A resistência de professoras regulares em aceitar a figura do professor itinerante tem sido uma questão bastante discutida pela equipe de Educação Especial do IHA. É difícil estimar se se trata de um fenômeno pontual ou relativamente comum, pois não há registros documentais a esse respeito. Como se pode ver no depoimento abaixo da representante da equipe de Educação Especial da 7ª CRE, ainda não há uma deliberação institucional sobre como agir nesses casos:

As pessoas colocam que esse professor [regular] tem sim o direito de dizer que não quer o outro professor [itinerante] em sua sala, mas também existem leis que estabelecem que o aluno especial tem o direito a esse acompanhamento. Para resolver esse impasse, [em último caso] vamos ter que ir para a Justiça para decidir, pois se o professor tem o direito em não receber outro professor em sua sala, o aluno também tem o direito a essa modalidade de atendimento. Então, estamos verificando administrativamente, porque é algo assim muito sutil.

Segundo sua representante, a equipe de Educação Especial faz um trabalho de sensibilização dos professores regulares sobre a atuação do ensino itinerante e sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais. Muitas vezes esse trabalho é feito pelo próprio professor itinerante, que acredita ser uma de suas funções junto à comunidade escolar: contribuir para que ocorra uma conscientização acerca do processo de inclusão e dos seus benefícios para todos. Vejam o depoimento a professora itinerante Sandra:

Enquanto professora itinerante, preciso perceber e atuar no sentido de como é esta escola, o que ela entende, qual a visão dela sobre inclusão (...). E dentro disso devo atuar questionando essa escola para que, principalmente no aspecto pedagógico, ela perceba a necessidade de incluir e entenda como e quem é favorecido pela inclusão.

Por fim, outra dificuldade encontrada pelas itinerantes é o deslocamento para diferentes escolas da CRE, muitas vezes não pela distância, porque ambas

trabalhavam em escolas próximas umas das outras, mas sim pelo trânsito caótico e pela precariedade do serviço de transporte coletivo. Esse fato pode ser sintetizado pela fala da professora Joana: *“A dificuldade é o deslocamento, porque você tem que estar indo de uma escola para outra”*.

Em síntese, neste capítulo foram abordadas a diversidade de situações vivenciadas pelas 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.

Foi visto que o trabalho das professoras itinerantes é diversificado, exigindo ações e atitudes diferenciadas em cada escola e, mesmo, em cada sala de aula. Também não se pode esquecer das inúmeras dificuldades encontradas pelas professoras itinerantes, das quais destacam-se: a) o número baixo de professores em exercício; b) a variedade de necessidades especiais com as quais cada itinerante trabalha; c) o acesso físico ainda inadequado que algumas escolas oferecem aos alunos incluídos, o que força as professoras itinerantes a terem que, junto com as questões propriamente pedagógicas, dar conta também das questões relacionadas à acessibilidade física; d) a resistência por parte de professores regulares a aceitarem a proposta do ensino de pessoas com necessidades especiais.

CAPÍTULO 6

Formação e experiências das professoras itinerantes

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nóvoa, 1992, p. 25

Este capítulo trata dos critérios e do processo de seleção dos professores para o ingresso no ensino itinerante. Aponta também para a capacitação recebida por esse professor e a importância do trabalho em equipe como ferramenta pedagógica positiva para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos.

Na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, o ingresso ao ensino itinerante, conforme visto nas entrevistas realizadas, independe da formação inicial do professor, exigindo-se apenas que ele tenha sido aprovado em concurso público e faça parte do quadro do magistério do município. De acordo com os depoimentos, os professores itinerantes são capacitados em serviço pelo IHA. Como estratégia de formação em serviço são utilizados seminários, reuniões, oficinas e cursos, além de acompanhamentos dos professores que atuam nas modalidades de educação do ensino itinerante e da sala de recursos (MAGALHÃES, 1999). Todavia, pela amostra investigada, não se pode afirmar se a capacitação oferecida propicia ao professor conhecimentos amplos que lhes permita planejar, efetuar e avaliar as situações de ensino visando a atender melhor às especificidades de cada aluno, como advertido por Mazzotta (1999).

Sobre o processo de seleção dos professores para atuar no ensino itinerante, o depoimento da representante da equipe de Educação Especial da 7ª CRE é ilustrativo:

*Para o ensino itinerante e a sala de recursos, 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 (grifo MDP).*

As falas das professoras itinerantes seguem na 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 Joana, grifo MDP)*

*A coordenadora da educação especial da CRE ligada ao IHA ia muito lá no CIEP 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 Sandra, grifo MDP).*

Os três depoimentos acima revelam que, na prática, a exigência de formação específica não faz parte dos critérios de seleção para atuar na modalidade itinerante. Para a equipe de Educação Especial da 7ª CRE, ligada ao IHA, mais importante do que a formação profissional, o futuro professor itinerante

deve mostrar interesse, uma certa experiência e “sensibilidade” para lidar com pessoas com necessidades especiais, numa seleção ainda marcadamente subjetiva, isto é, dirigida pela percepção e avaliação da equipe do IHA, e não por uma seleção pública, com pontuação e critérios claramente definidos. Segundo Müller & Glat, de maneira geral os professores que ingressam na modalidade de classe especial o fazem por várias razões: “por curiosidade, por influência de outros profissionais, por terem pessoas deficientes na família, por remuneração adicional, ou também por terem uma formação acadêmica voltada para a área” de Educação Especial (1999, p. 39).

Por outro lado, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (MEC/SEESP, 2001) apontam que o professor itinerante deve ser um “especialista”: Contudo, não estabelece 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 (grifo MDP).

A discussão em torno da formação específica é complexa. Tem sido argumentado por alguns que, em virtude da existência da proposta de inclusão em nível federal, não haveria necessidade de professores especiais, pois todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno. Todavia, a idéia de que a educação inclusiva possa substituir a Educação Especial é equivocada, pois o desenvolvimento da Educação Especial — seja como campo do conhecimento, seja como área de atuação aplicada — é necessário para a implementação da educação inclusiva (GLAT & PLETSCHE, 2004, p. 5). Além do mais, considerando a realidade do sistema educacional brasileiro, não seria possível acabar com o sistema atual de formação de professores e iniciar outro que contemplasse as mudanças exigidas pela prática da educação inclusiva sem

mudanças significativas na estrutura de formação de professores. A este respeito Braun et al (2003) advertem acertadamente que:

Mesmo se os sistemas de ensino tiverem atingido níveis elevados de qualidade e de preparação de professores do ensino regular para absorção de crianças com necessidades especiais, haverá necessidade de educadores especiais, que deverão se responsabilizar pela formação dos primeiros (p. 15).

Nesse sentido, para levar adiante a proposta de inclusão educacional, a capacitação em serviço de professores parece ser uma importante ferramenta. Na percepção da professora Joana, a capacitação está associada ao interesse pessoal de adquirir conhecimentos na área de Educação Especial:

Acredito que estava muito capacitada [para ingressar no ensino itinerante], porque fiz um curso normal bastante interessada, com professores excelentes e no qual procurei também paralelamente me interessar mais e mais por aquilo que era pertinente a Educação Especial. Ali eu já estava capacitada. Além disso, fiz a faculdade de educação física, cujas disciplinas de anatomia, psicologia e biologia ajudaram bastante. Acho que tudo deve colaborar para que a gente tenha um conhecimento global à altura de atender aos nossos alunos que merecem todo o possível. Além disso, fiz psicologia e pedagogia, que, infelizmente, não terminei. Iniciei esses cursos porque achava que quanto mais se faz, quanto mais se adquire em conhecimento e informação, melhor vai se atender ao alunado.

Em outro depoimento, a mesma professora assinala que a busca e o esforço pessoais contribuíram decisivamente para sua capacitação. No entanto, a capacitação oferecida pelo IHA foi considerada boa e muito ilustrativa, uma vez que a relação entre teoria e prática pôde ser discutida a partir de experiências documentadas em vídeo. Além disso, ela acrescenta que revisões e acompanhamentos oferecidos aos professores que compõem o quadro da equipe de educação especial proporcionam uma formação continuada. O único fator impeditivo ao prosseguimento de estudos e ao aprimoramento citado foi a falta de tempo ligada à intensa jornada de trabalho:

Na educação especial, tão logo você resolve participar, você tem a possibilidade de estar fazendo os cursos no IHA e lá eu fiz as capacitações oferecidas. Os cursos eram muito ilustrativos, pois trabalhavam a teoria e também a prática. Ou seja, você tem a teoria, mas você pode ver a prática nas filmagens que eles exibem, nas fitas. Você pode aplicar isso no seu cotidiano. Eu considero que a formação [oferecida pelo IHA] é muito importante e deveria ser mantida sempre. Aliás, anualmente é feita uma revisão da capacitação oferecida e o acompanhamento dos professores é constante. (...) É claro que seria bom que todos os profissionais envolvidos na área pudessem ter um tempo livre maior para estudarem mais a respeito da educação de pessoas com necessidades especiais.

A professora Sandra, tal como Joana, referendou a capacitação promovida pelo IHA, principalmente em se tratando de noções básicas sobre Educação Especial, não deixando de ressaltar a orientação e apoio recebidos. No entanto, mais do que a sua colega, enfatizou seu próprio empenho para adquirir conhecimentos em Educação Especial:

Busquei muitos cursos, fiz um estágio de clínica de autista, fui fazer curso na parte de retardo mental. Ou seja, eu Sandra buscando e investindo. Não foi me oferecido. Mas no Instituto Helena Antipoff, assim que entrei na Educação Especial, fiz os cursos que lá são oferecidos. Mas, conforme os casos vão chegando, você tem que estar buscando coisas novas para lidar com aquilo que aparece. É claro que você tem que ter alguma noção, e essa recebi do IHA e do serviço de orientação. A coordenadora é uma pessoa com quem troco muito, ela é chefe da equipe da 7ª CRE, faz a ponte entre a CRE e o IHA, é uma pessoa a quem eu sempre pedia livros e materiais, a gente troca nesse sentido.

Em que pesem os elogios, Sandra acredita que o IHA poderia dedicar um tempo maior à capacitação de professores. Ela também destacou uma possível descontinuidade dos cursos, eventuais entraves políticos e a falta de investimentos na educação como constrangimentos à realização satisfatória dos cursos de capacitação. Falou também da falta de qualificação de muitos profissionais que ministram atividades de capacitação, problema que não se restringe à Educação Especial. Nas suas palavras:

Acho que a capacitação é boa. Ela poderia melhorar. Eu sei que a gente tem toda uma política educacional, porque não é só quando o IHA quer. É claro que sei que existe todo um investimento político. (...) Eles começam a fazer um curso e aí param, e isso não só na Educação Especial, mas na educação como um todo. Muitas vezes se tem uma idéia sobre um curso legal, começam os investimentos e depois param os cursos, as capacitações. (...) Nem sempre as pessoas que estavam dando [os cursos ou capacitações] tinham conhecimento e eram capazes de estar ministrando esses cursos. Senti isso nas capacitações da rede como um todo, onde havia profissionais que não estavam à altura do objetivo maior de tingir aquele público, aquele professor. E aí deu uma parada, a ponto de neste ano não se falar mais em capacitação.

Em relação às orientações e ao apoio recebidos pelo IHA, a representante da Educação Especial da 7ª CRE assinala que existe um acompanhamento permanente:

Eles [professores itinerantes] têm uma linha direta conosco, é por telefone. Veja a Sandra: agora está em uma escola, ligou e daqui a pouco eu vou estar ligando para ela. Eles estão sempre em contato conosco, não são encontros de 15 em 15 dias. Sempre que necessário eles podem estar recorrendo a nós, eles podem ir ao IHA, podem marcar consultorias.

De maneira geral, embora não se tenha uma avaliação mais abrangente dos cursos de capacitação e orientações oferecidos aos professores itinerantes pelo IHA, pois não foi o objetivo desta pesquisa, é importante assinalar que os mesmos são vistos de maneira positiva pelas professoras itinerantes.

Outro aspecto apontado pelas professoras nas entrevistas que merece destaque é a opção pelo ensino itinerante e pela Educação Especial, a qual aparecem ligadas à trajetória de cada uma no magistério. Vejam o caso da professora Joana:

Eu fui parar na Educação Especial por um desejo muito antigo. Ainda quando normalista — e isso faz muito tempo, pois já estou formada há 35 anos — eu tinha um interesse muito grande em trabalhar com aqueles que tivessem mais dificuldades. Naquela época não havia muita coisa a respeito [estudos]. Mas houve uma exposição onde um senhor trouxe um material muito farto, dizia ele que era de Minas Gerais. Então procurei me interar do assunto e todos os dias eu estava lá fazendo mais e mais perguntas e

adquirindo quando possível mais alguma coisa, sobretudo conseguindo dele mais informações [sobre a Educação Especial]. Foi aí que fiquei a cada momento mais interessada, mais fascinada, era um anseio muito antigo que eu não sei exatamente como nasceu, mas que surgiu espontaneamente e grande, como tudo que não se explica.

A professora Sandra segue na mesma linha:

Na Educação Especial eu já coordenei duas escolas. Uma no município e outra no estado. E nessa escola do município, eu já me identificava muito — fui coordenadora por dois anos e meio — com as crianças especiais e com a questão da inclusão e da exclusão, como isso rolava ali dentro. Eu via portadores de necessidades especiais e, ao mesmo tempo, via alunos que não tinham necessariamente necessidades especiais, mas que estavam excluídos dentro de um grupo também. E aí veio o interesse em relação à Educação Especial, na qual atuo há dois anos. Eu lecionei também na rede privada, eu trabalhava no município e na rede privada também e lá eu tinha alunos especiais, claro que mais PC, tinha muito mais PC, em casos cuja parte cognitiva não havia sido tão afetada, mas sim a questão motora, a questão de adaptação. Então esse interesse já vinha no meu caminhar. É claro que hoje eu tenho muito mais recursos — até pelas minhas buscas — para lidar com a necessidade especial do que eu tinha na época. Hoje eu tenho idéias sobre como adaptar o material para que o aluno especial possa fazer as atividades, e se não posso fazer as atividades desse jeito, crio alternativas.

Ao rememorar suas lembranças, principalmente aquelas ligadas à escolha pela Educação Especial, as professoras vão dando sentido à sua prática docente atual. Ou seja, por meio de suas histórias de vida, as professoras explicam suas formas de atuação docente atual, assim como expressam, ainda que de modo não sistemático, sua visão de mundo (OLIVEIRA, 2001). Claramente, ambas encaram as experiências práticas que vivenciaram como constitutivas da base necessária para lidar com o novo cenário da Educação Especial. Os depoimentos mostram isso:

Eu acho que a prática do professor é muito importante. Assim que me formei no magistério comecei a alfabetizar, depois passei por outras sérias. A experiência que a gente vai ganhando no trabalho, na vida, no conhecimento de diferentes crianças, diferentes

peessoas, responsáveis, diferentes escolas, tudo isso vai colaborando, porque quanto mais você conhece, mais você se capacita para lidar com o que vem mais adiante. Acho que o professor itinerante sempre deveria ter sido professor de turma antes de ser itinerante (Professora Joana).

Minha prática em sala de aula me ajuda muito no dia-a-dia na minha prática atual como itinerante (Professora Sandra).

Vale observar que as professoras participantes desta pesquisa mostraram não apenas responsabilidade e envolvimento com a sua atuação, mas também interesse em novos conhecimentos. Várias vezes, em horários não condizentes com os da pesquisa, solicitaram material ou informações sobre temas relacionadas ao alunado especial. A convivência com ambas trouxe à lembrança uma das muitas lições de Paulo Freire: “podemos, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto pelo ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presença no mundo” (1993, p. 47).

Outro aspecto que chamou atenção nos depoimentos das itinerantes 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. O depoimento da professora Joana sintetiza esse conjunto de opiniões:

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.

Segundo essa fala, o trabalho em equipe é considerado indispensável para se alcançar bons resultados. Pode-se afirmar que, na atual conjuntura educacional, o mesmo constitui uma oportunidade para os professores do ensino regular — enquanto agentes principais da inclusão — construírem 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. No tocante à experiências em capacitação de professores por meio do trabalho em equipe, Ainscow 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).

Em síntese, este capítulo abordou o processo de seleção e a capacitação oferecida aos professores itinerantes. Deve-se destacar que, apesar da opinião positiva das itinerantes entrevistadas a respeito das iniciativas em capacitação e acompanhamento promovidas pelo IHA, as mesmas ressaltaram que foi o seu esforço pessoal que proporcionou os conhecimentos mais específicos sobre o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais. Todavia, a base sobre esses conhecimentos foram recebidos nos cursos do IHA. Em outras palavras, pode-se dizer que a formação inicial recebida pelas professoras participantes desta pesquisa não ofereceu conhecimentos realmente importantes sobre as especificidades de pessoas com necessidades educativas especiais. Tais indicações sugerem que seria interessante um aperfeiçoamento desse processo inicial de formação.

Isto se aplica também às professoras regulares. Como foi visto nos depoimentos apresentados no capítulo anterior, há elementos que atestam o seu despreparo para receber alunos especiais incluídos.

Ficou evidenciado também que o processo seletivo passa, primordialmente, pela avaliação subjetiva da equipe de Educação Especial da 7ª CRE, marcada por algum tipo de contato pessoal prévio.

Finalmente, o capítulo abordou a importância do trabalho em equipe como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

inovadoras, servindo em certos casos como contra-peso relativo à deficiência de formação dos professores em certas áreas do conhecimento.

CAPÍTULO 7

Ensino itinerante: uma prática positiva para a educação inclusiva?

Nos capítulos anteriores falou-se sobre o cotidiano da prática do professor itinerante e suas diversas nuances em contexto de educação inclusiva, sobre a capacitação e o processo de seleção para atuar na modalidade itinerante e o trabalho em equipe como ferramenta pedagógica positiva frente ao processo de inclusão educacional. O presente capítulo abordará, de maneira específica, o papel desempenhado por esse profissional diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino no cotidiano.

Quais são os limites e as possibilidades de atuação desse profissional? Que perspectivas e aspirações têm esse professor em relação ao futuro de seu trabalho e à sua contribuição para o processo de educação inclusiva? Estas questões serão abordadas neste capítulo. Contudo, por ser um processo ainda recente e pouco estudado, sem uma base empírica de pesquisa consolidada, tais interrogações necessariamente têm um caráter exploratório e preliminar.

Para iniciar, merece destaque o depoimento da coordenadora pedagógica da escola municipal Santo Antônio, pela sua singularidade em expressar o papel do professor itinerante em relação ao processo de inclusão educacional. Vejam:

O professor itinerante é o elo da verdadeira inclusão. Através dele, valorizamos as diferenças que constituem a riqueza de cada cultura e das pessoas. A escola e o professor itinerante trabalham para a construção de uma escola viva e fecunda, feita pela comunhão das diferenças.

Esse depoimento revela não só a importância do trabalho realizado pelo professor itinerante como suporte viável para o processo de inclusão escolar, mas também sinaliza para o princípio básico da educação inclusiva, quando valoriza a diferença humana. Ainda, pode-se dizer que a fala acima citada revela uma “sensibilidade” em relação à necessidade de se construir uma escola mais solidária, fazendo do respeito às diferenças um elemento dela constitutivo e valorizado pedagogicamente.

Essa atribuição é também sinalizada nas palavras da professora Sandra, quando fala do seu papel:

O meu papel de itinerante é muito importante, primeiro porque é muito difícil na nossa sociedade falar da inclusão do diferente (do incapaz, do deficiente). Minha contribuição é que o professor regular e a escola possam entender qual é a necessidade especial desse aluno que está sendo incluído e integrado nessa turma. Qual é a melhor forma da gente buscar para ele novas possibilidades, levando-o a refletir e, conseqüentemente, a aprender mais. Então, quando o professor itinerante compreende isso, ele facilita, ele propicia essa inclusão. Esse é o papel principal do professor itinerante.

Como se pode perceber, a professora itinerante se coloca como mediadora entre o professor regular (com seus mitos e preconceitos) e o aluno especial considerado “incapaz”. É a partir desse trabalho de *mediação pedagógica* que ela procura facilitar o processo de inclusão do aluno especial.

Sob esse aspecto, é interessante acrescentar ao depoimento acima a fala da representante da Educação Especial da 7ª CRE, que amplia a percepção sobre o papel do professor itinerante. Vejam:

O papel do professor itinerante não é só trabalhar com o aluno e priorizar as adaptações para ele, mas sim envolver-se com o pedagógico do professor regular, com o pedagógico da escola e também ser um elemento que age nesse processo de inclusão escolar, promovendo um olhar inclusivo. Então ele não vai se deter apenas à deficiência e ao aluno, mas sim trabalhar com a escola. Ele é um agente de mudança, de transformação.

O depoimento da professora itinerante Joana segue na mesma linha:

O meu papel enquanto professora itinerante é levar para as escolas esclarecimentos de que é possível sim fazer um bom trabalho com o aluno especial incluído em sala de aula regular. Que este aluno pode estar bem integrado com os colegas, que o professor pode se sentir bem trabalhando com esse aluno. Assim, por meio do auxílio do professor itinerante, a escola pode colher bons frutos com a inclusão, como você pode ver na escola Santo Antônio com o caso do aluno João que você pesquisou¹⁶.

Nesse sentido, o professor itinerante aparece como um agente de mudança, devendo por isso mesmo desconstruir preconceitos e proporcionar reflexões sobre as capacidades de aprendizagem do aluno especial. Afinal, se a deficiência, enquanto objeto de estigmatização, é um fenômeno construído socialmente — e não algo “inato” ao ser humano —, é possível desconstruí-lo (OMOTE, 1994 e 2001; GLAT, 1998 e 2004).

O papel do professor itinerante não é só trabalhar com o aluno especial incluído, 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 se desmontar preconceitos e estigmas em relação às pessoas com necessidades especiais historicamente reproduzidos.

É significativa a referência nos depoimentos acima 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, no ver desta pesquisadora, aponta para um dos princípios fundamentais da educação

¹⁶ Faz referências a uma das escolas participantes e ao trabalho de inclusão considerado como uma experiência de sucesso no ano de 2003, já mencionado no capítulo anterior.

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 apresentem necessidades especiais (MEC/SEESP, 2001, 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 uma certa capacitação dos professores regulares, entendida aqui como sensibilização e orientação para a atuação com alunos em classe regular de ensino.

Diante do exposto, pode-se 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, apontadas ao longo da terceira parte desta dissertação, 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 ser 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 se 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).¹⁷

Outro resultado que merece ser destacado no estudo citado é o fato de que, freqüentemente, os professores itinerantes tiravam os alunos com deficiência física da sala de aula para trabalharem com eles individualmente. Esse tipo de situação não foi observado na presente pesquisa. Ao contrário, as professoras itinerantes e a representante da 7ª CRE entrevistadas, assim como todos os demais sujeitos participantes, sempre deixaram muito claro que o aluno só é retirado da sala de aula se realmente for necessário, pois não é uma prática desejada pela modalidade itinerante.

Acredita-se que essa mudança de postura das professoras itinerantes não seja um caso isolado, mas sim um desdobramento de um processo que vem ocorrendo gradualmente desde 1998. Naquele ano, foram criados pelo MEC os *Parâmetros Curriculares Nacionais* voltados para as adaptações curriculares voltadas aos alunos com necessidades especiais (MEC/SEF/SEESP, 1998). Um dos objetivos desse conjunto de diretrizes foi ampliar as possibilidades dos alunos especiais incluídos em classes regulares participarem de todas as atividades desenvolvidas com os demais colegas, sem serem segregados em outra sala.

¹⁷ Deve-se esclarecer que esse trabalho faz parte da modalidade em domicílio, que também é realizado pelo professor itinerante.

Se, por um lado, a ação do professor itinerante é vista como necessária para se provocar mudanças no âmbito escolar, por outro esse fato revela que ainda tem recaído sobre a área da Educação Especial a “responsabilidade” exclusiva de fazer avançar *na prática* a proposta de educação inclusiva. O depoimento da representante da equipe de Educação Especial da 7ª CRE expressa com clareza tal situação:

Acho que o papel não só das itinerantes, mas do professor das salas de recursos e mesmo da Equipe de Educação Especial é o papel de transformar, de agir, de mudar esse ambiente escolar, porque a gente quer ver sim uma escola cada vez mais inclusiva. E quando as escolas forem capazes de discutir e gerenciar a questão dos alunos especiais até mesmo antes da nossa chegada, e nós [enquanto Equipe de Educação Especial] sejamos cada vez mais só um órgão consultor — e não um elemento necessário para que esse trabalho comece a acontecer (...) Por enquanto ainda é assim: sem o elemento da Educação Especial, seja ele professor itinerante, seja ele agente, seja ele um elemento da Equipe do IHA, esse trabalho de inclusão não começa a acontecer.

O depoimento indica que faltam iniciativas por parte das escolas para a implementação da proposta inclusionista. Glat et al (2003) já haviam apontado esse fato, que foi posteriormente reafirmado por Glat e Pletsch quando dizem que “na experiência brasileira, com raras exceções, a inclusão de alunos especiais no ensino regular tem sido iniciativa dos setores de Educação Especial” (2004, p. 5).

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

Nesse sentido, seria interessante rever o tempo de atuação das professoras itinerantes na escola. Segundo o relato de diversos diretores, coordenadores pedagógicos e professores regulares, é muito curto o período de tempo que o professor itinerante tem disponível para cada escola. Se esta medida fosse tomada pelos órgãos competentes, seria possível desenvolver um trabalho ainda melhor, pois além de ampliar o universo de escolas atendidas, poder-se-ia

trabalhar mais detidamente com os professores regulares os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos especiais incluídos, bem como sensibilizá-los para a proposta inclusionista. Uma das diretoras de escola participantes desta pesquisa pronunciou-se a esse respeito:

Gostaria que a frequência do professor itinerante fosse maior. Sei das dificuldades e da falta de pessoal, mas com certeza a inclusão ganharia pontos a favor com a presença dele.

No capítulo cinco já havia sido apontado o número restrito de profissionais atuando na modalidade itinerante como um impedimento para ampliação do trabalho. Fica aqui o registro deste aspecto, com a esperança de que medidas sejam tomadas no sentido de se reverter essa situação e se criar novas possibilidades.

Outro aspecto a destacar diz respeito às aspirações e às perspectivas das professoras itinerantes e da própria equipe de Educação Especial da 7ª CRE em relação aos limites e possibilidades dessa modalidade de ensino. Com base nos depoimentos coligidos, pode-se afirmar que as professoras itinerantes acreditam que, a partir do seu trabalho junto às escolas, a educação inclusiva se tornará cada vez mais uma prática possível. Aspiram a que as escolas tomem iniciativas para a efetivação dessa prática antes da chegada do suporte da Educação Especial. Além disso, acreditam que no futuro a sociedade se tornará mais compreensiva no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Vejam os depoimentos recolhidos em entrevista e na observação participante, respectivamente:

Acho que mostrando cada vez mais o nosso trabalho, trabalhando junto às escolas, capacitando as escolas — que também não deixa de ser uma função nossa —, para que elas já possam desenvolver um trabalho mesmo antes da nossa chegada: aí sim a inclusão vai estar num momento bom. Acredito nisso (representante da equipe de Educação Especial da 7ª CRE).

Quero acreditar — em relação ao futuro próximo, talvez nem tão próximo quanto eu gostaria — que vai ser possível as pessoas compreenderem melhor a inclusão, compreenderem melhor que ela é um direito do aluno portador de necessidades especiais, que ele tem o direito de ser incluído e que isso não é um benefício para

ele, é um benefício para todos nós. O caminho passa pela educação (Professora Itinerante Joana).

O que faz essas professoras acreditarem que o seu trabalho favorecerá uma compreensão social maior sobre a educação inclusiva? Talvez as respostas não estejam nas suas falas, mas sim nas ações da prática escolar cotidiana, no seu grande comprometimento com a educação e o enorme envolvimento afetivo com alunos e a proposta — ou “causa” — inclusionista. Em relação a esse envolvimento, Wanderley Codo adverte que “o prazer que deriva com o trabalho ocupa um lugar importante afetivamente, a ponto de o trabalhador [no caso o professor] (...) mergulhar nos encantos de uma função que o coloca como uma pessoa importante para o outro” (1999, p. 109). Todavia, segundo o mesmo autor, esse envolvimento demasiado pode provocar sofrimentos quando o desejo não se efetiva. Quando se trata de superação de limites e tomadas de decisão constantes — como é exigido pela prática pedagógica como um todo e, principalmente, no trato de alunos com necessidades especiais —, os profissionais são afetados por situações de forte desgaste emocional (CODO, 1999; NAUJORKS, 2002 e 2003).

Nesse sentido, é oportuno ratificar que as professoras itinerantes participantes desta investigação mostraram-se motivadas e envolvidas com a prática que desempenham, a ponto de muitas vezes sofrerem com os limites e os desafios impostos. Na maior parte dos casos, tais barreiras são de caráter atitudinal, consubstanciadas por concepções e valores pré-estabelecidos e reproduzidos por professores e outros agentes escolares em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Por fim, pode-se dizer que o trabalho do professor itinerante nas escolas regulares constitui um instrumento positivo 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.

Considerações finais

Se muito vale o já feito, mais vale o que será.

Carlos Augusto Abicalil, 1999, p. 3.

Abordando o tema da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino, os objetivos deste trabalho foram: a) estudar de que maneira vem se dando o trabalho do professor itinerante; b) descrever possibilidades e limites do ensino itinerante. A pesquisa focalizou três escolas públicas municipais, situadas na zona oeste do município do Rio de Janeiro, onde foi investigada a atuação de duas professoras itinerantes que trabalham com alunos especiais incluídos em classes regulares. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, sem qualquer pretensão amostral e quantitativa.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se pela abordagem etnográfica, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados observação participante, análise documental, microanálise e entrevistas aberta e semi-estruturada.

Após a análise dos dados, verificou-se 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 *strictu senso*, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intra-escolares e da escola com a comunidade em torno. Isto é muito significativo, porque revela que a inclusão

escolar depende sobremaneira do esforço que o segmento dedicado à Educação Especial desempenha. Observa-se que vem sendo criada uma falsa dicotomia entre educação inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Na realidade, ocorre justamente o contrário, pois uma política de educação inclusiva requereria a valorização da especificidade dos processos diferenciados de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada (GLAT & PLETSCHE, 2004, p. 5-6).

Transformar a proposta da inclusão numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que o ensino itinerante realiza. Será que tal função não deveria ser incorporada como uma de suas atribuições “oficiais”?

Se existem evidências claras a respeito da viabilidade do ensino itinerante, também ficou explicitada uma série de dificuldades e limites vivenciados pelas professoras itinerantes, dentre os quais merecem atenção o número restrito de professores deslocados para a modalidade itinerante, o grande número de escolas em que cada professor atua e o curto período em que cada um permanece nas escolas. A carência de professores itinerantes observada na região pesquisada sugere que há uma situação de fragmentação dessa modalidade de ensino. Investimentos no quadro de pessoal permitiriam que o ensino itinerante fosse mais cumulativo.

Outro limite importante 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.

A política de inclusão exige uma mudança de postura na atuação prática e no discurso sobre o desenvolvimento humano. Não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares, é necessário mudar concepções preconceituosas a respeito da proposta inclusionista, 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 imperiosa a necessidade de investimentos 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.

Também merecem destaque alguns fatos vivenciados durante a pesquisa de campo, como as dificuldades encontradas para conseguir a autorização das filmagens para a microanálise e a autorização para fotocopiar os registros realizados pelas professoras itinerantes sobre os alunos com necessidades especiais. Se é verdade que se poderia argumentar que tal postura preserva a escola e a privacidade dos alunos de pesquisadores mal intencionados, é verdade também que fatos como esses obstaculizam a realização de pesquisas deste cunho. Ademais, sua manifestação põe em revelo a distância ainda existente entre a universidade, as escolas públicas e a comunidade em torno, que, a rigor, deveriam trabalhar lado a lado na produção e na disseminação de conhecimentos e novas práticas educacionais.

Outro aspecto que deve ser frisado é a importância de pesquisas etnográficas que utilizam a observação participante, pois o contato direto do pesquisador com a realidade investigada é de grande relevância para compreender a dinâmica e as potencialidades do trabalho itinerante.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional

brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, é premente 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 de luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Bibliografia citada

AMARAL, Lígia. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo, Robe, 1995.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Instituto de Inovação Cultural, Lisboa, Portugal, 1997.

AINSCOW, M. **Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar**. Disponível em: www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos. Publicado em 2001, acessado em: 12/04/2004.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acessado em 24/07/2004.

ALVES, Cristina N. **Recursos humanos**. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva, acessado 11/11/2003.

ALVES, W. B. **A Reflexividade na Pesquisa Etnográfica**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP, Papirus, 1995, (Série prática pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Questões do cotidiano na escola de 1º grau**. In: Série Idéias nº 11, São Paulo, FDE. Disponível em: www.cmariocovas.sp.gov.br, acessado em: 04/08/2004.

ASSOCIAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL DO BRASIL (A.P.C.B). **O que é paralisia cerebral?** Disponível em: <http://www.apcb.org.br/paralisia.asp>, acessado em: 06/09/2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre – imagens e auto-imagens**. 5ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2000.

ARROYO, M. G. **Currículo e a pedagogia de Pulo Freire**. In: Caderno Pedagógico 2 – Semana Pedagógica Paulo Freire. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2001.

BAUMEL, R. C. R. de C. **Formação de professores: algumas reflexões**. In: BAUMEL, R. C. R. de C. & RIBEIRO, M. L. S. (orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Ed. Avercamp, 2003.

BARBOSA, H. **Por que Inclusão?** Lesley College, EUA, 2002.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Persona, 1977.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2003.
- BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial, nº 22, Santa Maria/RS, 2003.
- BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999 a.
- BUENO, J. G. **Educação inclusiva: princípios e desafios**. Revista Mediação, ano nº 1, 22-28, 1999 b.
- BUENO, J. G. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular**. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.
- BRAUN, P. PLETSCH, M. D & SODRÉ, J. **A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva**. In: NUNES SOBRINHO, F de P. (ORG.). Inclusão educacional – pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2003.
- CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão**. In: WANDERLEY, B. M. & YAZBEK, C. M. (orgs.). Desigualdade e a questão social. São Paulo, EDUC, 1997.
- CASTEL, R. Cardrer Léxclusion, 1995. In: Saül Karsz (org.) **Léxclusion définir pour en finir**. Paris, Dunod, 2000. p. 35-47. (Traduzido por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos).
- CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto /3 o Mundo Fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.207.
- CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia de conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.
- CARVALHO, R. C. **Representações sociais de deficiência mental nos textos das políticas educacionais específicas para a educação especial**. Monografia de conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CHIZZOTTI, A. **O cotidiano e as pesquisas em educação**. In: FAZENDA, I. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 4^o ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CONCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every especial education must know: The international standards for the teacher**. 2^o ed. EUA ,1996.

COLNAGO, N. A . S. & ALVES, Z. B. **Necessidades de famílias de bebês com síndrome de Down: subsídios para uma proposta de intervenção – parte I**. MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; TANAKA, D. O. & OMOTE, S. (Orgs.). O papel da família junto ao portador de necessidades especiais. Londrina: Eduel, 2003, p. 1 - 14.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério - construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto – Portugal, Editora Porto, 1999.

CUNHA, M. I. **Aprendizagem significativa na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura**. Revista INTERFACE: Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, nº 9, p. 103-116, Uberlândia – MG, 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista9/artigo1.pdf>, acessado em: 24/07/2004.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9^o ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. (tradução Kátia de Mello e Silva). 3^a edição, Editora Moraes, São Paulo, 1980.

FREITAS, S. N. **Formação do professor de educação especial na Universidade Federal de Santa Maria**. Tese de Doutorado UFSM. Santa Maria – RS, 1998.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3^o. ed. Piracicaba, São Paulo, UNIMEP, 1995.

FERREIRA, J. R. **Políticas públicas e a Universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade, Marília: UNESP/FUNDEPE, P.11-36, 2004.

GARCIA, R. M. C. **A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas.** Revista Ponto de Vista, julho/dezembro de 1999.

GLASS, C. & WISE, L. **Trabalhando com Hannah – uma criança especial em uma escola comum.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro, Ed. Agir, 1989.

GLAT, R. **O papel da família na integração do portador de deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 2(4), 111-119, 1996.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro, Sette Letras, v.1, 2ª edição 1998. (Coleção Questões atuais em Educação Especial)

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade.** In: *Revista Souza Marques*, vol. I, pg.16-23, 2000.

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

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva, acessado em nov./2003.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, pg.22-27.2002.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **A formação de professores para a Educação Inclusiva.** Revista Comunicações. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

GLAT, R. & OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares.** Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>, acessado em dez./2003.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais.**

Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas.** Disponível em <http://reduc.cl/reduc/gatti.pdf> , acessado em 23/05/2004.

GOTTI, M. de O. **Fórum: Surdos e ouvintes juntos.** In Revista Nova Escola, ano XVII, nº 152, p.09, maio/2002.

GOTTI, M. de O. **Ensino Superior: políticas, propostas e demanda.** In: Anais do XX Congresso Nacional das APAEs e I Fórum Nacional de Autodefensores. Fortaleza – CE, 2001, P. 247-272.

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4º ed. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** 11º ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, S. S. L. de. **Formação em serviço de professores para a solução de questões de disciplina escolar nas quatro séries do ensino fundamental.** Dissertação apresentada ao curso de pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2004.

MACEDO. L. de. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar.** Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 14/03/2004.

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

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** In: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Integração. Ano 8, nº. 20, p.34-40, 1998.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou utopia?** Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 23/09/2001.

MATTOS, C. L. G. **Análise da prática pedagógica – Etnografia crítica de sala de aula: O professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração.** In: Revista de Ciência da Educação. Educação & Sociedade. Ano XVI. Niterói, Rio de Janeiro, agosto de 1995.

MATTOS, C. L. G. ***A abordagem etnográfica na investigação científica.*** (p. 42-59) In: Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO, nº16, Rio de Janeiro, Jul./dez. 2001.

MATTOS, C. L. G. ***Imagens da Exclusão - Projeto de Pesquisa.*** Rio de Janeiro, UERJ – Programa de pós-graduação em Educação. 2002. 101p.

MATTOS, C. L. G. ***Etnografia na escola.*** Anotações de Aula. Curso Mestrado em Educação. Disciplina: Fórum de Pesquisa I, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2002.

MATTOS, C. L. G. ***O conselho de classe e a reconstrução da cidadania: superando o fracasso escolar.*** (p.23-41) In:Educação & Cidadania – reconstruindo a esperança. Cadernos de Educação nº3, Duque de Caxias, ed. Unigranrio, Rio de Janeiro, 2003.

MATTOS, C. L. G. & CASTRO, P. A. de. ***Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais do aluno e do (dês) controle do professor/a: C mais D o que dá?*** In: Anais do IV Encontro de pesquisa em educação da Região Sudeste : Política, conhecimento e cidadania. Rio de Janeiro, 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.*** Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MARTINS, J. C. ***Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.*** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acessado em: 08/08/04.

MACHADO, K. ***O processo de inclusão de portadores de necessidades especiais em classes regulares de ensino: um estudo de caso com abordagem etnográfica em escolas da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.*** Rio de Janeiro, 2004. (texto não publicado)

MENDES, E.G. ***Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil.*** Anais do III encontro de Educação Especial da UEM,. Maringá: Ed. UEM. P.15-37. 2001.

MENDES, E.G. ***Desafios atuais na formação do professor em educação especial.*** In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, pg 12-17. 2002.

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

MELO, S. C.de. **Autismo e educação: a dialética na inclusão**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7^o ed., São Paulo: Hucitec, 2000. 269p.

MONTEIRO, R. A (org.). **Fazendo e aprendendo-pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora/MG. FEME/UFJF, 1998.

NÓVOA. A. **Profissão professor**. Lisboa, Porto Editora, 1999a.

NAUJORKS, M. I., KEMPFER, G. L. & PLETSCH, M. D. **O stress e ocupacional em professores do ensino fundamental frente ao desafio da proposta da escola inclusiva**. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq e à FAPERGS, 1999, 2000 e 2001.

NAUJORKS, M. I. & NUNES SOBRINHO, F. de P. (orgs.) **Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

NAUJORKS, M. I. **Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. IN: Revista Cadernos de Educação Especial, Santa MARIA, p.117-125, N^o 20, 2002.

NAUJORKS, M. I. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. In: Revista Cadernos de Educação Especial. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista, Santa Maria, n^o 22, 2003.

NÓVOA. A. (org.). **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Lisboa, Porto Editora, 1999b.

NÓVOA. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, L. R. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. **Questões atuais em educação especial: Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Vol. III. Rio de Janeiro – RJ, ed. Sette Letras, 1996.

NUNES, L. R. P., FERREIRA, J. R., MENDES, E.G. **Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia**. Relatório final aprovado pelo CNPq, 2003.

NUNES, SOBRINHO, F. de P.; NAUJORKS, M. I. **Utilização da análise do trabalho para definir o perfil profissional do professor para atuar na**

educação inclusiva: a identificação de competências e a seleção de conteúdos curriculares. In: Anais do I Congresso Latino Americano sobre Educação Inclusiva, João Pessoa, Paraíba 2001.

NUNES, SOBRINHO, F. de P. (org.). **Inclusão educacional – pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2003.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido.** Revista Brasileira de Educação Especial, 1(2), 65-74, 1994.

OMOTE, S. **A concepção da deficiência e a formação do profissional em educação especial.** In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. & TANAKA, E. D. O. Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II, Londrina, EDUEL, 2001.

OMOTE, S. **Introdução - A deficiência e a família.** IN: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; TANAKA, D. O. & OMOTE, S. (Orgs.). O papel da família junto ao portador de necessidades especiais. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, G. P. **Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa.** Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, 2001.

OGAMA, M. A . G. & TANAKA, E. D. O. **Família e instituição para portadores de deficiência mental – da expectativa do primeiro contato á realidade.**In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; TANAKA, D. O. & OMOTE, S. (Orgs.). O papel da família junto ao portador de necessidades especiais. Londrina: Eduel, 2003, P. 35 - 44.

PÁDUA, E. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prático.** 2º ed. Campinas – SP, Papirus, 1997. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

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.** Dissertação de mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre – RS, Artes médicas, 2000.

PONTES, B. S. **Mídia impressa, discurso e representação social: três pontos de deriva possíveis para entender o sujeito com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2002.

PLETSCH, M. D. ***O papel do educador especial face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum.*** Monografia de conclusão de curso de graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

PLETSCH, M. D. ***O papel dos profissionais da educação especial diante da inclusão educacional de alunos portadores de altas habilidades e de deficiência mental.*** Monografia de conclusão do curso de especialização em Altas Habilidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2003.

PRIETO, R. G. ***A construção de políticas públicas de educação para todos.*** Disponível em: www.educacaoonline.pro.br , acessado em 23/09/2001.

PRIETO, R. G. ***Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais.*** Disponível em: www.educacaoonline.pro.br , acessado em 10/03/2004.

PRIETO, R. G. ***Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores.*** FEUSP (2002). Disponível em: www.educacaoonline.pro.br , acessado em 17/03/2004.

QUEIROZ, A. ***Análise de conteúdo.*** Disponível em: <http://www.anaqueiros.com>, acessado em: 01/08/2004.

STAINBACK, S. & STAINBACK, William (Trad. Magda França Lopes). ***Inclusão um guia para educadores.*** Porto Alegre – RS, Artes Médicas Sul, 1999.

SASSAKI, R. K. ***Inclusão: construindo uma sociedade para todos.*** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

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 04 a 06 de setembro de 1995. Publicado na Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais de Coimbra – Portugal, 1999.

SOUSA SANTOS, B. ***Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural.*** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 3, 2003.

SANTOS, M. P. dos. ***A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.*** Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 23/09/2001.

SANTOS, M. P. dos. ***Desenvolvendo políticas e práticas sustentáveis de educação inclusiva no município do Rio de Janeiro.*** Relatório de pesquisa, UNESCO, 2002.

SANTOS, M. P. dos. **A prática da educação para a inclusão**. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; & TANAKA, D. O. et. al. (orgs.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003, p. 15-22.

SANTOS, M. P. dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 14/03/2004.

SANTOS, M. P. dos. **A formação de professores no contexto da inclusão**. Palestra ministrada no IV Seminário de Educação Especial “educando para a diversidade”. Angra dos Reis/RJ, 2004.

SANTOS, B. F. C. de. **Escola inclusiva: da teoria à prática pedagógica – um estudo de caso etnográfico**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, 1998.

SANTOS, J. B. dos. **A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de “alunos com deficiência”**. In: Revista Educação e Contemporaneidade da FAEEBA Universidade do Estado da Bahia, v.11, nº17, jan./jun. 2002.

SENNA, L. A . G. **Processos educacionais**. TV ESCOLA – Salto para o Futuro, junho/2003. MEC – Secretaria de educação a distância TV ESCOLA – SALTO PARA O FUTURO.

SCHNEIDER, D. **Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio**. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência – uma crítica da patologia social*. 8º ed., Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

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

VALE, M. H. F. & GUEDES, T. R. **Habilidades e competências do professor frente à inclusão**. In: NUNES SOBRINHO, F de P. (ORG.). *Inclusão educacional – pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2003.

VITALINO, R. C. **Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integradas**. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; TANAKA, D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F. & FUJISAWA, D. S. (Orgs.). *Inclusão*. (Coleção Perspectivas multidisciplinares em educação especial). Londrina: Eduel, 2003, p. 65 -77.

WEISS, A.M.L. **A Hora e a Vez do Professor: desafios da formação reflexiva através da informática na educação especial**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação – Educação Especial) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

Documentos citados

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, vol. 1, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação** (Lei no 10.172/01). 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

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

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei nº 8069, de 13/07/90. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 3956/01**. *Brasil*. Brasília, outubro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: www.inep.gov.br, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: www.inep.gov.br, 2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (WCEFA). Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 16/03/2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **Relatório de Desenvolvimento Humano, 2004**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>, acessado em: 24/07/2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: www.dhnet.org.br , acessado em: 24/07/2004.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: www.cedipod.org.br, acessado em: 08/08/2004.

WARNOCK. Disponível em: www.terravista.pt/aguaalto , acessado em: 26/07/2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 16/03/2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas.....	p. 108
ANEXO 2 - Termo de Concessão	p. 109
ANEXO 3 – Autorização	p. 110
ANEXO 4 – Entrevistas realizadas	p. 111

ANEXO Nº 1**Roteiro das entrevistas semi-estruturadas
com as professoras itinerantes**

- 1 - Nome
- 2 - Idade
- 3 – Formação
- 4 – Tempo de serviço na educação?
- 5 – E na educação especial?
- 6 – Como é seu regime de trabalho?
- 7 – Em quantas escolas você atua?
- 8 – Quanto tempo você atua nesta escola?
- 9 – Como você foi para a Educação Especial? Você teve alguma formação específica nessa área?
- 10 – Como você chegou a ser uma professora itinerante?
- 11 – Houve algum tipo de formação específica para ser professora itinerante?
- 12 – Em caso afirmativo, quem promoveu essa formação e como foi?
- 13 – Como você avalia essa formação? Você sugeriria outra?
- 14 – Que tipo de dificuldades você enfrenta no seu trabalho?
- 15 – Como você vê a inclusão educacional?
- 16 – Que tipo de aluno especial podem ser incluídos em rede regular de ensino?
- 17 – De que maneira o contexto social influencia o processo de inclusão escolar?
- 18 – Como a estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão?
- 19 – De que maneira a estrutura institucional e pedagógica favorece ou não o processo de inclusão?
- 20 – Que elementos da sua prática anterior ao ensino itinerante contribuem para a sua prática atual?
- 21 – Como você vê o seu trabalho frente à educação inclusiva?

ANEXO Nº 2**TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, _____,
AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais do relato por mim dado à Márcia Denise Pletsch, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para publicação, na íntegra ou em parte.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2004.

Assinatura

R.G. nº. _____,

ANEXO Nº 3**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
RG nº. _____, AUTORIZO Márcia
Denise Pletsch, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (UERJ), a realizar filmagens de atividades escolares de meu (minha)
filho(a) _____ para fins de
pesquisa acadêmica, bem como CONCEDO a utilização das imagens obtidas para
os mesmos fins.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2004.

Assinatura do responsável legal

Escola Municipal _____.

ANEXO Nº 4

ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevistas realizadas na escola municipal Santa Marta

Entrevistados	Nº de entrevistas	Data da entrevista
Diretora	1	17/05/04
Coordenadora pedagógica	1	17/05/04
Professora de classe regular com aluno especial incluído	1	17/05/04
Total	3	

Entrevistas realizadas na escola municipal Santo Antônio

Entrevistados	Nº de entrevistas	Data da entrevista
Diretora	1	23/06/04
Coordenadora pedagógica	1	23/06/04
Professora de classe regular com aluno especial incluído	2	16/06/04 e 23/06/04
Mãe de aluno especial incluído	1	18/06/04
Total	5	

Entrevistas realizadas na escola municipal Santa Lúcia

Entrevistados	Nº de entrevistas	Data da entrevista
Diretora	1	02/07/04
Coordenadora Pedagógica	1	02/07/04
Professora de classe regular com aluno especial incluído	1	02/07/04
Mãe de aluno especial incluído	1	04/06/04
Total	4	

Entrevistas abertas realizadas com professoras itinerantes e a representante da equipe de Educação Especial da 7ª CRE

Entrevistados	Nº de entrevistas	Data da entrevista
Professora itinerante Sandra	2	26 e 31/05/04
Professora Itinerante Joana	2	29/05/04
Representante da Educação Especial da 7ª CRE ligada ao IHA	1	30/06/04
Total	5	