

O papel da formação continuada do professor itinerante da Rede Municipal de Ensino do Paulista na constituição de escolas inclusivas

Drielli Cavalcanti dos Santos¹
Ludemir França da Silva Castilho²
Clarissa Martins de Araújo³

RESUMO: Este estudo tem como objetivo compreender o papel da formação continuada dos professores itinerantes na Rede Municipal de Ensino do Paulista. Participaram da pesquisa o chefe de Departamento de Educação inclusiva, Professores/formadores itinerantes e professores itinerantes desta rede de ensino. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada, analisando-os a partir da técnica de análise temática proposta por Bardin (1977). Os resultados mostraram que a formação continuada dos itinerantes é positiva no que tange as trocas de experiências, o que é fundamental para a formação crítico-reflexiva desses profissionais, porém esta deve atingir os outros segmentos da escola, como os professores das salas regulares, para que a constituição de escolas inclusivas ocorra de forma efetiva.

Palavras chaves: Formação continuada; Professor itinerante; Educação Inclusiva.

1. Introdução

Nossa pesquisa teve como propósito refletir sobre a formação continuada do professor itinerante da rede municipal do Paulista, como uma possibilidade de constituição de escolas inclusivas, de modo a garantir de forma efetiva a (re)significação da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais(doravante NEE). Entendemos que essas necessidades educacionais não são apenas de alunos com deficiência, mas de todo e qualquer aluno que se encontre em situação que represente diferenças de aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, produzido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), pessoas com *necessidades educacionais especiais* são

¹Concluinte do Curso de Pedagogia - 2015.2 – Centro de Educação – UFPE. E-mail: driellecavalcanti@gmail.com

²Concluinte do Curso de Pedagogia - 2015.2 – Centro de Educação–UFPE. E-mail: ludemirpe@hotmail.com

³Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional – Centro de Educação – UFPE. E-mail: clarissa.araujo@yahoo.com.br

Aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos: **aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências** (BRASIL, 2001b, p. 39 – grifos nossos).

O interesse pelo tema surgiu a partir de nossa prática como docentes em escola pública e privada e das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (doravante PPP) do curso de Pedagogia. Na escola pública da rede municipal de ensino de Recife, onde atua uma das pesquisadoras, vimos às dificuldades das professoras em fazer as adequações curriculares para atender a educação dos alunos com NEE, em grande medida pela ausência de apoio efetivo da equipe pedagógica, assim como devido a precariedade na oferta de recursos didáticos para o trabalho em sala e de formações dessa rede de ensino no sentido de orientar as práticas docentes com esse alunado. Além disso, observamos que as professoras não trabalham em parceria com as professoras itinerantes, o que não contribui para a educação de todos os alunos. Já na escola privada, campo de atuação da segunda pesquisadora como professora itinerante, no que se refere às crianças com deficiência, ou aquelas com autismo, há um trabalho conjunto entre as professoras de salas regulares e a professora itinerante, a qual conta com o apoio dos gestores da escola através de encontros de formação. Nesses momentos se discute sobre as necessidades educacionais desses alunos, buscando-se realizar as adequações curriculares de forma tranquila, contribuindo desse modo para o aprendizado de todos em sala de aula. Tais adequações se dão conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ou seja, visando atender as dimensões organizativas; as avaliativas; as relativas aos objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e propostas de atividades; bem como a dimensão da temporalidade.

As experiências acima descritas nos aproximaram de outra realidade escolar, dessa vez na rede municipal de ensino da cidade do Paulista, onde pudemos observar as práticas educativas nos mesmos moldes daquelas existentes na escola privada. Nesse contexto, destacamos o papel das formações direcionadas às professoras itinerantes, que, segundo elas, têm contribuído para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais. Tal realidade escolar nos indicou que a inclusão desses alunos nas salas de aula regulares ocorria em conformidade com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

Nacional, LDBN 9394/96, em seu artigo 58 (MEC/SEESP, 2001), ou seja, a escola procurava não apenas garantir o acesso dos alunos com NEE ao espaço escolar, mas oferecer suporte aos professores (itinerantes e de salas regulares), a partir de ações que possibilitassem a permanência deles em sala de aula. Esse fato nos levou a refletir sobre as seguintes questões: como se constituem as formações ofertadas por esta rede de ensino aos professores itinerantes? Como elas promovem o diálogo desses profissionais com a escola? Que ações educativas elas propõem aos seus participantes que apontam para uma educação inclusiva? Será que essa formação tem contribuído de fato para a educação dos alunos com NEE?

Entendemos que a formação continuada pode ser um instrumento para aprimorar as práticas do docente e possivelmente suprir ou preencher as lacunas de sua formação inicial desde que o docente seja sujeito de sua prática, pois como nos chama atenção Freire (1996, p.43,44), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” O professor precisa de espaços que os levem a falar de suas angústias, alegrias, dificuldades, saberes, pois esta é uma forma de levá-lo a compreender a sua profissão, como nos diz Nóvoa,

[...] em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opção constante, que cruzam a nossa maneira de ensinar e que desvendam a nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995b, p. 10).

Em meio a essas preocupações com a formação inicial e continuada de professores, Martins (2012) chama nossa atenção no que se refere ao preparo desse profissional para lidar com a diversidade em qualquer modalidade do ensino. Sobre isso ela nos diz que,

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade. (MARTINS, 2012)

Nesse sentido, para se garantir as necessidades educacionais especiais dos alunos, Pletsch (2005) acredita que a manutenção do atendimento especializado através do professor itinerante e a formação continuada é um fator diferencial na inclusão e na garantia da educação de alunos com diferentes dificuldades no processo de aprendizagens.

Diante do acima exposto, buscamos na nossa pesquisa compreender como tem se constituído a formação continuada dos professores itinerantes da rede de ensino do Paulista. Para isso, traçamos como objetivos específicos: conhecer o que os professores/formadores e professores itinerantes pensam sobre a educação de pessoas com NEE; caracterizar as ações educativas desenvolvidas pelos professores/formadores nas formações continuadas e por fim, conhecer como os itinerantes percebem o rebatimento da formação continuada na escola, na educação dos alunos com NEE.

Entendemos como nos apontam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que a atuação do professor itinerante na escola, em parceria com os professores das salas regulares e das salas de recursos multifuncionais, assim como com os gestores, pode contribuir de modo significativo para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE. Para tanto, é preciso que as formações valorizem tais parcerias, promovendo a reflexão sobre as ações educativas na escola direcionadas a esse alunado, o que pode tornar mais fácil a realização de adequações curriculares necessárias a formação social de todos os alunos.

2. Marco Teórico

2.1. O Professor Itinerante no processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre o professor itinerante, consideramos relevante reafirmar nosso entendimento sobre *pessoas com necessidades educacionais especiais* (NEE). Para nós este conceito não está atrelado apenas a um dos grupos de alunos (*pessoas com deficiência*), mas aos dois grupos de pessoas/alunos com *necessidades educacionais especiais* definidos no documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, citado no início deste trabalho, ou seja, “[...] aquelas **não vinculadas a uma causa orgânica específica**” assim como “[...] aquelas **relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.**”(BRASIL, 2001b, p. 39 – grifos nossos)

O Professor itinerante surge em meio às mudanças na sociedade no que se refere ao processo de escolarização desses dois grupos de pessoas. A história da

educação de pessoas com deficiência, assim como daquelas que se encontra em situação que represente diferenças de aprendizagem, é marcada por uma construção conturbada de valores sociais e morais. Por força dos movimentos sociais a educação especial atravessou várias mudanças, passando por um modelo de *escola especial* ou escola com *classes especiais*, com práticas segregadoras, estruturadas de forma diferenciada às pessoas com NEE, para assumir em seguida um modelo de *escola integradora*, que apesar de absorver no interior das classes regulares os alunos com NEE, era marcada por ações que passavam a responsabilidade da educação a esse público de alunos. Com a chegada da *escola inclusiva*, busca-se garantir a igualdade de direitos na defesa do princípio de educação para todos, através de práticas que garantam não apenas o acesso de pessoas com necessidades especiais às escolas, mas a sua permanência e a formação social (ARANTES, 2006; RODRIGUES, 2006; MAGALHÃES, 2011a). Sobre esse processo de mudanças na sociedade, Schlunzen (2011) assim descreve as diferentes fases acima mencionadas:

Fase 1 - Exclusão: anterior ao século XX, os deficientes eram considerados indignos de educação escolar, permaneciam confinados ao lar ou em instituições como asilos, sanatórios etc.

Fase 2 – Segregação: já no século XX, na década de 1950, começa-se a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com "atendimento especial", "material especial", "professor especial". Nesse período, surgem as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas (Educação comum e Educação especial), aparentemente com os mesmos objetivos, ou seja, "formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho". Para esse momento, pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito. **Fase 3 – Integração:** aproximadamente na década de 1970, inicia uma mudança filosófica em que as escolas regulares passam a "aceitar" crianças ou adolescentes deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. Ou seja, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola. **Fase 4 – Inclusão:** A partir da segunda metade da década de 1980, tem-se início o processo de discussão que entende que é a escola que deve adaptar-se para incluir o aluno. Tais discussões pressupõem: (a) valorização das diferenças individuais, como possibilidade de crescimento para todas as pessoas; (b) direito de pertencer e de não ficar de fora; (c) igual valor para as minorias (SCHLUNZEN, 2011, p.150 – grifos nossos).

Nessa conjuntura de luta e defesa dos excluídos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo primeiro, diz que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". Esses

princípios são reafirmados pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem*, estabelecidos em Jomtien, Tailândia, em 1990, na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Dentre seus objetivos, destacamos o Artigo1, *Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, o parágrafo primeiro, que diz:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades se educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura,e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Contudo, é com a *Declaração de Salamanca*, elaborada na *Conferência Mundial de Educação Especial*, na Espanha, em 1994, que a atenção se volta a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares de ensino, através da Estrutura de Ação em Educação Especial. Nesse sentido, a Declaração afirma os seguintes princípios:

[...] • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

No que se refere a proposta de escola inclusiva, este documento entende que:

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou

diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].

Como pudemos observar, tais documentos trouxeram mudanças expressivas no que concerne a educação das pessoas com NEE. No entanto, os mesmos não deixam claro qual o papel do professor itinerante nesse contexto sócio educacional que foi se configurando, nem se preocupam em determinar qual seria sua função no processo de inclusão dessas pessoas nas escolas. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/1996 (BRASIL,1996), em seus artigos 58, 59 e 60 do Cap. V, ao tratar da necessidade de apoio pedagógico aos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais não especifica esse tipo de apoio, ou seja, não há menção ao professor itinerante e as funções que ele pode desenvolver em prol do processo inclusão. Segundo Carvalho (1999), é no paradigma da integração que surge o professor itinerante, com a função específica de normalizar/integrar o aluno com deficiência a sala de aula do ensino regular. No entanto, com base no paradigma da inclusão, a função do professor itinerante começa a se definir no Brasil por meio das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que indicam o item 4, que trata da *Organização do Atendimento na Rede Regular de Ensino*, mais especificamente no subitem 4.1, no que tange a *Organização das Classes Comuns*, que faz-se necessário prever

[...]serviços de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor de educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e os sistemas de Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo, **itinerância intra e interinstitucional** e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação, em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (BRASIL,2001 – grifo nosso).

Ainda nesse mesmo documento (BRASIL, 2001), é reforçado no subitem 4.2 não apenas a realização dos serviços de apoio pedagógico especializado no espaço escolar, mas a importância do trabalho do itinerante em parceria com os

professores, como possibilidade de garantir uma aprendizagem de qualidade aos alunos com NEE. Nesse sentido, o serviço do itinerante é visto como:

[...]serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL,2001,p. 50).

Em sendo assim, o professor itinerante nas escolas pode representar um apoio importante na constituição da educação inclusiva, na medida em que ele e os professores das classes regulares se mobilizem para a discussão e efetivação das adequações curriculares necessárias para a educação de TODOS. Nesse sentido, Caiado (2003) discorre sobre diferentes esferas de atuações do professor itinerante, a saber:

[...]no atendimento ao aluno; na produção e adaptação de material didático; no atendimento à comunidade escolar, professores, alunos e funcionários, para orientação e esclarecimento sobre a especificidade de seu trabalho e as necessidades do aluno com deficiência. Pode-se, ainda, ampliar as contribuições desse professor, se incluirmos a relevância desses serviços como um campo de estágio na formação de novos professores e a necessidade do professor especializado produzir conhecimento nessa área de atuação (CAIADO, 2003, p. 110).

Vale ressaltar, que embora o professor itinerante tenha surgido a partir do paradigma integracionista, ele continua presente no paradigma inclusivo, contudo não mais como o especialista, mas sim como o profissional que vem atualizando sua prática de forma a dar uma nova significação a seu papel dentro das instituições escolares, ajudando e transformando as práticas educativas nas escolas. De acordo com os estudos de Fontolan (2006), esse novo significado é visivelmente percebido pelos professores do ensino regular, revelando o papel do professor itinerante na constituição de escolas inclusivas, conforme observamos no relato do professor abaixo,

[...] Ao trabalhar com este aluno deficiente visual, nesse ano, tive um apoio muito grande da professora itinerante, onde me orientou nas formas de como trabalhar com ele, me deu dicas de material para estar confeccionando para auxiliá-lo em sua aprendizagem, indicou-me textos para ler e ficar sabendo mais sobre o problema, enfim foi um ano de grandes aprendizagens para mim. [...] (FONTOLAN,op. cit.2006, p. 01).

Contudo, para que o professor itinerante estruture a sua prática com base no paradigma da educação inclusiva, é preciso haver formações continuadas

direcionadas a este profissional, assim como aos professores de classes regulares, a fim de que a escola se organize para atender o direito de todos aprenderem juntos, independente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, racial, de interesse, de capacidade, de personalidade, entre outras (MARTINS, 2014), como mostraremos na discussão a seguir.

2.2. A formação continuada do professor itinerante: um caminho para a constituição de escolas inclusivas

A formação continuada dos professores não é uma discussão atual, ela possui uma trajetória histórica e sócia epistemológica marcada por modificações de pensamento, variando de acordo com o momento social, político e cultural de cada época.

Como Silva (2002) nos mostra em seus estudos, as discussões anteriores à década de 90 rotulam as formações com diferentes nomenclaturas, tais como capacitação, reciclagem, formação em serviço, formação complementar, entre outras. Sobre tais denominações Silva (2005) chama nossa atenção aos sentidos que estas podem assumir na orientação das políticas de formação de professores, como por exemplo:

[...]1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a ideia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a ideia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; e 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais. (SILVA, 2005, apud CARVALHO e SIMÕES, 1999, p. 3).

Apesar das mudanças de significados ocorridas, a autor destaca,

[...] os avanços derivados da concepção de educação continuada, principalmente quando aponta o local de trabalho como a base do processo, levando em conta as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora. (ibid).

Como pudemos observar, nesse período (décadas de 80 e 90) a discussão sobre formação continuada do professor no Brasil surge da necessidade de uma

educação de qualidade, onde o professor tem como desafio se adaptar as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam em sua prática pedagógica. Assim sendo, a formação do professor e a sua prática necessitam ser percebido como processos indissociáveis, o que pode promover ações educativas inclusivas, que tomem como base a reflexão crítica sobre a prática que envolve a diversidade presente no contexto escolar.

Giroux (1997, p.161) defende a ideia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que, se “nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, [...] destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos”. Assim, completa o autor, “é preciso encarar os professores como intelectuais transformadores”, o que significa conferir a docência essa dimensão política.

Contribuindo para o debate a respeito da reflexão crítica *na e sobre* a prática dos professores, Freire (1996, p. 44) chama atenção ao papel relevante da formação permanente, pois segundo o autor, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, entendemos ser necessário não apenas transformar as escolas, mas o sistema educacional em toda a sua amplitude, de modo a estruturar uma nova cultura de formação de professores. Isso significa, como alerta Nóvoa (1995), colocar a formação continuada dos professores como questão central na construção da identidade docente.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

No Brasil, nas últimas décadas, podemos observar o aparecimento de políticas públicas para educação, por meio de documentos legais e programas de intervenção específicos, como por exemplo, a LDB (Lei n. 9394/96), o FUNDEF, os PCNs, o PNLD, a TV Escola, dentre outros. Porém, segundo Freitas (2005), essas estratégias não são suficientes para uma escola com ensino de qualidade, pois isso depende também da auto avaliação do docente sobre sua práxis. Portanto, uma

escola de qualidade tem, dentre outros aspectos, de “criar condições para que os educandos em geral desenvolvam suas capacidades e sejam respeitados em suas diferenças.”(MARTINS,2009, p. 73).

Na escola é o professor que, quando bem formado, pode ser um instrumento facilitador para a participação ativa do aluno, para que ele, independente de suas condições, seja capaz de interagir com o meio a sua volta, expressando suas ideias, tornando-se crítico-reflexivo diante do conhecimento. Tal dimensão provoca no sistema educacional e em seus educadores o desafio de perceber e dar significado a escola como um espaço heterogêneo, onde as práticas pedagógicas devem assegurar a participação ativa e aprendizagem de todos. Sobre isso, a Declaração de Salamanca alerta que:

[...]os serviços de educação se beneficiariam consideravelmente se fizessem maiores esforços para conseguir a máxima utilização de todos os especialistas e de todos os recursos disponíveis (UNESCO, 1994, p.12).

Nessa busca por uma educação de qualidade que atenda a todos os alunos, e em particular aqueles com NEE, se evidencia, a cada dia, uma necessidade de maior articulação de ações educativas que ocorrem dentro e fora das salas de aula entre os professores das classes regulares e os profissionais especializados, como o serviço de apoio dos itinerantes, profissional do campo da Educação Especial, que possuem o conhecimento de recursos didáticos necessários na constituição de uma escola inclusiva.

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), diz que o perfil do Professor de Educação Especial está embasado nos requisitos da docência no Ensino fundamental, acrescidos da formação continuada, através de cursos de especialização, o qual o qualificará nas competências necessárias para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, elas preveem que,

[...] essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantias de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos (p.29-30).

As Diretrizes entendem, portanto, que o professor especializado em educação especial é aquele que precisa desenvolver competências para identificar as

necessidades educacionais especiais dos alunos, assim como definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, cabendo a eles apoiar o regente da classe comum, bem como atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a partir de estratégias e alternativas curriculares que garantam a educação de todos. A formação desse profissional (inicial e continuada) requer, portanto,

- a) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado a licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001, p. 32)

O professor itinerante, denominado por Mittler (2003) de coordenador de necessidades educacionais especiais, assume novos papéis dentro da escola, tendo o mesmo a função de fazer acontecer a inclusão. De acordo com o autor, estes profissionais

[...] são catalisadores, facilitadores e administradores. Eles não foram designados para realizar um ensino adicional e compensatório em uma base individual. (MITTLER, 2003, op. cit. p. 27).

Nesse sentido, a formação continuada do professor itinerante precisa se constituir uma perspectiva crítico-reflexiva, já que este tem que assumir uma nova postura sobre sua prática, (re)definindo sua relação no espaço escolar não mais como aquele que normaliza ou traz a normalidade para o aluno, mas como aquele facilitador/formador de práticas pedagógicas inclusivas.

3. Metodologia

Nesse trabalho temos como objetivo compreender como tem se constituído a formação continuada dos professores itinerantes na rede de ensino do Paulista, para que a partir daí nós possamos conhecer qual o rebatimento da mesma na escola, na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em sendo assim, nos apoiamos na abordagem qualitativa, tendo em vista que,

Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças,

valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (MINAYO, 1999, p. 22).

Nossa pesquisa ocorreu no município do Paulista, que faz parte da rede metropolitana do Recife. Ele possui atualmente um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na sua rede de ensino e nos últimos anos vem realizando formações continuadas voltadas diretamente para os professores itinerantes.

Procuramos inicialmente o Chefe de Departamento de Educação Inclusiva da Prefeitura da Cidade do Paulista para obter informações sobre a formação continuada dos professores itinerantes e consultá-lo sobre a possibilidade de realizarmos nossa pesquisa nesse espaço formativo. Ele nos falou sobre as essas formações, por exemplo, como e quando elas ocorriam, o quantitativo de professores itinerantes, bem como sobre os estagiários de pedagogia (apoio) e cuidadores para o atendimento aos alunos com NEE.

Nossos sujeitos foram quatro formadores/itinerantes, responsáveis pela formação continuada dessa rede de ensino, e quatro professores itinerantes das escolas, os quais concordaram espontaneamente em participar desta pesquisa.

Como instrumentos de coletas de dados utilizamos a análise documental, que tem como característica a utilização de documentos escritos ou não, buscando identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse. (LAKATOS & MARCONI, 1996). Selecionamos os seguintes documentos para a nossa pesquisa: o Plano de aula dos professores formadores/itinerantes das Formações Continuadas e Plano de aula dos professores itinerantes de escolas desta rede de ensino.

Realizamos também entrevista semiestruturada com o Chefe do Departamento de Inclusão Educacional, com os professores formadores/itinerantes e com os professores itinerantes de escolas da rede municipal do Paulista, pois esse tipo de entrevista, segundo mencionam André e Lüdke,

[...] aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer constatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 34).

Quanto aos materiais, foi usado um gravador, para que pudéssemos de maneira fiel resgatar as informações dos sujeitos da pesquisa. Lüdke (1986) afirma que “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (p. 37).

Como procedimento de análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (temática) de Bardin (1979), sistematizada por Farago e Fofonca (2011) nas seguintes etapas: *pré-análise*, etapa na qual estabelecemos um esquema e organização dos dados a partir da leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação; *descrições analíticas*, nesta fase realizamos um aprofundamento sobre o material estudado e pesquisado; e *interpretação inferencial*, onde fizemos a análise de todo material do trabalho de acordo com materiais empíricos e teóricos coletados.

Antes de entrarmos na análise dos resultados, apresentaremos o campo e os sujeitos participantes, de modo a permitir uma melhor compreensão da realidade investigada.

3.1 Conhecendo o campo de investigação e a formação continuada do professor itinerante no Município do Paulista

O município do Paulista está localizado na região Norte do estado de Pernambuco, fazendo parte da região metropolitana do Recife. Este município possui um quantitativo de sessenta e duas escolas de educação infantil até o ensino fundamental I, com um quadro atual de trezentos e vinte alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) oficialmente matriculadas, mas com a grande incidência de alunos com autismo. Dessas sessenta e duas escolas, quarenta e duas possuem atendimento do professor itinerante, ou seja, o município possui vinte escolas sem o atendimento desse profissional.

Quanto ao número de profissionais que atende os alunos com NEE, o município conta atualmente com vinte e cinco professores itinerantes, quarenta e um estagiários de pedagogia (Apoio) e trinta cuidadores.

O atendimento dos itinerantes da rede citada ocorre da seguinte maneira: cada professor itinerante visita três escolas diferentes, sendo quatro dias nas escolas que houver quantitativo maior de alunos com NEE e dois dias em outra

escola, quando a demanda de aluno com NEE menor. Cada atendimento tem duração de uma hora e funciona no contra turno de origem do aluno. Em média cada professor itinerante atende quinze alunos por dia nas escolas em que ele trabalha.

A formação continuada dos professores itinerantes no Município do Paulista é realizada com o próprio grupo de professores itinerantes da rede, constituído por aqueles que possuam alguma especialização no campo da Educação Especial, bem como experiência profissional como docente e itinerante.

Apresentamos, a seguir, os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa para que possamos entender os objetivos em toda sua plenitude.

3.2 Conhecendo os nossos sujeitos

O Chefe do Departamento de Inclusão Educacional

Ela tem licenciatura em Pedagogia e Filosofia, com especialização em Gestão Escolar, Educação Especial e Políticas Públicas. Atualmente ela está fazendo doutorado em psicanálise. É professora efetiva do quadro da rede municipal de ensino do Paulista e exerceu a função de professora itinerante na rede antes de ocupar a chefia do Departamento de Inclusão Educacional. Ela é a pessoa responsável pela organização das formações continuadas dos professores itinerantes.

As Formadores/Itinerantes e as Professoras Itinerantes

Em relação aos professores formadores e professores itinerantes selecionados para essa pesquisa, identificamos aspectos relativos à sua escolaridade; tempo de experiência como docente, assim como o tempo de experiência como itinerante. Pudemos observar, por exemplo, que todas as formadoras são licenciadas em Pedagogia e apresentam as seguintes especializações no campo da Educação Especial: especialista em deficiência auditiva, cegueira, autismo e déficits de atenção e comportamento. Apesar de possuírem maior experiência profissional como professoras de classes regulares, elas sempre trabalharam com alunos com NEE.

Quanto às professoras itinerantes, duas são formadas em Pedagogia e duas em Letras, possuindo, dentre outras especializações, ao menos uma no campo da Educação Especial. Nesse grupo, há de se destacar que elas possuem larga experiência profissional tanto como professoras de classes regulares, como de itinerantes.

Utilizamos o código PF/I para designar professor formador/itinerante e PI para designar professor itinerante, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos Professores Formadores/Itinerantes e Professores Itinerantes

Formador/Itinerante e Professores Itinerantes	Sexo	Formação profissional	Docência	Itinerância
PF/I-01	Fem.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Mestrado em Linguística e Educação.	10 anos	06 anos
PF/I-02	Fem.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial.	15 anos	02 anos e 06 meses
PF/I-03	Fem.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Mestrado em Psicanálise, Educação e Saúde.	22 anos	02 anos e 03 meses
PF/I-04	Fem.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial	15 anos	10 anos
P/I-01	Fem.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.	17 anos	05 anos
P/I-02	Fem.	Licenciatura em Letras; Especialização em Educação Especial, Literatura Brasileira e Psicologia da Educação; Mestrado em Psicologia da Educação e Doutorado em Ciências da Educação.	22 anos	16 anos
P/I-03	Fem.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado.	26 anos	16 anos
P/I-04	Fem.	Licenciatura em Letras/Libras	05 anos	03 anos

4. Análise dos Resultados

Diante dos objetivos propostos na nossa pesquisa, organizamos nossa análise em duas temáticas. Na primeira procuramos conhecer o significado do professor itinerante na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e na segunda, nos detivemos no papel das formações continuadas da Rede de Ensino do Município do Paulista na constituição de escolas inclusivas.

4.1 O significado do professor itinerante na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais

Com base nas entrevistas realizadas e na análise dos planos de formação e de aulas dos sujeitos investigados, buscamos conhecer o significado que eles atribuem à educação de pessoas com NEE, pois acreditamos que o sentido a ela atribuído se aproxima de determinada concepção que o sujeito tem sobre a sociedade e nela sobre a educação em espaços formais e formação social dos sujeitos. Entendemos que será com base nesse saber que os educadores nortearão as ações educativas direcionadas a esse grupo de alunos presentes nas escolas.

Os dados analisados nos indicam uma forte preocupação dentre os professores itinerantes (formadores e em formação), assim como nos planos de aulas dos formadores, em conscientizar toda comunidade escolar sobre os alunos com NEE e com isso quebrar barreiras e preconceitos existentes, o que os aproximam da concepção de educação inclusiva. Observamos esse entendimento nas seguintes afirmações abaixo:

No contexto das ideias acima expostas, se reconhece a necessidade de que os professores, sejam eles da educação especial ou da classe comum, discutam e reflitam determinadas atitudes, compreendam determinadas ações, pensamentos e comportamentos que legitimam preconceitos ocorridos para que possam efetivamente contribuir no processo de inclusão com diferentes potencialidades. (Formação de Professores- Bloco I)

Ele é um aluno da escola. Ele faz... Ele faz parte de toda a comunidade escolar. [...] Desde o vigilante até a merendeira; todas essas pessoas têm responsabilidade com ele; seja os serviços gerais, seja os vigilantes, seja a gestão, a supervisão, coordenação, os apoios, todo mundo. Por que ele é um aluno da escola. Ele é um aluno daquela escola. Então o direito que um outro aluno tem, ele também tem. (PI-03)

Fica claro tanto no planejamento da formação continuada, como na fala de PI/03, que a escola é um espaço que deve se adaptar aos alunos com NEE e que todos os agentes que fazem parte da escola têm responsabilidade sobre cada um que dela faz parte, isso vem a corroborar com o que Martins (2007) menciona sobre o desafio no desenvolvimento de escolas inclusivas para todos que compõe a escola, indistintamente, uma vez que todos devem procurar se empenhar para conseguir melhorias na educação.

Quanto aos planos de aula das professoras itinerantes na escola, podemos perceber que estes também se aproximam da concepção de educação inclusiva, uma vez que são realizados levando em consideração a especificidade de cada aluno. Essa atitude vai de encontro ao que Pletsch (2010) destaca quanto à importância em se fazer as adaptações curriculares necessárias, bem como favorecer a interação com o grupo em que o aluno com NEE está inserido, visando, desse modo, garantir um ensino de qualidade para todos. Relativo a isso, a fala de PI-02 reforça o que podemos observar em seus planos de aula:

Esse planejamento? Trabalhando... Veja. Eu procuro direcionar em termos de projeto. Um período, um projeto. Mas esses projetos eles... Você sabe. Eles vão ter uma flexibilização de acordo com o calendário da escola, dos alunos. Como eu já havia dito antes. [...] Há uma temática, um projeto, como agora, nós estamos fazendo, que foi em relação à questão dos animais. E a culminância vai ser no Horto. Não é? E todos irão. Cada um foi trabalhar de uma forma, dentro das suas especificidades, mas a temática maior, todos irão trabalhar juntos. (PI-02)

Parece-nos que a forma como a formação continuada para o itinerante vem sendo organizada, através de planos de aula que contemplam as necessidades de cada aluno, se reflete igualmente nos planos de aula que são utilizados pelos itinerantes nas escolas, o que é reafirmado por eles quando falam sobre as ações desenvolvidas com todos os alunos, inclusive com aqueles que possuem NEE.

Observando mais profundamente as falas das professoras itinerantes, percebemos que se faz muito constante nelas a discussão sobre a relevância desse profissional na educação dos alunos com NEE, quando mencionam o quanto essas crianças progrediram no aprendizado e como a escola modificou seu comportamento e pensamento relativo às mesmas após a chegada do itinerante à escola. Isso revela a funcionalidade deste profissional dentro de uma escola que pretende garantir o acesso e permanência de todos e conseqüentemente, que sua atuação é fundamental ao desenvolvimento dos alunos com NEE, conforme pudemos perceber nas seguintes falas:

Trabalhar com essas crianças é um desafio e ao mesmo tempo é gratificante. Porque essa experiência até hoje é... Tem sido enriquecedora pra mim. Porque eu vejo um aluno que não sabia praticamente nada e hoje sabe alguma coisa. (PI/F- 03).

Pelo menos eu escuto assim... Talvez nem tanto dos professores, que às vezes ficam... Mas os pais. Os próprios alunos. A direção. Eu creio que contribua, não é? É sempre bom esse olhar. Porque eles sempre estão dizendo: "Ah. Se fosse mais dias, ainda seria bem melhor." (PI-02)

Diante do acima exposto, vimos o quanto o itinerante pode vir a contribuir com o trabalho dos professores das classes regulares e como as formações continuadas, quando abarcam os demais educadores responsáveis pelos alunos com NEE, ou seja, daqueles que, “durante o processo educacional, demonstram: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”(BRASIL, 2001b, p. 39), isso pode vir a contribuir para de forma efetiva, para a formação social desses educandos.

4.2 O papel das formações continuadas da Rede de Ensino do Município do Paulista na constituição de escolas inclusivas

Nesse momento procuramos conhecer as ações educativas desenvolvidas pelos professores/formadores nas formações continuadas e como os itinerantes percebem o rebatimento dessa formação na educação dos alunos com NEE.

A formação continuada dos professores itinerantes no Município do Paulista é realizada com o próprio grupo de professores itinerantes da rede, constituído por aqueles que possuam alguma especialização no campo da Educação Especial, bem como experiência profissional como docente e itinerante.

Essas formações acontecem em média uma vez por mês e nelas são discutidos temas relativos aos problemas dos alunos em suas respectivas salas de aula. A partir daí, os itinerantes compartilham experiências e práticas educativas vivenciadas nas escolas e que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Nesses encontros os professores formadores revisam também os teóricos do campo da educação, refletem sobre novas práticas educativas com alunos com NEE, retomando também a legislação. Nas últimas formações foi discutido como trabalhar com crianças autistas, devido a grande incidência de alunos com autismo e esse fato ser um dado crescente no município.

Quanto aos estagiários e cuidadores, eles têm uma formação continuada a cada dois meses e cabe aos itinerantes em formação orientar o trabalho deles nas escolas, fornecendo-lhes material pedagógico adaptado e mostrando-lhes como irão desenvolver cada atividade proposta.

Sobre essa forma de organizar a formação continuada, percebemos que muitas professoras itinerantes a consideram positiva, mesmo que muitas vezes o

conteúdo trabalhado já faça parte de seus conhecimentos, pois elas acreditam que a troca de experiências entre as itinerantes e as formadoras é uma forma de minimizar as angústias, anseios e expectativas que cada uma traz de suas vivências nas escolas com os alunos com NEE. Para elas essas formações possibilitam “o estudo compartilhado; o planejamento, o desenvolvimento de ações conjuntas, a análise de situações didáticas, a reflexão sobre sua prática; entre outros”.(SILVA, 2005). Esse pensamento é observado, por exemplo, na fala da professora itinerante abaixo:

É... Que coisa nova seria essa? A troca de experiência. Porque vem uma professora e diz: "Eu trabalho dessa forma.". Já vem a outra: "Eu trabalho dessa forma.". E aí a gente... "Ah! Tá. Eu trabalho com autista, mas não tenho nada de autista. Me ajuda". Não sei tudo. Que não sei. Estou aprendendo. Mas... Essa troca de experiência entre uma professora e outra, faz com que a formação, ela seja positiva. (PI/F- 03)

Neste sentido, entendemos que existe o reconhecimento de que uma proposta de formação que promova trocas de experiências entre os docentes pode ajudá-los, aos poucos, a enfrentar as dificuldades e medos acerca das especificidades apresentadas pelos alunos e a superar o desafio de educar esses alunos.

A necessidade de formação continuada voltada a esses profissionais é importante, pois o professor itinerante, como qualquer outro professor, não foi preparado em sua formação inicial a lidar com tantas especificidades. Não obstante, é importante salientar, que a própria LDB (1996), art. 59, reconhece a necessidade de formação de professores especializados para atender pessoas com NEE, em quaisquer modalidades de ensino, o que é destacado pela formadora/itinerante abaixo,

Sim. Sem dúvida. Assim como a formação para os professores... A gente ainda encontra muito a desejar. A gente, também, encontra nas formações de Itinerantes (AEE) muito a desejar. A Especialização, por si só, ela não resolve tudo. E assim, é uma dificuldade muito grande, porque o profissional do AEE faz um curso de Especialização e sai dali achando que é especialista, não é? E que na realidade não contempla todas as áreas. Mas, a gente não vai saber de tudo. Mas era bom que as Pós passassem por uma reestruturação curricular, para que melhor atendesse esse aluno com deficiência. (PI/F-04).

Entendemos que apesar do professor itinerante ter surgido no modelo de educação integracionista, suas ideias funcionaram como uma ponte para a transição à educação inclusiva. Para Pelosi (2000), o professor itinerante contribui com a inclusão no momento em que este auxilia e orienta o professor regular na

elaboração de atividade, equipamentos ou estratégias facilitadoras para o trabalho com alunos com NEE. Essa atuação do professor itinerante é perceptível nas falas das professoras formadoras e professoras itinerantes, quando perguntamos a elas sobre as diferenças entre a prática do professor regular e a prática do itinerante.

A professora de sala de aula... ela... Às vezes ela se comporta mais como mera transmissora do conteúdo. E o professor itinerante, ele tem que olhar para um indivíduo, que às vezes... não, na maioria, vem com a baixa autoestima. Mas ele tem que vê-lo na sua totalidade. A gente tem que olhar pra ele de uma forma global. Esquecer a deficiência. Porque isso é uma coisa que a gente já sabe que existe. Mas, tentar identificar nessa criança, o potencial dela e assim trabalhar para minimizar essas barreiras e fazer com que eles sejam inclusos na vida e na sociedade. (PI/F-04).

Muitas vezes a gente escuta, também, tem a questão da... O professor de ensino comum, ele diz assim: "Ah! Eu não sei como trabalhar com o aluno com deficiência." Mas a gente também não sabe. Porque a gente tem o curso teórico. Mas a gente só aprende na hora. Na prática. Muitas vezes... Às vezes eu falo assim: "Minha gente! Não vamos deixar esse aluno excluído dentro da sala de aula". Então, quer dizer... Quando eu fui pegar essa aluna para o atendimento, a professora disse assim: "Leve! Leve! Leve! Leve! Por favor, tire ela daqui. Quer ela pra você? Pode ficar". Eu digo: "Não professora! Só vou trabalhar com ela. Daqui a pouco eu lhe devolvo". Aí eu saí com ela. Mas... Essa diferença existe mais eu acredito que não é, nem tanto, na questão da formação. É mais na questão da sensibilidade. (PI-03)

Como pudemos perceber, as professoras de sala regular, em sua grande maioria, são consideradas pelas itinerantes como sendo uma mera transmissora de conhecimentos e muitas não se preocupam em inserir o aluno com NEE nas atividades de sala com o grande grupo. Para as itinerantes, essas professoras sempre colocam barreiras no que diz respeito a não saber trabalhar com esses alunos, que não foram formadas (preparadas) para trabalhar com eles, mesmo quando elas, as itinerantes, se propõem a ajudá-las. Sasaki (2006) já alertava que **as atitudes**, é uma das principais barreiras a serem enfrentadas na construção de escolas inclusivas, pois elas só corroboram para o processo de exclusão desses alunos do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, podemos dizer que as formações, para obterem um melhor aproveitamento dentre os educadores, devem também envolver aspectos que não estejam ligados apenas aos conteúdos pedagógicos.

Sim! A realidade nossa, aqui, nessa escola. É... Que também é preocupante. Porque na sala de aula, a criança, ela está inclusa na sala de aula. Só que ao mesmo tempo ela está inclusa e exclusiva. Porque nós observamos na sala, as professoras deixam lá. Deixa a criança. Entendeu? Quando ela vem pra cá, durante os três dias que eu estou aqui, terça,

quarta e sexta, ele faz. Ele gosta de fazer. E aí eu pergunto à professora: "Como? Ele é o seu aluno. Ele é o seu aluno.". Eu só faço um atendimento. ... Entendeu? Mas ela: "Eu não sei como fazer. Eu não sei trabalhar." Eu digo: "Você não sabe, mas você precisa querer! Porque você não sabe, mas você tem querer saber! O aluno é seu. O aluno vai ficar ali?". Aí ela observa. Eu observo. Entendeu? Então é complicado. Então. Tem a diferença. (PI/F-03).

Diante do que foi exposto, percebemos que a formação continuada dos professores itinerantes da rede de ensino do Paulista vem contribuindo para a constituição de escolas inclusivas, pois elementos subjetivos como despertar a sensibilidade e o querer educar os alunos com NEE são tão relevantes quanto os conteúdos específicos presentes no processo de ensino e aprendizagem. As falas das itinerantes nos fez perceber que a formação deve ocorrer juntamente com os professores de sala regular, para que assim seja possível desmistificar paradigmas formados no contexto histórico-social-cultural desses sujeitos no que se refere a educação de todos os alunos, pois assim poderemos caminhar para a constituição de escolas inclusivas de forma mais efetiva.

5. Considerações Finais

O propósito deste artigo foi refletir sobre o papel das formações continuadas dos professores itinerantes da rede municipal de ensino do Paulista, e dentro desse aspecto foram levantados alguns questionamentos a serem investigados: conhecer o que os professores/formadores e professores itinerantes pensam sobre a educação de pessoas com NEE; caracterizar as ações educativas desenvolvidas pelos professores/formadores nas formações continuadas e por fim, conhecer como os itinerantes percebem o reatamento da formação continuada na educação dos alunos com NEE.

Diante da investigação realizada, podemos concluir que a formação dos professores itinerantes da Rede Municipal do Paulista, tem um papel muito significativo para troca de experiência, funcionando como um espaço que possibilita a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas desses profissionais. Muito embora, não seja suficiente para garantia da construção de escolas inclusivas, pois, para que ocorra sua efetivação é necessária uma reestruturação do sistema de ensino do município, que inclua no seu calendário uma ampliação do número de formações continuadas, e que essas formações envolvam toda a comunidade

escolar, assim esses formadores poderão desenvolver um trabalho junto à família, que por sua vez, de posse desse conhecimento possam ajudar a esse indivíduo com necessidades educativas especiais. A participação dos professores regulares também pode contribuir para construção de escolas inclusivas, pois esses profissionais devem estar preparados para desenvolver junto aos professores itinerantes práticas inclusivas que possam ajudar no desenvolvimento sócio educativo desses indivíduos. Podemos assim pensar que formação continuada pode e deve ocorrer no espaço da escola com projetos que leve informação não só aos professores itinerantes, como também aos alunos, pais, professores regulares e gestores da escola, assim esses agentes, poderão modificar a maneira de pensar a necessidade educativa especial, não como um impedimento, mas como uma oportunidade de transformar as relações, de reconhecer as diferenças e de solidarizar em construir outra realidade escolar.

Contudo, entendemos que os professores itinerantes, embora tenham surgido com o paradigma da integração, são eles que efetivam o desenvolvimento das pessoas com NEE, orientando as famílias e os professores regulares no desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas. O papel de orientador assumido por esses profissionais funciona como facilitador do seu próprio trabalho, haja vista que, com a orientação, os professores regulares conseguem realizar um trabalho pedagógico voltado ao sujeito com NEE, e há evidentemente um ganho de tempo e de qualidade nas atividades do itinerante, pois, este não terá que realizar um trabalho que deveria ter sido realizado pelo professor regular. É necessário citar que, essa atividade orientadora realizada pelo itinerante preenche uma lacuna deixada pela má formação dos professores regulares.

Portanto, concluímos que, é necessário avanços quanto às formas de realização da formação continuada dos professores itinerantes da Rede Municipal do Paulista para a constituição de uma escola inclusiva, nesse mesmo município. Esses avanços passam por uma reestruturação da formação, que deve, conforme já descrito, incluir a abertura de uma nova agenda no calendário escolar da rede e que tenham a participação de toda a comunidade escolar, por meio de projetos que sejam desenvolvidos na própria escola com a participação dos formadores, essas atitudes representam uma maneira de envolver a todos na formação. Além, de representar uma forma de conscientização das famílias, dos alunos, dos professores

regulares e da própria gestão escolar sobre as necessidades educacionais especiais dessas pessoas. Assim o paradigma da inclusão efetivará seu papel de forma mais consistente, sensibilizando todos os agentes envolvidos por meio da participação efetiva na sua própria formação e na constituição de escolas verdadeiramente inclusivas.

6. Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____.Legislação Educacional Brasileira. **Lei nº 9394,20/12/1996 – Lei de diretrizes e Base**. Recife: Coleção Qualidade de Ensino, 1997.

_____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1998.

_____.**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____.MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. Ed. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. MEC/SEB/ DICEI,2013.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, R. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação; SEED,1999.

FONTOLAN, R, H. **Experiências de uma sala de aula e de uma rede**. Disponível em:

http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo6/alunos/rubiafontolan/002/tp/_anotação.html. Acessado em 10/06/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F.(Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GLAT, R. ; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação brasileira. Brasília: MEC/SEESP. **Revista da Educação Especial**, Ano I, nº 01, out/2005.

GLAT, R. et al. **A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro**: URJ (mimeo), 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, A. R. Z. **Profissão Docente: conexões entre histórias, saberes e identidades**. Porto, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Lusófona do Porto, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. de C.B. P. **Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: Apontamentos a partir de contribuições da Educação Especial**. Anais do ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Ed. Bagaço, Recife, 2006.

MARTINS, L. A. R. Da educação especial à inclusiva: um longo caminhar. In: SILVA, M. F. (Org.). **Educação Inclusiva: uma visão diferente**. Natal: EDUFRRN, 2004.

_____. Política pública e formação docente para a atuação com a diversidade. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES. G. N. L. (Orgs.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2009.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde**. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto Editora, 1995b.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro,

2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

_____. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado. In: MARTINS, L. A. R. ; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WZA, 1999.

_____, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHLUNZEN, E. ; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar: marcos legais**. In Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2011. p. 148-160. V.9.

SILVA, J. B. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

SILVA, E. M. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**. 2005. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educacionais especiais**. Conferência Nacional sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Espanha, 7-10 de junho de 1994.