



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DO CARMO DE SOUSA SEVERO**

**UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES ITINERANTES NA  
ESCOLA REGULAR, EM NATAL/ RN - (1971 - 2011)**

**Natal-RN**  
**2012**

**MARIA DO CARMO DE SOUSA SEVERO**

**UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES ITINERANTES NA  
ESCOLA REGULAR, EM NATAL/ RN - (1971 - 2011)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Natal-RN

2012

**MARIA DO CARMO DE SOUSA SEVERO**

**UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES ITINERANTES NA  
ESCOLA REGULAR, EM NATAL/ RN - (1971 - 2011)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

**Aprovada em \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2012**

---

Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Examinador externo)  
Universidade do Estado do Pará - UEPA

---

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Examinador interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Examinador interno suplente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

*Dedico em especial a todos que  
acreditaram/am e lutam por uma educação  
pública de qualidade que, assim, será inclusiva.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela graça da vida, por todos e, por tudo que me presenteou/ia nesse caminhar

A meus pais José Ferreira e Jurandi, e, irmãos Cacilda, Roberto e Marilene, que, pelo testemunho inscreveram em nossa história, os valores e princípios INCLUSIVOS, muito antes, do instituído legal.

Aos meus grandes amores: esposo Carlos, pelo amor, dedicação, companheirismo, incentivo e apoio constante; aos nossos filhos Thelmo, Kalliny e Karla, pelo amor que nos fortalece a cada dia, e, à luz do pequeno Carlos Henrique NOSSO ENCANTO.

Aos filhos do coração: Renata, Pedro Ivo e Flávio que nos acrescentam com a amizade e apoio.

À Prof<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins, nossa sábia mestra, pela valiosa orientação, conduzida de forma admirável, serena, atenciosa e amiga.

A Márcia Ribeiro Peixoto e, à equipe técnica e pedagógica da SUESP, pela compreensão, confiança, apoio e incentivo propiciado.

Às amigas que de perto compartilharam esse movimento: Teresa, Eleide, Fabíola, Aparecida e Selma.

Aos professores integrantes da Base de Pesquisa sobre Educação e Inclusão de pessoas com Necessidades especiais, Francisco Ricardo Lins, Débora Nunes, Jefferson Fernandes, Luzia Guacira e Rita Magalhães, pelas valiosas sugestões e contribuições nos Seminários de Orientação, que nos guiaram nesse percurso;

Aos professores doutores participantes da Banca de Defesa: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pela disponibilidade em contribuir com esse construto;

Aos jovens bolsistas da Base de Pesquisa: Cileide, Mirela, Camila e Felipe, sempre disponíveis e atenciosos em nos atender nesse caminhar;

À Jovem Christiane Santos que sabiamente me acompanhou nos ajustes finais desse estudo;

À Inácia e filhos: Thieza e Pedro, pela atenção, apoio e incentivo nesse caminhar;

Aos profissionais que atuaram/am com a Educação Especial, na SUESP/SEEC, em especial, aos professores itinerantes que se dispuseram a somar conosco nessa tessitura;

A todos que direta, ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

MUITO GRATA!!!

*[...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.*

*(PAULO FREIRE, 1996, p. 53)*

## RESUMO

O presente estudo aborda a trajetória de atuação de professores itinerantes ligados à Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC/RN, em escolas estaduais de Natal/RN, no período de 1971 a 2011. Neste sentido, de uma maneira específica, procuramos reconstituir, historicamente, o trabalho de professores itinerantes realizado em escolas estaduais de Natal/RN, e assim analisar o percurso desenvolvido na rede escolar pública estadual. Para efetivação do trabalho, utilizamos como referência metodológica a abordagem qualitativa. A investigação empreendida se constituiu numa pesquisa histórica, com base na história oral temática, que possibilitou recorrer às vozes de professores itinerantes, como principal fonte de evidência. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada e fontes documentais. Tivemos como participantes 10 (dez) professores, tendo como critério a sua atuação no referido serviço, na área da Educação Especial, por um período mínimo de 3 anos. O local da entrevista foi variado, segundo a conveniência dos participantes, no entanto, houve maior concentração no âmbito da Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC. Para organização e análise dos dados recorremos à Análise de Conteúdo, sistematizando-os em categorias temáticas. Os resultados apontaram que os professores itinerantes atentam para o fato de que as barreiras para a participação e a aprendizagem não são concentradas no aluno com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais, mas no contexto no qual estão inseridos. Com base nesta realidade, dialogam, articulam intervenções, propõem soluções, inclusive, atuam como interlocutores entre a escola e a Secretaria de Educação, evidenciando situações problemas que angustiam os educadores, no cotidiano escolar. Demonstram, ainda, que têm procurado atuar como agentes de sensibilização, como articuladores, mediadores e orientadores do processo de inclusão junto à comunidade escolar. Revelam, assim, que a atuação do professor itinerante não está restrita a apoiar a prática pedagógica, mas abrange a construção de valores e atitudes coerentes com as relações inclusivas, contribuindo com o emergir de uma nova cultura no âmbito escolar, tornando-a uma opção política. Foi possível percebermos que – no caminhar desses professores por mais de quatro décadas, na Educação Especial, em Natal/RN, diante das mudanças de paradigmas que foram se instaurando – eles foram reconstituindo o seu saber e o seu fazer, com vistas ao desenvolvimento de uma educação efetivamente inclusiva, em escolas regulares de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Professor Itinerante. Inclusão Escolar.



## ABSTRACT

The present study approaches the course of action of itinerant teachers linked to the Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC/RN, in state schools of Natal/RN, in the period from 1971 till 2011. We seek to restore historically the work of itinerant teachers accomplished in state schools of Natal/RN, and therefore analyze the course developed in the state public school system. For this work we used, as methodological reference the qualitative approach. The study consisted on a historical research with bases on thematic oral history, which allowed to appeal to itinerant teachers voices as primary evidence. For that, we used a semi structured interview and documentary sources. We had as participants 10 (ten) teachers using as criterion their performance on the quoted service, on the Special Education, for a period of at least 3 years. The location of the interview was varied, according to the convenience of the participant, however, there was a large concentration on the Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC. For organization and analyze of data we used Análise de Conteúdo, systematizing them for themes. The results shows that itinerant teachers realize that the barriers and the difficulties for the participation and the learning process are not on the handicap student or on the student with another special educational necessity but on the context which they are immerse. Based on that they talk and propose solutions, including acting as interlocutors between the school and the Secretaria de Educação, revealing issues that anguish the educators on the daily school. Showing, yet, that they had act as agents of awareness, as mediators and guiding of the inclusion process with the scholar community. It was possible realize that – on the carrear of these teachers for more than four decades, on the Special Education, in Natal/RN, face the changes on paradigms that was introducing – that they were rebuild their knowledge and perform, intending to develop an education really inclusive in regular schools.

**Key-words:** Special Education. Itinerant Teacher. Inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sala de Recurso Multifuncional - Atendimento Educacional Especializado ...	101
Figura 2: Classe Hospitalar Sullivan Medeiros - 1ª do RN - Caicó.....	103
Figura 3: Classe hospitalar - Hospital Varela Santiago .....	104
Figura 4: Formação de professores no interior do estado.....	105
Figura 5: Curso realizado pela UFRN na SEEC - 2009.....	106
Figura 6: Rodadas de estudos realizados pela SEEC/SUESP - 2005 .....	108
Figura 7: III Jornada Pedagógica - 2006 - Participação da família .....	109
Figura 8: Lançamento da Matrícula Antecipada para o ano de 2012 .....	110
Figura 9: Lançamento da Matrícula Antecipada para o ano de 2009 .....	110
Figura 10: Transporte escolar adaptado SEEC/RN.....	111
Figura 11: DIRET / CIDADES - PÓLOS.....	126
Figura 12: Na escola - apoio ao aluno e professor da SRM por profissional Terapeuta Ocupacional com a articulação do professor itinerante .....	186
Figura 13: Atendimento de Reforço na Itinerância – Décadas 1970/1980 .....	188
Figura 14: Serviço de Itinerância – Preparação de Material Pedagógico DV – Décadas 1970/1980 .....	190
Figura 15: Encontro no espaço escolar - Coordenadora/alunos com e sem deficiência e professor itinerante.....	194
Figura 16: Encontro no espaço escolar alunos e professores itinerantes - 2005 ....	194
Figura 17: Formação em serviço – professores itinerantes, SUESP.....	200
Figura 18: Formação em serviço no espaço escolar, 2004.....	216
Figura 19: Formação em serviço no espaço escolar, 2009.....	216
 Quadro 1: Perfil dos participantes .....	 133
Quadro 2: Formação dos professores itinerantes-PI.....	134
Quadro 3: Estruturação das práticas de professores itinerantes (1971-2011) .....	170

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas de alunos, por tipo de necessidade especial na rede estadual do RN (1975 - 1981 - 1991).....	93
Tabela 2: Matrículas de alunos, por tipo de necessidade especial na rede estadual do RN - 1999 .....	98
Tabela 3: Matrícula de alunos por necessidades especiais na rede estadual - RN: Matrícula na Rede Estadual - 1ª DIREC - Natal - 2011 .....	129
Tabela 4: Matrícula de alunos, por tipo de necessidade especial, na rede estadual do RN - (2010-2011) .....	129

## LISTA DE SIGLAS

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**ADEFERN** - Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio Grande do Norte

**ADOTE** - Associação de Orientação aos Deficientes

**AIPD** - Ano Internacional da Pessoa com Deficiência

**APAARN** - Associação dos Pais Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte

**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**APABB** - Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade

**ATP** - Assessoria Técnica do Planejamento

**CADEME** - Campanha Nacional do Deficiente Mental

**CAP** - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

**CAS** - Centros Estaduais de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez,

**CDC** - Convenção dos Direitos da Criança

**CEAIPD** - Comissão Estadual do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência

**CF** - Constituição Federal

**CFE** - Conselho Federal de Educação

**CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial

**CNERDV** - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais

**CEDOT** - Centro Experimental para Educação de Bem-Dotados

**CEE** - Conselho Estadual de Educação

**CESB** - Campanha de Educação do Surdo Brasileiro

**CEESP<sup>1</sup>** - Centro Estadual de Educação Especial

**CIRADIS** - Comitê Interinstitucional de Resolução de Demandas de Saúde ao Projeto Classe Hospitalar

**CODESE** - Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar

**CORDE** - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

---

<sup>1</sup> CEESP: sigla que também significa Coordenação de Ensino Especial, criada em 1971 subordinada a Assessoria de 1º Grau, pela Secretaria do Estado de Educação.

**CRE** - Coordenadoria Regional de Educação

**DA** - Deficiência Auditiva

**DI** - Deficiência Intelectual

**DM** - Deficiência Mental

**DV** - Deficiência Visual

**DIRED** - Diretoria Regional de Educação

**DPEE** - Diretoria de Políticas de Educação Especial

**DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos

**EAD** - Educação a Distância

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**FNDE** - Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

**GACC** - Grupo de Apoio à Criança com Câncer do Rio Grande do Norte

**IERC** - Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos

**IBC** - Instituto Benjamin Constant

**INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

**ISM** - Imperial Instituto dos Surdos Mudos

**IEP** - Programa de Educação Individualizado

**LBA** - Legião Brasileira de Assistência

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais

**MTPS** - Ministério do Trabalho e Previdência Social

**MEC** - Ministério da Educação

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**ONG** - Organização não Governamental

**NEE** - Necessidades Educacionais Especiais

**NEESP** - Núcleo de Ensino Especial

**NURES** - Núcleo Regional de Educação

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PLANESP** - Plano Nacional de Educação Especial

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPE** - Projeto Principal de Educação  
**PPGE<sup>d</sup>** - Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PROINESP** - Programa de Informática na Educação Especial  
**RN** - Rio Grande do Norte  
**SAPES** - Salas de Apoio Pedagógico Especializado  
**SRM** - Sala de Recursos Multifuncionais  
**SEC** - Secretaria de Educação e Cultura  
**SECD** - Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos  
**SEEC** - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura  
**SESPE<sup>2</sup>** - Secretaria de Educação Especial  
**SEESP<sup>3</sup>** - Secretaria de Educação Especial  
**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SENEB** - Secretaria Nacional de Ensino Básico  
**SADEF** - Sociedade Amigos do Deficiente Físico  
**SOCERN** - Sociedade dos Cegos do Rio Grande do Norte  
**SUESP** - Subcoordenadoria de Educação Especial  
**UERN** - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
**UNIMEP** - Universidade Metodista de Piracicaba  
**UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura  
**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**UNP** - Universidade Potiguar  
**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

<sup>2</sup> Criada em 1986, e extinta em 1990.

<sup>3</sup> Secretaria recriada em 1992 e permanecendo até 2011, quando passou a configuração de Diretoria de Políticas de Educação Especial.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
 <b>PARTE I: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICO .....</b>	<b>31</b>
 <b>2 EDUCAÇÃO PARA TODOS: NUANCES HISTÓRICAS E POLÍTICAS NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA .....</b>	<b>32</b>
2.1 BREVES REFLEXÕES À LUZ DE MATRIZES INTERNACIONAIS .....	33
2.2 ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	46
<b>2.2.1 Educação Especial/Inclusiva: delineando caminhos .....</b>	<b>58</b>
2.3 ENTRELINHAS DE PARADIGMAS: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR .....	70
2.4 PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE.....	84
<b>2.4.1 A Educação Especial frente à inclusão escolar na rede estadual do RN..</b>	<b>94</b>
 <b>PARTE II: A TESSITURA DA PESQUISA EM FOCO .....</b>	<b>115</b>
 <b>3 O PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>116</b>
3.1 TECENDO O CAMINHAR .....	116
3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	119
3.3 CONFIGURAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA .....	125
3.4 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES .....	132
3.5 ANÁLISE DOS DADOS: BASES CONCEITUAIS .....	135
 <b>PARTE III: REVENDO O CAMINHAR DOS PROFESSORES ITINERANTES: OS RESULTADOS ENUNCIADOS.....</b>	<b>139</b>
 <b>4 AS VOZES DE PROFESSORES ITINERANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM NATAL, DA SEEC/RN, PERCURSO TRILHADO .....</b>	<b>140</b>

4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES ITINERANTES .....	141
4.1.1 Gênero e tempo de atuação .....	141
4.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR ITINERANTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	147
4.2.1 Estratégias de formação continuada.....	159
4.3 MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NO FAZER COMO PROFESSOR ITINERANTE .....	162
4.3.1 Interesse pessoal .....	164
4.3.2 Experiência anterior com o aluno, que apresenta ou não deficiência.....	165
4.4 ESTRUTURAÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROFESSOR ITINERANTE .....	170
4.4.1 Campo de atuação .....	171
4.4.2 População .....	178
4.4.3 Atividades .....	186
4.4.4 Organização do atendimento .....	196
4.5 DIFICULDADES E AVANÇOS IMPLICADOS NA PRÁTICA.....	202
4.5.1 Dificuldades .....	203
4.5.2 Avanços .....	211
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, VISANDO NOVOS CAMINHOS .....	220
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICE.....	242
ANEXOS .....	244



## 1 INTRODUÇÃO

---

*Um dos primeiros saberes primeiros, [...] é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (FREIRE, 1996, p. 76).*

À luz dos direitos proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), a educação, como direito de todos, têm se configurado historicamente em um embate social, cultural, político, econômico e ideológico a ser efetivado mediante a condição de exclusão enfrentada por diversos segmentos da sociedade, como as pessoas menos favorecidas, sócio economicamente e as minorias existentes em decorrência de diferenças culturais, étnicas, religiosas, orgânicas e psicossociais. Ou seja, aquelas pessoas em situação de vulnerabilidade (CARVALHO, 2000, 2004).

Tal situação excludente foi enfocada em várias matrizes internacionais, como a Declaração do México (1979); a Convenção dos Direitos da Criança - CDC (1989); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação de Deficiência (1999); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), entre outras.

Em corroboração constituíram metas para contemplar os direitos proclamados pela DUDH, entre outros a de educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. No entanto, para estes e outros alunos que rompiam com os padrões homogeneizadores das práticas pedagógicas, a efetivação de tal direito veio na configuração de uma Educação Especial, sendo caracterizada “[...] como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos, e metodologias para cada uma das áreas de deficiência” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 15).

Tal constituição educacional, já então, considerada na Lei de Diretrizes e Bases, 4.024/61, veio a ser assumida pelo poder público na educação brasileira com a promulgação da Lei 5692/71, que validou a organização do Ensino em nível de 1º, e 2º Graus, tratando em seu artigo 9º, de aspectos relativos ao “tratamento especial aos excepcionais”, sendo estes identificados como alunos com deficiências, com

atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados (BRASIL, 1971), sob a égide do paradigma integrativo.

Segundo os princípios que regiam a integração e com base na filosofia normalizadora foi constituída uma gama de modalidades de serviços educacionais para o suporte escolar, sob o pressuposto de que o aluno “excepcional” deveria se adaptar ao sistema regular ou seria mobilizado para algum tipo de serviços ou de recurso especial existente: sala de recursos, classe especial, escola especial, professor itinerante, classe hospitalar e domiciliar (MARTINS, 2003; SANCHES; TEODORO, 2006).

De acordo com a referida política orientadora a Educação Especial, foi instituída no país pelo Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (1973), e, no Rio Grande do Norte, pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura, que criou uma coordenação, no então Departamento de I Grau (1971). Surgiram, assim, algumas modalidades de atendimentos, tais como o serviço de professores itinerantes, caracterizado como modalidade de recurso auxiliar especial destinado aos alunos excepcionais e aos professores.

Foi, portanto, para estes professores itinerantes que focamos este estudo ao considerarmos que o seu percurso e as suas práticas, no estado do Rio Grande do Norte, tiveram início na década de 1970, para o atendimento ao aluno com deficiência, em Natal/RN, através da atuação da Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP/SEEC/RN. Inicialmente, atuaram sob a égide do paradigma da integração, e nos dias atuais, no cenário que buscamos configurar com base na inclusão escolar.

A educação inclusiva, como movimento mundial desencadeado pela Declaração de Salamanca (1994), foi oficialmente corroborado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, que define, no art. 205, inciso I, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece, ainda, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Direito esse que reiterado na Lei 7.853 (1989); no Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069/90); na LDB 9394/96, que dispõe do Capítulo V

direcionado para Educação Especial, definindo-a no Art. 58, como modalidade, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e caracterizada pela transversalidade em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996). Desses documentos foram surgindo uma gama de diretrizes, decretos, resoluções, entre outros, que vem orientando a implementação da política educacional, com vistas à estruturação do sistema educacional na perspectiva inclusiva.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva se constitui mediante o direito de todos aprenderem juntos na escola comum, independente de suas diferenças de ordem sócio – econômica, cultural, racial, de interesse, de capacidade, de personalidade entre outros (MARTINS, 2011).

Tal abrangência trouxe ao sistema educacional e a seus educadores o desafio de considerar a escola como espaço heterogêneo e, assim constituir as práticas centradas nas diferentes necessidades educacionais especiais<sup>4</sup>, com vistas assegurar a participação e aprendizagem de todos.

Esse aspecto é percebido como desafiador e inquietante para muitos educadores, de forma que é reconhecido pela Declaração de Salamanca a constituição do serviço de apoio de modo que o

[...] apoio externo prestado por pessoal especializado de distintos organismos, departamentos e instituições, tais como professores consultores, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e reeducadores, etc. deverá ser coordenado no nível local. Com efeito, a experiência parece indicar 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).

Segundo tal orientação, a Educação Especial é requerida a se constituir numa relação de interface com a educação geral, em diferentes configurações como serviço de apoio externo ou interno. Assim, é reconhecida a importância do apoio de professores especialistas e dos demais recursos humanos, lembramos, porém, que

---

<sup>4</sup> Conceito assumido nesse estudo, considerando sua pertinência com a prática dos professores itinerantes. Em concordância com Mazzotta (2003), que considera essa a expressão apropriada numa abordagem dinâmica, por entender que a pessoa poderá apresentar ou manifestar necessidades especiais em algumas situações.

tal configuração exige da Educação Especial ressignificar o seu papel, em virtude de que

[...] por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, [...] antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado (GLAT, 2000, p. 1).

Tal implicação com a inclusão tem causado reações diferenciadas entre os educadores, pois, ainda os inquieta, instiga e assusta, diante da necessidade de romper com concepções e práticas arraigadas, tanto dos professores da escola comum, como dos especializados.

No entanto,

[...] não se constitui em tarefa fácil, pois mudanças de paradigmas envolvem mudar concepções arraigadas e cristalizadas, e isto exige um trabalho de reflexão diante do novo, que conduza ao mesmo tempo, a um novo “saber fazer” no cotidiano da escola (CAVALCANTI, 2007, p. 44).

Constatação essa muito presente em nossa vivência, nos diversos momentos da profissão, trazendo-nos a percepção de que a quebra de paradigma envolve novas posturas e práticas, e nos remete a novas aprendizagens.

Compreensão essa que nos instigou a debruçarmos nosso olhar sobre as práticas de professores itinerantes, que foi constituída inicialmente com base no paradigma da integração, e enveredando pelo contexto inclusivo, se constitui imersa em concepções, atitudes, valores e posturas diversas, que se refletem na atuação pedagógica com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, a nossa experiência como professora e/ou coordenadora, em diversos momentos da profissão, evidenciou que tais barreiras subjetivas não se desconstroem por mudança política.

Realidade constatada em várias situações, quando vivenciávamos a docência em uma escola estadual pública, no início da década de 1990, ao ser deflagrada a adesão do estado à política de inclusão. Naquele contexto, ocorreu apenas o desmonte das classes especiais e a mera inserção do alunado com necessidades

educacionais especiais na classe regular, gerando grande inquietação entre os educadores.

Enquanto professora, vivenciamos, nesse momento, os conflitos inerentes às lacunas da formação. Como outros professores, atuantes na escola pública estadual, a formação inicial que estava constituída como Habilitação no Magistério. Porém, a convicção de que a educação é um direito, e que só se configurava mediante a aprendizagem, nos mobilizava a buscar outros suportes, como leituras e experiências de professores, que já tinham atuado com esses alunos, sendo a maioria da instituição especial.

Foi no cotidiano escolar que a prática pedagógica nos revelou, de forma intensa, o colorido da diversidade na escola, e também em sala de aula, na prática, nas interações com os alunos. Esses momentos nos mobilizavam, nos inquietavam diante de questões como: as lacunas formativas, a falta de credibilidade familiar no aprendiz (filho ou não) e, conseqüentemente, no aluno, que assumia o papel nele incutido de incapaz para o aprendizado escolar; a fragilidade das relações no espaço escolar, que evidenciava a falta de apoio; o ativismo na escola e as precárias condições pedagógicas de diversas ordens, que se constituíam para nós em desafios a serem vencidos, em comum com outros atores (alunos, professores, equipe pedagógica e família).

Portanto, a busca por vencer os desafios apresentados, nos instigou a enveredar pela formação específica em cursos de capacitação, na área de Educação Especial, para encontrar a então almejada “preparação”.

Formação específica que, instigada pela prática, encontramos respaldo inicial ao cursarmos Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN, no período de 1996 a 2000, com a disciplina Fundamentos da Educação Especial, ofertada em apenas um semestre letivo. Apesar do pouco tempo, foi muito significativa, entre outros aspectos: pelos subsídios teóricos específicos sobre as necessidades especiais; as referências de profissionais com deficiências, que não nos eram familiares, e pela postura profissional ética e comprometida da professora ministrante.

Essas questões, aliadas a nossa experiência docente, foi instigadora para darmos continuidade aos estudos, enveredando de imediato num curso de especialização na referida universidade, cursado entre 2000 e 2002.

Nessa especialização, realizamos como trabalho final uma pesquisa com o tema “A representação social do docente frente à educação inclusiva: ganhos e desafios” envolvendo dez professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados apontaram que a falta de conhecimentos em torno das necessidades especiais, entre outras, a deficiência, alimentam atitudes negativas em relação aos alunos, e assim sendo, os professores não investiam na aprendizagem destes (SEVERO, 2002).

Abrimos, agora, um à parte para esclarecer que muitos anos se passaram até entendermos que o contexto no qual estivemos situada se dava em um momento histórico e político definido por INTEGRAÇÃO, e que, dentre meus alunos, estavam os excluídos do processo de escolarização, categorizados por: dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, condutas típicas e transtornos diversos. Esses possuíam marcas evidentes na defasagem idade/série, no aprendizado escolar elementar, na desmotivação e, ainda, eram responsabilizados pelo “fracasso escolar”.

As dificuldades que se apresentavam no cotidiano escolar nos instigaram a buscar possibilidades, reconhecendo a necessidade e a importância de diálogos com outros educadores, com as famílias, e com os demais profissionais envolvidos com o aluno.

No entanto, indagávamo-nos: como fazê-lo? Como vencer o ativismo da escola para encontrarmos tempo para o diálogo? Como suscitar, coletivamente, o desejo de repensarmos nossas práticas? Que apoio precisávamos para responder às necessidades específicas de aprendizagem dos nossos alunos? As indagações suscitadas eram, no dia a dia, alimentadas por poucas respostas e mais dúvidas.

A inquietante busca pela *preparação* fomentou o desejo de atuar com uma demanda maior de alunos com deficiência, fato que se concretizou ao mudarmos do interior para capital, Natal, onde passamos a exercer a docência numa Escola Especial - APAE/Natal. Nesse contexto, exercemos a docência em diferentes níveis de ensino, com alunos com deficiências diversas e transtornos globais de desenvolvimento. E ainda, atuando no apoio pedagógico a alunos com outras necessidades educacionais especiais, inclusos na rede escolar, sempre buscando fazer a ponte com professores da escola comum, porém, encontrávamos

dificuldades frente à resistência expressa diante da presença desses alunos nesse espaço.

Vale salientarmos que esse diálogo foi alimentado pela relevante contribuição: dos Ciclos de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, realizado pela Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, na UFRN, que foram, desde o início, direcionados para os educadores das escolas regulares; dos encontros mensais, promovidos pelo Serviço de Professores Itinerantes, para os professores da escola comum, na Secretaria do Estado de Educação e da Cultura - SEEC/RN; das Jornadas Pedagógicas, com periodicidade anual, também promovidas pela SUESP, no âmbito da SEEC/RN.

No entanto, o diálogo não era fácil, pois, as concepções que circulavam na comunidade escolar acerca do aluno “especial”, eram impregnadas de estigmas, este, explicitado por Goffman (2008, p. 13), como “[...] um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade é uma linguagem de relações e não de atributos”. Portanto, o aluno categorizado como especial, era, relacionado com o espaço especial, suscitando resistências e descréditos quanto às suas potencialidades.

Conforme Magalhães e Ruiz (2011), o estigma de aluno especial na escola pode acarretar o descrédito quanto às suas possibilidades de realização das atividades escolares, desencadeando dúvidas nas pessoas quanto à normalidade do estigmatizado, o que o leva a ser tratado como “anormal”.

Aspecto esse que era significado no temor das famílias frente ao processo de inclusão escolar, por cogitarem que seus filhos viriam a sofrer preconceitos e discriminações, situações estas já vivenciadas por muitos deles, além de acharem que não aprenderiam em outros espaços, que não fossem o ambiente escolar especializado.

De acordo com Macedo (2001; 2002), a escolha de mães pela escolarização em instituição especializada é motivada: pela proteção aos filhos, quanto ao enfrentamento de discriminações e maltratos na escola regular; pelo fato dos professores não terem paciência e preparo para ensiná-los; pela crença de que, no ambiente segregado, estariam protegidos dos preconceitos e de situações estigmatizantes da comunidade escolar.

Assim, entre as barreiras materiais, pedagógicas e atitudinais, fomos caminhando com outros, assumindo a docência na escola regular e na escola especial. Esse caminhar, como professora e/ou coordenadora, nos fez compreender a importância do apoio externo e/ou interno para mobilizar as mudanças necessárias, no âmbito da escola regular, para se constituir num espaço de aprendizagem para todos.

Deste modo, enveredamos no serviço de apoio, enquanto professora, dialogando com alunos, professores, demais educadores e familiares, atuando na rede escolar estadual, em Natal, através da Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP, convivendo com os desafios e as conquistas relativas à busca pela inclusão de todos os educandos com NEE, no cotidiano escolar. Tínhamos sempre a compreensão de que: “[...] as convicções devem ser profundas, porém nunca impostas aos demais” (FREIRE, 1979, p.38).

É preciso considerar, nesse contexto, que a mudança de paradigma envolve desestabilizar o que estava posto, pois provoca a mobilização de concepções, valores, atitudes, posturas e práticas, trazendo conflitos, ou seja, entramos em crise. Segundo Mantoan (2003, p. 11) este momento

[...] é cercado de muita incerteza, insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia, para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança.

De tal forma, tais mudanças implicam, entre outros aspectos, na remoção de barreiras atitudinais, que podem ser consideradas como uma das mais desafiadoras, tendo em vista envolverem um movimento subjetivo. Isto porque as redes de significações são muito mais complexas do que se pode imaginar, para serem desmontadas por força da legislação, por pressões das políticas educacionais (CARVALHO, 2000, 2004, 2008).

Portanto, considerando os paradigmas diferentes em que têm atuado os professores itinerantes, buscamos estudos acerca da configuração que estes profissionais têm assumido na realidade educacional do país.

No início da implantação do serviço, na década de 1970, Mazzotta (1982) realizou um estudo junto a uma Escola Estadual de 1º Grau, situada em São Paulo,



com vistas a investigar a validade desse recurso para alunos cegos e com deficiência visual (baixa visão). O autor concluiu que, em 1977, o programa do ensino itinerante: atendia parcialmente às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, em virtude da demanda do tempo para o professor especializado atuar com a preparação do material escolar específico; o programa auxiliava aos professores das classes comuns e às famílias com orientações específicas.

O estudo de Pletsch (2005) discute a atuação de professores itinerantes em escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino, no Rio de Janeiro. Esse estudo contemplou três escolas e dele participaram duas professoras itinerantes. Os resultados apontaram que esses profissionais desempenham diversas funções no âmbito escolar, pois além do suporte ao professor e o apoio ao aluno, atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão.

A pesquisa realizada por Redig (2010), com professores especialistas da rede escolar do Rio de Janeiro, em relação ao atendimento aos alunos com deficiência intelectual, envolvendo professores itinerantes, salas de recursos e classe especial, concluiu que o serviço de atendimento especializado mais oferecido na ocasião, para essa clientela, na região pesquisada, é a classe especial e que todas as especialistas, independentemente da modalidade de sua atuação, acreditavam que o aluno com deficiência intelectual precisa estar “preparado” para ser incluído em uma turma comum, sobretudo no que tange à alfabetização. Em relação aos professores itinerantes, a pesquisa aponta dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns. Entre essas dificuldades, estão a falta de tempo no sistema educacional para um planejamento colaborativo e para melhores condições para o trabalho, comprometendo a inclusão.

De acordo com a pesquisa realizada por Bueno (2008), na rede escolar em Maringá/PR, a atuação do professor itinerante vai além do apoio ao professor, aluno e familiares, pois fazem a *ponte* entre professores das salas de recursos multifuncionais e professores das salas regulares. Esses profissionais promovem o acesso ao currículo e à escolarização, garantindo o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de participar, efetivamente, do contexto educacional.

O estudo de Pelosi (2008) sobre inclusão e tecnologia assistiva, realizada na rede escolar do Rio de Janeiro, aborda a atuação de professores itinerantes na área da deficiência física, suas ações na tecnologia assistiva e o papel destes, como agentes de inclusão escolar. Apresentou, como resultado, que este profissional tem funcionado mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização, em favor da inclusão, do que como mediador de aprendizado dos alunos.

O estudo empreendido por Rocha e Almeida (2008), realizado com seis professores itinerantes que atuavam com alunos com deficiência visual, revelou que a preocupação dos professores centrava-se no desempenho acadêmico e visual do aluno, havendo restrição na participação ativa no processo de inclusão junto à escola e comunidade no geral.

Albuquerque (2009) analisando a atuação do professor itinerante na perspectiva da inclusão escolar do aluno surdo, considerou que tais práticas têm sido importantes para introduzir, fomentar e construir práticas inovadoras nas escolas, contribuindo para diminuição de preconceitos, inter e extra escolar, e que vêm somando com as famílias para ressignificar as atitudes negativas, na relação com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dall'Acqua (2007) investigou as necessidades de professores itinerantes frente ao programa de formação empreendido, envolvendo duas professoras e dois alunos com baixa visão na educação infantil, concluindo que a atuação desses na escola, conversando com as professoras, discutindo os procedimentos, avaliando retroativamente e planejando estratégias, configurou-se nas principais vantagens da atuação colaborativa.

Em âmbito internacional, a atuação dos professores itinerantes apresenta incidência para com o atendimento às deficiências visual e auditiva, desde a educação infantil. Nesse âmbito, Rocha e Almeida (2008) constataram que a ênfase é dada ao conhecimento das habilidades pessoais e profissionais do professor itinerante e das características desse trabalho, de forma que contribuíam para um efetivo atendimento itinerante.

Outras particularidades foram observadas em nossas análises, em âmbito internacional, é que, para o exercício do serviço de professores itinerantes há uma formação específica em cursos de pós-graduação, em nível de Especialização. Um segundo ponto observado é que o professor itinerante viaja de escola para escola,

forneendo materiais especiais, realizando consulta com o pessoal da escola e ministrando instrução individualizada em habilidades específicas, que envolvem a deficiência.

Nesse sentido, Luckner e Howell (2002) definem, dentre as habilidades pessoais e características profissionais do professor que podem contribuir para o ensino itinerante: a consultoria a pais e professores; habilidades interpessoais e de comunicação; manejo de tempo e horário; coordenação do Programa de Educação Individualizado - IEP; conhecimento do currículo geral.

Como visto, as evidências de pesquisas acerca do professor itinerante se concentram em contexto de inclusão, com maior incidência na atuação junto ao aluno com deficiência: visual, auditiva, física e intelectual. As pesquisas de Albuquerque (2009), Pletsch (2005) e Redig (2010) indicam que a atuação desses professores é extensiva à comunidade escolar e propõem a configuração do serviço nos fundamentos da relação colaborativa.

No Rio Grande do Norte, alguns estudos acerca da temática inclusão escolar apresentam a atuação dos referidos professores, através da SUESP, na rede escolar em Natal. Alguns destes foram realizados por Muniz (2008); Melo (2010); Silva (2007); Severo e Barbosa (2008). Os resultados apresentam consenso quanto à contribuição desses professores no processo de inclusão do aluno com necessidade educacional especial, assim reconhecido pelos gestores e coordenadores. Ainda é suscitada a sua contribuição no processo de formação continuada do docente, no caso dos estudos realizados por Silva (2007), Severo e Barbosa (2008).

Fonseca et al (2007) apresentam a proposta do serviço de itinerância adequada ao contexto de inclusão, em consonância com a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE e com a Resolução 01/2003, do Conselho Estadual de Educação - CEE. De acordo com a proposta, a atuação dos profissionais deixa de ser focada apenas no acompanhamento do aluno com deficiência, para expandir a atuação e intervenção junto a todos os que fazem à escola. Assim, são expandidas as ações para: identificar, constatar, diagnosticar e propor alternativas de soluções para possíveis necessidades, dificuldades e/ou problemas detectados em relação ao processo de ensino de aprendizagem. Os resultados iniciais apontavam para: a formação da concepção do processo de

inclusão; a mudança de concepção em relação às ações desenvolvidas pelo serviço de itinerância; a conscientização do papel social da escola pela equipe pedagógica, entre outros.

Apesar do serviço de professores itinerantes ter surgido no Brasil com base no paradigma da integração, são escassas as pesquisas que apontem tal trajetória, como observado também por Rocha e Almeida (2008).

O atual contexto requer do professor da Educação Especial que a atuação seja aberta à articulação com as atividades de professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, em benefício da aprendizagem de todos os alunos (ROPOLI et al, 2010). Para contemplar a demanda diferenciada do alunado, Ainscow (1997) aponta que o desempenho do professor especialista frente às necessidades educacionais especiais se configura em três opções: permanência dos papéis; papéis em mudança e papéis em desenvolvimento.

No primeiro, consiste em responder às dificuldades dos alunos nas condições existentes sem mudanças. Em relação ao segundo papel, a respostas às dificuldades dos alunos ocorre dentro das condições existentes, ou seja, apenas adaptando o aluno, sem significativas alterações. E, em terceiro, consiste em responder às necessidades dos alunos com mudanças nas condições educativas com relações de colaboração, para benefício de todos.

Tais aspectos nos trazem a relevância desse estudo, que, como vimos, foi constituído inicialmente sob a égide do paradigma integrativo, perpassando também sua atuação no atual contexto, em que a Educação Especial é convocada a compor outra configuração, de forma articulada com a escola comum, requerendo assim uma nova ressignificação de papéis. No entanto, ainda são insipientes as pesquisas sobre a atuação dos professores itinerantes, fato que suscita a realização de pesquisas acerca da atuação desses profissionais no contexto de inclusão, a partir do cotidiano escolar.

Diante daquilo que foi situado, aliada à nossa vivência profissional e pessoal no enfrentamento dos desafios educacionais infiltrados na realidade escolar, que implicam no direito de todos aprenderem, nasceu nossa curiosidade epistemológica acerca do percurso e das práticas dos profissionais, tendo em vista o surgimento do

serviço alicerçado no modelo de serviços, perpassando depois pelo processo de inclusão, que se delineia sobre outros pressupostos.

Esse percurso, portanto, nos instigou a tecer os fios desse caminhar com base nas seguintes questões:

- Como tem se constituído, historicamente, o serviço de professores itinerantes?
- Como foram desenvolvidas e se desenvolvem as práticas de professores itinerantes nas escolas estaduais, em Natal/RN?

Diante de tais questionamentos, a pesquisa empreendida teve como objetivo investigar a trajetória de atuação de professores itinerantes, ligados à Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC, em escolas estaduais de Natal, no período de 1971 a 2011.

Para contemplar tal intento, delineamos a investigação, tomando por base os seguintes objetivos específicos: reconstituir historicamente o trabalho de professores itinerantes, em escolas estaduais de Natal/RN; analisar o percurso desenvolvido e/em desenvolvimento em escolas estaduais de Natal/RN.

Nesse propósito, a pesquisa empreendida foi submetida ao Comitê de Ética, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e aprovado mediante o Parecer de Nº 022/2011.

O texto dissertativo está organizado em cinco capítulos. No primeiro, delineamos o contexto educacional, em que se constitui/u a Educação Especial numa perspectiva integrativa e inclusiva, esboçando as diretrizes políticas orientadoras dos paradigmas instituídos nesse âmbito educacional. Apresentamos, ainda, o estado da arte relacionado ao serviço de professores itinerantes e as motivações que suscitaram o tecer desse percurso.

O segundo capítulo está composto pelo suporte teórico, que sustenta esse caminhar, com a nossa compreensão de que a Educação Especial vem sendo constituída no cerne da mobilização mundial de constituir a educação como direito de todos, perseverado a longo tempo. Nesse sentido, são: apontadas reflexões de algumas matrizes internacionais; situados aspectos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil, ainda refletindo sobre os paradigmas e alguns conceitos que os embasam; revisitados os caminhos da Educação Especial no Rio Grande do Norte e a segmentação dos passos para inclusão escolar.

No terceiro capítulo, abordamos: o arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Qualitativa, fundamentando-nos em autores como Bodgan e Biklen (1994), Triviños (1987) e, com referência à História Oral, em Meihy e Ribeiro (2011); a estruturação dos instrumentos e procedimentos utilizados na construção dos dados, baseando-nos em Franco (2005), Lüdke e André (1988), Manzini (2009, s.d.); a análise dos dados, em que tomamos como referência Bardin (1977); o cenário da pesquisa e os participantes.

A apresentação da análise se faz presente no quarto capítulo. Através das vozes dos professores itinerantes discutiremos o percurso trilhado, enfocando e analisando os temas: o perfil dos professores; os aspectos da formação inicial e continuada em Educação Especial; a estruturação das práticas; as dificuldades e avanços implicados na prática.

Algumas considerações, por fim, são levantadas a partir de pontos considerados mais relevantes, dentre os que constituíram a apresentação dos dados, sem termos a intenção de oferecer uma visão conclusiva sobre o tema, pois a história continua a ser tecida.

# PARTE I

---

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: EDUCAÇÃO ESPECIAL/  
INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICO**

---

## 2 EDUCAÇÃO PARA TODOS: NUANCES HISTÓRICAS E POLÍTICAS NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

---

*Uma das nossas tarefas como educadores é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte num mundo mais redondo, menos arestado, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade (FREIRE, 1993, p. 37).*

A unidade na diversidade, que tem no seu cerne, o direito a educação para todos, com qualidade, vem sendo algo buscado incansavelmente por muitos segmentos da sociedade, entre outros, pelas pessoas com necessidades especiais em suas singularidades.

Em virtude da educação ter o seu delinear demarcado por uma gama de interesses circulantes na sociedade, se constituindo – entre outros aspectos – no enfrentamento da exclusão e inclusão, tem a Educação Especial constituído os seus serviços e recursos, segundo os paradigmas disseminados nas diversas formas de relações sociais e culturais. Assim como, nas teias das políticas educacionais, de âmbito internacional e nacional.

De tal forma, as práticas de professores itinerantes foram constituídas no emaranhado de paradigmas, de concepções, de saberes e fazeres dos diversos atores sociais.

Percorrer os caminhos de tais práticas implica considerarmos que “[...] uma época da história apresentará uma série de aspirações, de desejos, de valores, em busca de sua realização” (FREIRE, 1979, p. 35). E de contradições, que não necessariamente se configuram em acertos ou erros, mas numa busca de caminhos.

Caminho reflexivo, percorrido inicialmente à luz de matrizes políticas internacionais, que reafirmam e corroboram a educação como direitos de todos. Nesse intuito, serão abordados alguns aspectos históricos e políticos da Educação Especial, no Brasil, mediante reflexões teóricas imbricadas nas entrelinhas dos paradigmas que nortearam a educação das pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, com base nos mesmos, também focalizaremos aspectos da história da Educação Especial, no Rio Grande do Norte.



## 2.1 BREVES REFLEXÕES À LUZ DE MATRIZES INTERNACIONAIS

A educação para todos, almejada pelo homem em seus ideais de luta, vem sendo delineada paulatinamente sob diferentes configurações, seguindo a égide de matrizes políticas de âmbito internacional, que tem sido reiterada em cada realidade nacional, no âmbito das mobilizações sociais e políticas da sociedade.

Em diversos momentos da história a educação era destinada apenas à parcela nobre da população. As demais, em suas singularidades sociais, econômicas, culturais, étnicas, biológicas eram deixadas à margem do processo educacional.

Dentre essas, encontravam-se as pessoas com deficiências, que vieram a ser evidenciadas em seus direitos, quando muitas das pessoas consideradas normais, retornaram mutiladas da pós-guerra. Como nos diz Martins (2011, p. 13):

Após duas grandes guerras mundiais, o fato de inúmeras pessoas que, antes eram consideradas dentro dos padrões de normalidade, voltarem para casa com algum tipo de mutilação, também contribuiu para aumentar a consciência de que as pessoas com deficiência e outras necessidades especiais tinham direito, como quaisquer outros.

Direitos humanos perseverados em uma luta quase secular, originada de debates e inquietações em torno dos conflitos e mazelas, sociais, culturais e econômicas, legados de pós guerras, no século XX, configuraram-se numa atuação preponderante de organismos internacionais e nacionais.

Como emergência, ocorreu a constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948)<sup>5</sup>, que afirma no Art. 1º. que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, e que “toda pessoa tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória” (ONU, 1948)<sup>6</sup>. Desde então, evidenciam-se os princípios de liberdade e igualdade como inerentes a todas as pessoas. Assim como, o acesso obrigatório e gratuito à educação, considerada naquele momento, apenas de caráter instrucional.

---

<sup>5</sup> Documento assinado por todos os países membros na Organização das Nações Unidas (ONU).

<sup>6</sup> Documento eletrônico não paginado.

Carvalho (2000) vem nos lembrar que os direitos do homem, entre outros, à educação, resultam de lutas históricas, que o homem vem travando pela sua emancipação. Assim como, das transformações das condições de vida, que tais lutas produzem.

Contudo, a operacionalização dos direitos proclamados, há várias décadas, têm se apresentado como grande desafio, e ainda está muito longe de ser realidade em todo o mundo perpassando pelo século XXI, em todos os sentidos.

Em relação à educação, embora tenham ocorrido os avanços na concepção dessa como bem de consumo essencial para as pessoas e, como dimensão central para o desenvolvimento sustentável dos países nos aspectos econômicos e sociais (CARVALHO, 2004). Ainda está impresso na realidade uma gama de desafios que historicamente têm sido reiterados em diversas avaliações, mas, no entanto, têm perseverado como barreiras a serem vencidas, com vistas a se constituir um sistema educacional que assegure o direito à educação de todos, com qualidade.

Tal concepção de educação mencionada pela autora vem repercutindo na atenção à educação de muitos excluídos, com maior evidência desde a década de 1970, que envolveu em debates representações de diversas partes do mundo, inclusive no contexto da América Latina e Caribe, gerando vários documentos norteadores das políticas educacionais, em âmbito Internacional e Nacional.

A partir da avaliação de graves carências que afetavam considerável parcela da população de vários países, dentre as quais foram identificadas:

Extrema pobreza em significativos segmentos da população; baixa escolarização da maioria dos alunos; altos índices de analfabetismo; elevadas taxas repetência e evasão; inadequação dos currículos escolares para as populações aos quais se destinam; necessidade de se criarem alternativas de profissionalização, considerada as necessidades do mercado; excessiva centralização político administrativa do sistema educativo; despreparo dos educadores para os novos papéis políticos e sociais da educação e dificuldades de gestão (CARVALHO, 2004, p. 88-89).

Diante desse panorama, que nos parece ainda hoje muito real, foi realizada a Conferência no México, em 1979, resultando na Declaração do México<sup>7</sup>, “na qual

---

<sup>7</sup> Declaração, oriunda da Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros do Planejamento, realizada no México, em 1979, envolvendo 37 países, que após avaliação

foram expostos os objetivos e as prioridades das políticas para enfrentar os graves problemas educacionais presentes na região” (CABRAL NETO et al, 2007, p. 19).

Tal avaliação provocou os Estados membros a elaborarem metas para o enfrentamento dos desafios detectados na década. Para tanto, foi conferida à UNESCO a atribuição de articular junto aos Estados participantes, metas para superar os desafios identificados (CARVALHO, 2004), resultando na adesão destes ao Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, na reunião em Quito (1981)<sup>8</sup>. Este foi aprovado em 1981, na 21ª Reunião da Conferência Geral, mediante os objetivos, que, efetivados, haveriam de promover o acesso ao direito à educação dos grupos excluídos da população considerada vulnerável, entre esses as pessoas com deficiência e as crianças.

Esse ideal, com repercussões no movimento pela educação inclusiva, compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, indistintamente, já vinha sinalizado, dentre outros eventos, na Convenção dos Direitos da Criança - CDC (UNICEF, 1989)<sup>9</sup>, que fomentou a atenção dos países participantes para os direitos sociais de todas crianças.

Estabeleceu que:

---

dos graves problemas educacionais da época, que revelavam baixos indicadores de escolaridade em alguns países; a existência de 45 milhões de analfabetos adultos, para uma população estimada em 159 no final daquela década; as altas taxas de evasão nos anos iniciais da escolaridade; os sistemas e os conteúdos de ensino muitas vezes inadequados para população a que se destinavam; a defasagem entre educação e trabalho; a pouca articulação da educação com o desenvolvimento econômico social e cultural; e em alguns casos, a organização e a gestão deficientes dos sistemas educativos (UNESCO, 1979 apud CABRAL NETO, 2007).

<sup>8</sup> Da referida reunião emergiram as Recomendações de Quito, que em comum com a Declaração do México, gerou-se em consenso o PPE para a América Latina e Caribe. Neste, definiu-se como objetivos: “assegurar o acesso a escola a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 a 10 anos; acabar com o analfabetismo antes do final do século XX, ampliar oferta educativa para jovens e adultos; e melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos” (UNESCO, 1979, 1981 apud CABRAL NETO, 2007, p. 19).

<sup>9</sup> Convenção dos Direitos da Criança - CDC (UNICEF, 1989), assinada após dezoito anos de negociação impulsionou na década de 1990 o compromisso social em relação aos direitos da criança. Como consequência, inúmeros documentos internacionais foram aprovados com o objetivo de defender e promover os direitos das crianças em geral e, em particular, daquelas que vivem em situação de risco (MITTLER, 2003). A CDC foi ratificada por 176 países, inclusive o Brasil em 24/9/90.

Art. 2 Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (UNICEF, 1989).

Por sua vez, no artigo 23 detalha, especificamente, os direitos de crianças com deficiência, firmando com os países signatários o reconhecimento da necessidade de usufruírem os mesmos direitos que as demais crianças, conforme posto no art. 23, inciso 1:

Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade (UNICEF, 1989).

Segundo Mittler (2003), a referência da participação ativa da criança na comunidade, sugere a interpretação da sua inclusão no sistema regular de ensino ao ser assegurado que o

[...] ensino fundamental deve ser compulsório e disponível gratuitamente a todos [...] a educação da criança deve ser dirigida ao desenvolvimento do potencial máximo da personalidade, dos talentos e das habilidades mentais e físicas (UNICEF, 1989, artigos 28 e 29).

Frente a essa proposição, os Estados participantes reiteraram nacionalmente o compromisso de proteger e assegurar os direitos de todas as crianças, sem distinção.

Nesse íterim, a participação das pessoas com deficiência, de profissionais e familiares envolvidos com a defesa dos direitos desse segmento da sociedade, eclodiu no ano de 1981, denominado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e segmentado na década de 1983-1992, considerada a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (PIRES, 2010).

A articulação de diferentes segmentos da sociedade, traz em comum a luta pela materialização dos direitos proclamados na DUDH. Em relação à educação

como direito para todos, continuou a ser uma meta perseverada em sucessivas conferências, nas quais foi sendo reavaliado o quadro de exclusão mundial. Isto foi, mais uma vez, desnudado na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990<sup>10</sup>, quando foi revelada a situação existente em que

Mais de 100 milhões de crianças não têm acesso à escolarização básica, das quais, pelo menos 60% são do sexo feminino; Mais de 900 milhões de adultos são analfabetos, desses, mais 2/3 são mulheres; mais de 1/3 de adultos em todo o mundo não têm acesso ao conhecimento escrito, às novas tecnologias, que poderiam ajudá-los a ter uma qualidade de vida melhor e a se adaptar às mudanças exigidas pelo mundo atual; mais de 100 milhões de crianças, e também um grande de adultos, não conseguem completar programas de educação básica (AINSCOW, 1999 apud PIRES; PIRES, p. 2011).

Cenário esse que se pode interpretar como caótico e denunciador da ineficiência dos acordos firmados mundialmente, que por décadas são reiterados nas mesmas proposições. Com base nas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram na sociedade contemporânea, atreladas aos avanços vertiginosos da ciência e da tecnologia, o conhecimento é visto como um bem cultural. No entanto, não têm contemplado a todos, gerando um quadro de intensa desigualdade e exclusão.

Diante do contexto da Convenção de Jomtien, os Estados Partes corroboraram o entendimento de que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, uma vez que

[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

---

<sup>10</sup> A realização da referida conferência, em 1990, foi promovida pelo Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), contando com a participação de 155 países. Tornou-se a matriz norteadora dos fundamentos da educação inclusiva (PLETSCH, 2010).

Com base neste pressuposto, a Declaração intitulada como “Educação Para Todos,” traz como alguns dos seus preceitos:

[...] universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;  
promover as necessidades básicas de aprendizagem;  
promover a equidade, considerando a qualidade do ensino;  
priorizar a qualidade, garantindo a aprendizagem efetiva;  
ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;  
fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (UNESCO, 1990).

Tais princípios trazem imbuídos os conceitos de universalização, igualdade, equidade e qualidade de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. No que confere à relação equidade e igualdade, como valores associados de direitos, que possibilita diversificar respostas educativas em respeito às diferenças individuais, sem comprometer a qualidade do ensino (CARVALHO, 2004).

Segundo Mittler (2003), apesar da Conferência de Jomtien (1990) apontar para a universalização da educação para as minorias, incluindo as pessoas com deficiência, não foi perceptível iniciativas de alguns países com vistas a contemplar a educação de tal demanda. Reitera, pois, o paradoxo entre o discurso e a prática, na medida que as promessas instituídas nos Projetos, Declarações, Convenções, entre outros, têm sido esquecidas.

Nesse sentido, Pires e Pires (2011) relembra que a educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro, suscita compreensão de que esta é de fundamental importância, tanto para o desenvolvimento das pessoas como das sociedades.

E imbuir-se de tal compreensão requer a articulação de políticas públicas e sociais para implementá-las, segundo cada realidade, pois a transposição de diretrizes emergidas de outras configurações têm demonstrado implicações quanto à implementação de fato. Carvalho (2000) é enfática ao afirmar que, apesar da proteção das leis, é real a contradição entre o discurso e a prática, pois enquanto a consciência universal sobre os direitos humanos é cada vez mais forte, paradoxalmente eles são cada vez mais desrespeitados no cotidiano.

A importância da universalização da educação para todos é reafirmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, em 1994<sup>11</sup>.

Esta conferência é considerada como referência internacional e nacional, para definição das políticas educacionais numa perspectiva inclusiva, pois afirma que a inclusão e participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos direitos humanos (UNESCO, 1994). Nessa proposição apresentou princípios orientadores para configuração de uma educação inclusiva, que, em síntese, são assim definidos que:

[...] todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados tendo em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; 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; 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, p. 7-8).

A Declaração de Salamanca suscita a atenção do sistema educacional quanto às particularidades de cada pessoa, convocando-o a se estruturar considerando as diferenças no que concerne ao desenvolvimento e à aprendizagem, segundo os interesses e capacidades de cada um, implicando no reconhecimento da diversidade inerente à sociedade.

Conforme Mittler (2003), a Declaração de Salamanca é significativa por várias razões, dentre as quais: o fato de lembrar aos governos que as crianças portadoras deficiência devem ser incluídas na agenda de Educação Para Todos, oferecendo um fórum para discussão e trocas de ideias, e de experiências referente ao enfrentamento dos desafios por vários países; pela ampliação da visão acerca das crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências, às quais eram

---

<sup>11</sup> Este evento, promovido pelo governo espanhol e UNESCO, contou com a participação de 92 países e inúmeras organizações não-governamentais, originando a Declaração de Salamanca, considerada norteadora dos fundamentos do movimento da educação inclusiva.

negados o direito à educação; pelo esclarecimento sobre a filosofia e a prática de inclusão, resultando na adesão da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

Em relação à implicação educacional para com a aprendizagem de todos, em suas diversas singularidades, é significada na expressão necessidades educacionais especiais, sendo extensiva aos

[...] que vivem nas ruas ou que são obrigadas a trabalhar em condições, muitas vezes, estarrecedoras; que são vítimas de guerra, doenças e abusos; de comunidades longínquas e nômades; de outros grupos sociais em desvantagem e grupos sociais marginalizados; portadores de deficiência ou com altas habilidades (MITTLER, 2003, p. 43).

Nesse sentido, a abrangência do termo ocorre por envolver não só as pessoas com deficiência, mas também as pessoas que apresentam dificuldades de escolarização em decorrência do potencial diferenciado em algumas áreas da inteligência, no caso de altas habilidades, e das condições excludentes oriundas de aspectos econômicos e socioculturais.

Tal amplitude já vinha sendo sinalizada em outras matrizes internacionais, tendo como fundamentos os princípios da DUDH, que apontavam para uma configuração educacional numa perspectiva de inclusão, pois é possível observar que a prioridade evidenciada, nas diversas matrizes, envolve os grupos mais desfavorecidos e em condições de vulnerabilidade. Isto decorrente da condição de pobreza, do analfabetismo, das diferenças étnicas e religiosas, da condição de migrantes, do fato de serem crianças principalmente, as menores com seis anos – das dificuldades de aprendizagem e de serem pessoas com deficiência (CARVALHO, 2004).

Apenas para reiterar, lembramos que as metas estabelecidas no Projeto Principal de Educação - PPE (1981) foram direcionadas para esse intuito e se segmentaram nas intensões proferidas e inscritas nos debates e conferências, anteriormente realizados à Declaração de Salamanca.

Contudo, foi a partir desse referencial que a mobilização pela inclusão escolar ganhou maior evidência nas políticas educacionais de vários países, havendo



adesão ao movimento por articulação e orientações de organismos internacionais (MITTLER, 2003; KASSAR, 2011).

No que se remete à configuração de uma proposta consonante com o princípio democrático instituído, o direito à educação, para se concretizar, remete-se à busca de remover barreiras que são impeditivas ou limitantes da aprendizagem e da participação de todos, no processo educacional. Entre essas barreiras estão aquelas de cunho atitudinal, decorrentes das concepções discriminatórias e preconceituosas, expressas em atitudes negativas para com as pessoas com necessidades especiais.

É notório que a busca por vencer os desafios, mediante o processo de exclusão do homem acerca dos seus direitos, como a educação, fomentou a instituição de vias diferenciadas de acesso a esse direito, como através da Educação Especial. No caso das pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem, e outras singularidades, que permeiam as necessidades educacionais especiais, vêm inseridas em vários documentos internacionais na condição de vulnerabilidade.

Em tal condição foram inscritos no direito à educação pela via de acesso da Educação Especial, que se compôs em uma das lacunas que a sociedade imprimiu na relação com as diferenças, tendo assim se configurado, por longo período de forma paralela à via educacional comum à todos. Assim sendo, a Educação Especial se constituiu no âmbito das instituições especiais na Europa, Estados Unidos da América e, posteriormente, nos demais países, vindo a ser oficializada, quando a legislação de vários países passou a garantir a educação para todas as crianças (MAZZOTA, 1982).

Proposição essa, instigada por uma série de questões sociais, econômicas, ideológicas, culturais e políticas, revelada na busca por construir novos horizontes para conferir a todos os direitos perseverado por muitos segmentos da sociedade.

E, atualmente, na configuração da educação inclusiva, se constitui como uma provocação que exige a identificação e remoção das “barreiras: conceituais atitudinais e político administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas” (MAZZOTA, 1982, p.122), construídas em uma conjuntura social imersa de injustiças e desigualdades.

Entre as muitas origens e complexidades existentes, nessa atual conjuntura social que, porém, não vamos por elas enveredar, um dos aspectos cruciais é a estruturação econômica nas bases do neoliberalismo, predominante nesse movimento de globalização que, de acordo com Castells (1999, p. 120),

[...] não é planetária, [...] não abarca todos os processos econômicos do planeta, não abrange todos os territórios e não inclui todas as atividades das pessoas, embora afete direta ou indiretamente a vida de toda humanidade.

Esse movimento, instaurado na conjuntura da sociedade contemporânea, traz impresso os paradoxo da exclusão e inclusão, à medida que o processo econômico afeta, de alguma forma, a todos e age não incluindo a todos no usufruto dos bens que são produzidos nessa sociedade, inclusive o conhecimento.

Esse desencadear acarreta, como consequência, a acentuação da exclusão no movimento da globalização mundial decorrente da priorização das regras do mercado, que exacerbam a competitividade, tornando mais objetiva a condição vulnerável de alguns grupos da população (CARVALHO, 2004).

Há, então, no momento, o embate para construir uma sociedade onde a justiça, a dignidade e a cidadania predominem, sendo a educação inclusiva reconhecida consensualmente por diversos países como um movimento possível de promover tal configuração. E construir o enfrentamento da complexidade que assola essa sociedade globalizada e seus efeitos.

De tal modo, a educação inclusiva tem como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, alimentada pelos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência entre a diversidade humana, da aprendizagem fundamental através da cooperação (SASSAKI, 1997).

Princípios que imprimem à sociedade uma configuração, em que o reconhecimento da diversidade, da participação, da cooperação, da equidade sejam os fios condutores da dinâmica social. Assim “[...] para nossas sociedades serem ética, moral e legalmente justas, a inclusão é uma necessidade” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 30).

Nessa proposição, a escola como uma das instituições da sociedade onde as interações são fomentadas, princípios, valores e atitudes se encontram, se confrontam e são ressignificados, é considerada o espaço propício para que sejam construídas novas relações, que acenem o respeito às diferenças, e se reconheça a diversidade.

A referida proposição imbui a escola de credibilidade frente à construção de atitudes positivas de forma a reconhecer a heterogeneidade que a constitui. Assim, é implicada com a aprendizagem de todos de forma plena. Assinala, então, a heterogeneidade na classe escolar como um novo princípio educacional, pois estas situações são provocadoras de interações entre crianças com condições pessoais as mais diversas (BEYER, 2010).

Aprendizagem que tem como bases os pilares propostos no Informe Delors (1998) para educação do século XXI: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a aprender; aprender a fazer. Aprendizagens que são alicerçadas na construção ativa do conhecimento, promovendo a autonomia, cooperação e a participação no processo de aprender. E assim, poder se constituir relações de reciprocidade que remetem à construção de atitudes positivas frente às diferenças e à participação de todos na sociedade.

Foi nessa perspectiva que a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação de Deficiência (1999) definiu a respeito de medidas para acabar com todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, deliberada como Convenção de Guatemala (1999), e assumida no Brasil, através do Decreto de nº3956/2001, assegurando que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Assim, reafirmando os direitos humanos, emanados nos princípios de liberdade, igualdade e dignidade, anunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a referida Convenção traz uma nova significação para a deficiência, definindo-a no Artigo I, como

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a concepção de deficiência desfoca da conotação individual, ou seja, ou modelo de defeito para o social. De acordo com Mittler (2003), o modelo do defeito centrado na pessoa (criança)<sup>12</sup> tem o pressuposto básico da origem das dificuldades nela. No modelo social, baseia-se na proposição de que as barreiras estão postas na sociedade, e que a atenção deve estar focada na remoção destas, que poderão ser limitantes ou impeditivas à participação da pessoa na sociedade, implicando assim, no usufruto de seus direitos, entre outros, a educação.

Como vimos, até então, esse é um direito buscado com inquietação e com perseverança por alguns grupos da sociedade. Porém, ao ser avaliado na Conferência de Dakar<sup>13</sup>, em 2000, concluiu-se que não foram contempladas as metas estabelecidas na década anterior, em Jomtien, sendo prorrogado para 2015 as perspectivas da universalização da educação básica. Como já destacamos antes, milhões de pessoas (crianças, jovens e adultos) não têm acesso à escolaridade, ainda persistindo a situação de analfabetismo. É provável que nesse universo, encontram-se muitas pessoas com necessidades educacionais especiais nas diversas especificidades.

Todavia, foi denunciado pela Oxfam (1999, p. 37)<sup>14</sup>, que: “Ao final do século 20, o direito à educação permanece, dentre todos os direitos humanos o direito mais ampla e sistematicamente violado”.

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo autor, e nesse estudo substituído por pessoa.

<sup>13</sup> Conferência que reuniu 164 países num total de 1100 participantes, dentre os ministros e outros gestores, docentes e chefes das principais organizações internacionais. Reunião que teve como objetivo principal apontar estratégias que tornassem realidade o ideal da educação de qualidade para todos (CARVALHO, 2002).

<sup>14</sup> A Oxfam é uma confederação internacional de 14 organizações que trabalham juntas em 98 países com parceiros, e aliados por todo o mundo, visando encontrar soluções para a pobreza e a injustiça. Foi fundada em Oxford, Inglaterra, em 1942, por um grupo liderado pelo cônego Theodore Richard Milford (1896-1987). Além do combate à fome, a Oxfam atua nas seguintes frentes: Comércio justo; Educação; Saúde; HIV/AIDS; Inclusão social; Democracia e direitos humanos; Guerras e desastres naturais. Disponível em: <[http://www.un.org/disarmament/special/movies/shooting\\_poverty/SP\\_Discussion\\_Guide\\_Po](http://www.un.org/disarmament/special/movies/shooting_poverty/SP_Discussion_Guide_Po Portuguese.pdf) rtuguese.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

Contudo, tal realidade tem sido reiteradamente lembrada na gama de documentos internacionais e nacionais, que apregoam as políticas educacionais, no entanto, os efeitos reais não têm sido tão intensivos. Aspecto esse percebido por Garcia (2004, p. 22), ao dizer que

[...] no caso de documentos internacionais e nacionais [...] observa-se uma certa catequização política, uma vez que algumas afirmações a respeito da realidade social, em especial no que se refere a educação, são insistentemente repetidas

A realidade educacional tem sido alvo de debates e proposições políticas inserida no cerne de mobilizações sociais, culturais, econômicas e políticas, visto que o acesso ou não à educação agrega uma gama de interesses políticos e econômicos, em virtude de implicar na exclusão do usufruto de outros direitos fundamentais. Porém, a reafirmação de tal realidade nas políticas educacionais não têm se mostrado suficiente forte para promoção de condições que assegurem a operacionalização do direito à educação para todos com qualidade.

Direito que, configurado, evidencia consonância com a proposição política e filosófica da educação inclusiva, que, segundo Kassar (2011), tem origem em três aspectos: primeiro na preocupação com as pessoas que adquiram deficiências nos conflitos bélicos, que despertou a atenção da Organização Internacional do Trabalho - OIT. No segundo, no contributo do movimento das pessoas com deficiências, de pais e profissionais a estas relacionadas, organizadas em associações, em defesa de seus direitos, que se expandiram a partir da atuação de tais instituições que “[...] passaram a se internacionalizar, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros” (KASSAR, 2011, p. 47).

Essas relações, têm possibilitado a participação, mobilização e articulação desses segmentos, que ficaram à margem, por longo tempo, do usufruto dos seus direitos, em eventos, que têm sido determinante, para constituição das matrizes políticas, consensualmente acordadas entre países de diversas partes do mundo, para implementação de condições favoráveis à constituição de um sistema educacional de qualidade para todos.

Outro aspecto apontado pela autora, refere-se à ratificação, no Brasil, das convenções internacionais e à adesão aos acordos internacionais, que dizem respeito ao processo de internacionalização da economia, “[...] que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais” (KASSAR, 2011, p. 47).

Diante das ponderações apresentadas pela referida autora, reiteramos a compreensão de que a reivindicação institucionalizada do direito de todos à educação tem um percurso histórico e político conjugado aos direitos das pessoas com diversas necessidades educacionais especiais. Essas, por vias de acesso diferenciadas têm usufruído de uma Educação Especial que, nesse século, procura atuar numa perspectiva inclusiva. Perspectiva que traz uma nova configuração à Educação Especial, a de vencer as concepções em se instituiu de forma paralela, para se constituir no cerne da educação comum a todos.

Apesar desse almejar vir sendo perseguido por décadas, quando visualizamos a luta, a mobilização e o esforço que foram empreendidos por vários grupos, visando uma sociedade mais justa, onde a dignidade e a cidadania sejam plenamente exercidas, vimos ainda presente o paradoxo: exclusão e inclusão são confrontadas no século XXI.

## 2.2 ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

*Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada (FREIRE, 1979, p. 33).*

No Brasil, a atenção educacional às pessoas com deficiência veio inspirada em ideias liberais e em experiências advindas dos países europeus e norte americanos sinalizadas no século XIX, através de pontuais iniciativas de alguns brasileiros, com a organização de serviços destinados ao atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTA, 2003; JANNUZZI, 2004). Ocorreu a criação de diferentes instituições assistencialistas, com “[...] cunho segregativo, que era mais social e filantrópico, de que educativo” (MARTINS, 2003, p. 24).

Tais iniciativas tiveram seu limiar em 1854, no período imperial, quando D. Pedro II, por influência de personalidades ligadas a ele, como o Ministro e Conselheiro Couto Ferraz, assinou o Decreto nº 408, fundando na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que foi denominado, em 1990, de Instituto Nacional dos Cegos, e, em 1991 foi renomeado para Instituto Benjamin Constant - IBC.

A fundação do instituto adveio, também, do mérito da atuação de José Álvares de Azevedo, junto à educação da jovem cega Adélia Sigaud, filha do médico da Corte Imperial, José Francisco Xavier Sigaud, fato que despertou a atenção e interesse do Ministro Couto Ferraz.

Em 1857, segundo a Lei n. 839, de 26 de setembro do referido ano, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos - ISM, que passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES pela Lei n. 3.198, após cem anos de sua fundação.

A instalação dos referidos Institutos abriram possibilidades para discussão acerca da educação das pessoas com deficiência. Ocorreu, também, o 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, tido como de relevância, pois nele foram tratados os temas sobre Currículo e Formação de professores para Cegos e Surdos (MAZZOTA, 2003; JANNUZZI, 2004).

Em relação à formação dos professores para Educação Especial, esta veio a ser iniciada no século XX nos referidos Institutos, em cursos de caráter normal e de especialização, para professores de diversas partes do país (ALMEIDA, 2004).

Esse encadeamento da história sinaliza que o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi se configurando através de: relações influentes de personagens ligados ao poder político; da competência de profissionais<sup>15</sup> que tinham envolvimento direto com a causa, muitos dos quais também estavam inseridos na condição de deficientes visuais e auditivos; e dos seus familiares.

Até esse período da história aqui apresentada, o aparato legislativo vigente era baseado na Constituição Federal de 1824, que apregoava “[...] o direito à Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Art. 179, XXXII).

---

<sup>15</sup> Entre os quais podemos citar José Álvares de Azevedo, brasileiro e cego, que estudou em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos, retornando ao Brasil em 1851.

Nesse cenário, Kassir (2004) vem nos lembrar que, no grupo de todos os cidadãos mencionados no discurso oficial, não estava incluída a massa de trabalhadores, que era constituída – em sua maioria – por escravos, assim como não incluía as pessoas com deficiências.

Portanto, o discurso constitucional cai no esvaziamento quanto à implementação da gratuidade da instrução primária mencionada, que era dissipada na escassez das escolas, bem como nas condições socioeconômicas e culturais da população.

Ainda numa perspectiva contraditória, existia o investimento em colégios e universidades para o ensino das ciências, belas-letas e artes, progredindo o ensino superior e o secundário para esse fim. Isto era “[...] facilitado pelo apoio da Corte, conservado sob sua direção [...] era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas” (JANNUZZI, 2004, p. 15). Desse modo, era mantida a elitização do ensino para cultivar o status da elite e a ascensão das poucas camadas médias às posições mais elevadas na sociedade.

Como evidenciado por tal realidade mencionada, a seletividade educacional era uma característica muito forte na época, inclusive oficializada constitucionalmente. Isto ocorria em virtude da inexistência de pressão popular, tendo em vista as peculiaridades do contexto social, com a predominância de uma sociedade agrária, pouco urbanizada, de uma população iletrada, com escassez de escolas. Nesta, as exigências do trabalho eram restritas à mão de obra braçal, com instrumentos rudimentares. De tal maneira, a presença das pessoas com deficiência era disfarçada no cotidiano, e as que provocavam algum incômodo à sociedade, ou seja, transgredissem a ordem, seu destino era o confinamento.

E, desse modo, embora no país tenha se iniciado a educação das pessoas com deficiência, visual e auditiva, com a criação das duas instituições, havia, quase que totalmente a inexistência da atenção do poder estatal para com a educação do povo em geral. Neste contexto, as pessoas com deficiência estavam no rol da negação do direito à educação.

Tal lacuna oportunizou a instauração gradativa de instituições especializadas, de cunho privado e filantrópico, no país. Iniciativa que era alimentada por várias diretrizes políticas, que segmentaram a história educacional das pessoas com deficiência.



No limiar da Primeira República, a educação transcorreu, inicialmente, com as características similares ao período imperial, havendo pouco envolvimento e investimento na educação do povo em geral.

É importante destacar que o contexto vivenciado sob a égide da Constituição de 1891, tinha como base o espírito liberal inspirado na tradição republicana dos Estados Unidos, quando nesta se estabeleceu o presidencialismo e foi conferido maior autonomia aos estados, podendo estes “[...] organizar suas leis e administração nos três níveis, [...] mas assegurou ao Congresso no artigo 35 a premissa de criar nos estados o ensino secundário e superior” (JANNUZZI, 2004, p. 23). Tal descentralização destituía o poder federal da obrigatoriedade quanto à oferta do ensino primário, e assegurava os interesses de manter a elitização do ensino, como antes posto.

Isto se reproduziu no aparato legislativo que se segmentou nas Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946, e nas reformas de 1961, ocorrendo mudanças na organização da política do país, sem muito comprometimento do poder público para com a educação do povo em geral.

Mas com o advento da industrialização, com a urbanização e as mudanças socioeconômicas que iam se instaurando no país, foram sendo desencadeadas novas exigências na sociedade, chamando a atenção para as condições de desescolarização que demarcava a população. Isto provocou a instauração de diversas campanhas<sup>16</sup> para minimizar a situação de analfabetismo existente no país.

No que se refere às pessoas com deficiência, estende-se o incremento de atendimentos, principalmente na rede privada, com maior evidência no que tange às pessoas com deficiência mental (JANNUZZI, 2004).

De tal modo, o quadro educacional relacionado ao atendimento às pessoas com deficiências foi se constituindo e, na primeira metade do século XX existiam cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, e onze instituições especializadas (MAZZOTTA, 2003).

Dentre essas instituições quarenta e três atendiam a pessoas com deficiência mental, e vinte e duas a pessoas que apresentavam outras deficiências.

---

<sup>16</sup> Algumas campanhas foram promovidas por iniciativa privada, como: Cruzada Nacional (1932); Bandeira Paulista de Alfabetização, e pelo poder público: a Campanha Nacional de Educação Rural, lançada no Rio de Janeiro (1952-1963), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963), entre outras.

A expansão de instituições e associações, formadas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, desencadeou movimentos que foram se firmando na sociedade civil, exercendo sobre o poder público certa influência que repercutiu em maior atenção à condição dessas pessoas no país. Isto resultou na instituição das denominadas campanhas: Campanha de Educação do Surdo Brasileiro - CESB (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais - CNERDV (1958) e Campanha Nacional do Deficiente Mental - CADEME (1960), que eram subordinadas ao Ministério de Educação e Cultura (MAZZOTA, 2003; KASSAR, 2004; JANNUZZI, 2004).

Assim, a representatividade das campanhas se constituiu em forças políticas frente ao poder público para constituir a Educação Especial, na conjuntura da política educacional brasileira, tendo em vista que esses grupos se mantiveram no movimento político da Educação Especial, no país.

A década de 1960 começa a apresentar mudanças nas políticas educacionais do país. Segundo Saviani (2004), nesse período, a conjuntura da política educacional brasileira era considerada como momento histórico na hegemonia de ideias novas, assim como fértil nas experimentações educacionais, com o predomínio da concepção da escola produtivista<sup>17</sup>, que atribuía à educação a função de formar mão de obra e consumidores, já que ganha força no país a implementação da indústria.

Esse cenário que decorreu sob a égide da Constituição de 1946, que apresentou reformas em 1961, gerando a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 4024/61. Entre seus preceitos, estabeleceu-se no artigo 88, a determinação relativa à educação dos excepcionais que deveria no que fosse possível enquadrarem-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade. No entanto alimentava a iniciativa privada, ao destacar o “[...] do tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

---

<sup>17</sup> Conotação evidenciada no Plano Setorial de Educação e Cultura (1971) elaborado segundo o MEC, dentro das "Bases da Política Nacional de Desenvolvimento", como parte do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico Social para o triênio 1972/1974. Esse plano, aberto e flexível - objetivou a continuidade da expansão e a aceleração da revolução no processo educacional brasileiro; visou tornar a população brasileira tanto um fator de produção, através dos efeitos da escolarização sobre a produtividade de mão-de-obra, quanto destinatária dos resultados do progresso. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 maio 2011.

Assim, na educação das pessoas denominadas excepcionais segmentadas por forças das circunstâncias sociais, políticas e econômicas, vão se fazendo sentir timidamente, o envolvimento do poder público a organização de pontuais classes especiais, públicas, de forma pouco expressiva, acompanhando lentamente a expansão do ensino primário e de seus problemas, como o crescimento do fracasso escolar nas séries iniciais (FERREIRA, 2006).

A Constituição Brasileira de 1967 especificava a inserção de todos no processo educacional, afirmando no artigo 168 que “[...] O direito à educação deve ser igual para todos [...] o ensino de 1º grau obrigatório para todos dos sete aos 14 anos, gratuito, nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967).

No que se refere à educação dos excepcionais, a referida lei foi complementada pelo Parecer do CFE nº 848/72, com a determinação de que “[...] os excepcionais estão incluídos na obrigatoriedade escolar dos 07 aos 14 anos, com direitos a que levem em conta as características individuais prolongando o ensino gratuito até o limite da educabilidade de cada aluno” (BRASIL, 1967).

Por sua vez, a Lei 5692/71, no artigo 9º reitera o já mencionado, situando a constituição do alunado com excepcionalidade em deficiências física e mental, alunos com distorção idade/série e os superdotados.

Contudo, compreendemos que assegurar o direito à educação desse alunado, estava condicionado à restrição, considerando que, no caso da deficiência dependia das condições de educabilidade destas pessoas. Assim, caracterizados como: educáveis ou de inteligência limítrofe, treináveis e os dependentes (FERREIRA, 2006).

Tal caracterização era baseada, principalmente, em testes psicológicos, realizados muitas vezes de forma descontextualizada das condições sociais, culturais e econômicas da população, favorecendo o aumento de classes especiais no país, no caso dos alunos considerados educáveis.

Aliás, pode ser retratado o cenário educacional no início da década de 1970, com a matrícula geral no ensino primário correspondente a 13.413.763 de alunos, havendo assim um déficit alto de escolaridade, em média de 6 milhões de crianças entre 7 e 14 anos sem acesso à escola, e de 15 milhões de analfabetos a partir de 14 anos. Tal situação atingia, de forma diferenciada, a população urbana em 5 milhões, e em 10 milhões a zona rural. Nas faixas etárias entre 14 e 34 anos o índice

de analfabetismo, na zona urbana, era de 9,9%, ou seja, um milhão de analfabetos, enquanto na rural, na mesma faixa, o índice atingiu a 35% da população, representando 5 milhões de analfabetos (BRASIL, 1971).

Nesse panorama educacional certamente estavam inseridos muitos alunos com deficiências, de cunho permanente ou circunstancial, tendo em vista o processo de marginalização socioeconômica e cultural que afetava a população menos favorecida. Podemos citar, como exemplo, as condições de muitas crianças na faixa etária entre 12 e 14 anos, que estavam submetidas às situações degradantes do trabalho infantil, comprometendo o seu processo de escolarização e contribuindo para ampliar o grande grupo alvo de evasão, repetência e abandono escolar.

Entre esses, estava o grupo de alunos que apresentavam distorção idade/série, considerados com atraso quanto à *idade regular de matrícula* que eram direcionados a constituírem as classes especiais da época compondo o grupo de alunos da Educação Especial. Aspecto que contribuiu para ampliação das classes especiais, em todo país, especialmente para atendimentos aos alunos com deficiência mental, com a matrícula também de alunos com dificuldades de aprendizagem ou aprendizagem lenta (KASSAR, 2009).

Assim, a instituição da Educação Especial na política educacional do país geraram interpretações<sup>18</sup> equivocadas, que identificavam a Educação Especial como instância legitimadora das impropriedades do ensino regular (FERREIRA, 1991). Embates que encontravam respaldo na constituição do alunado das classes especiais, que se constituíam segundo a demanda que não atendia aos padrões da escola regular.

No entanto, a Educação Especial, no início da década de 1970, não era tema de interesse na política educacional do Brasil. Observamos em documento do MEC subsidiário para Conferência Internacional de Educação, em 1971, que apresentando um panorama geral da educação no país, evidenciava as problemáticas da educação brasileira e as metas prospectivas para a década em curso, com base na LDB 5.692/71. Porém, não houve referência à situação da Educação Especial, no país.

---

<sup>18</sup> Manifesto apresentado pelo Grupo de Trabalho em Educação Especial, na 14ª Reunião da ANPEd (FERREIRA, 1991).

Foi nesse cenário de controvérsias na educação geral, que a Educação Especial foi sendo timidamente assimilada na política educacional brasileira, como revelou o referido documento, ao omitir ou não contemplar referências acerca da área e nem perspectivas para tal responsabilização pública.

De tal maneira, foi mediante as imposições do contexto geral, na década de 1970 no limiar do tecnicismo, e do regime ditatorial que predominava na política do país, que a Educação Especial foi sendo instituída gradualmente, na conjuntura da política educacional.

Nesse momento histórico comprovou-se certa pressão política e oficial em torno do tema, como informado por Jannuzzi (2004, p. 14) ao destacar:

[...] em 1972 fora aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação, n. 848/ 72, obedecendo à ordem do Gabinete do Ministro do MEC acompanhada de carta do presidente das APAES, doutor Justino Alves Pereira, reclamando do desinteresse sobre o tema tanto do Conselho Federal de Educação e dos conselhos estaduais como de autoridades das secretarias e prefeituras municipais. Solicitando medidas urgentes no campo<sup>19</sup> “do ensino e amparo ao excepcional”.

Como notório, a atenção á Educação Especial pelo poder público veio atrelada a pressão política instalada no país, por parte também dos segmentos institucionalizados especializados no atendimento as pessoas com deficiência com base em mudanças empreendidas em âmbito internacional. Foram criadas políticas específicas e uma gama de serviços especializados, sob a filosofia da normalização e com base no paradigma da integração.

Para delinear tal caminhar foi constituído o Grupo-Tarefa de Educação Especial<sup>20</sup>, designado pelo Ministério de Educação e Cultura. Nesse grupo, foi criado

---

<sup>19</sup> Entre as medidas urgentes solicitadas pelo Ministro, encontravam-se condições de registro de professor especializado, implantação de oficinas pedagógicas, aumento de possibilidades de emprego junto ao Ministério do Trabalho e Previdência Social - MTPS, encaminhamento a esse ministério dos que se tornavam incapacitados e poderiam ser reabilitados, estudo de possibilidades de regulamentar por decretos, dispositivos legais existentes, definido as condições de capacidades para o exercício das funções públicas que seriam compatíveis com a natureza da função a desempenhar, reestruturação do Instituto Benjamin Constant - IBC e do Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES no Parecer n. 848/72 (JANNUZZI, 2004, p. 141).

<sup>20</sup> Grupo constituído pela Portaria nº 25 de maio de 1972, para delineamento da política e das linhas de ação do governo para área da Educação Especial.

o Projeto Prioritário de nº 35 e inserido no Plano Setorial de Educação 1972/1974. Este contribuiu para instituição do órgão que seria responsável pelo atendimento educacional dos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, criado pelo Decreto nº 72.425, em 3 de Julho de 1973, com a “[...] finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTA, 2003, p. 43).

Posteriormente, foram criados os Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, mas não com unanimidade, e, em alguns casos, com pouco envolvimento, posto que, entre as 25 unidades federadas do país, apenas 11 unidades fixaram normas para implantação da Educação Especial, atribuição concedida aos Conselhos Estaduais (JANNUZZI, 2004).

Essa autora destaca, inclusive que muitos estados chegaram a devolver os recursos ao CENESP, o que sinalizava o pouco interesse e envolvimento das instâncias estaduais e municipais em aderir à educação das pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagens e outras singularidades educacionais.

Ao mesmo tempo, continuava a alimentar a privatização do atendimento às pessoas com deficiência à medida que asseguravam às instituições o apoio especial.

Desta forma,

[...] o tratamento especial preconizado sob as formas de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica, principalmente pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação de excepcionais (CARVALHO, 1997, p. 66).

Tal lacuna trouxe repercussões para as pessoas com deficiência, entre outras, no processo de segregação educacional em que permaneceram, por longo tempo, com aval do poder público, sem que fossem avaliadas as respostas efetivas das práticas educacionais realizadas, na maioria das vezes. Isto decorria do fato de que essas pessoas não eram vistas com potencial para aprendizagem, não havia a devida atenção em relação à qualidade do processo educacional.

Mas, retomando o encadear da história, lembramos que a educação no geral, se constitui numa gama de interesses: políticos, ideológicos, econômico, entre outros. Assim, em um contexto onde o desenvolvimento econômico era a ordem do

sistema, os excepcionais – como a classe popular – deveriam ser escolarizados e inseridos no mercado de trabalho, para que pudessem, assim, constituir-se como consumidor.

Nesse prisma, educação comum e especial, estendeu-se a partir dos mesmos parâmetros de interesses econômicos, desta forma “[...] salientou-se a importância da participação do deficiente no trabalho, na sua rentabilidade, que poderia aumentar seu poder e de sua família como consumidores” (JANNUZI, 2004, p. 167).

Tal relação, educação e desenvolvimento econômico, traz o cunho do homem produtivo e consumidor, que alimentava o mercado industrial, e diminuía os investimentos do poder público nos órgãos assistencialistas, em relação à Educação Especial.

Essa era a orientação explicitada no Plano Setorial de Educação (1974), ao direcionar que

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quanto possível, participantes das atividades produtivas. (BRASIL, 1974 apud JANNUZZI, 2004, p. 45).

No cerne dessa teia de relações, com a predominância dos interesses econômicos, que a Educação Especial, foi sendo instituída na política educacional pública, significada em diferentes vertentes educacionais, atendendo a uma de gama de interesses, já mencionados.

Diante da segmentação das proposições políticas instituídas pelo CENESP, foi elaborado o I Plano Nacional de Educação Especial - PLANESP para 1977/1979, que definia, entre os seus objetivos ampliar as oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais na escola regular e nas instituições especializadas em todos os níveis de ensino.

Ao final de 1985, foi lançada uma Nova Proposta para a Educação Especial, que deveria ser compatível com o novo Plano de Educação Brasileiro, cujo propósito era estender a todos a oportunidade de acesso à educação.

O CENESP, porém, mantinha a proposição antes posta, condicionada à incorporação do aluno com deficiência no sistema regular, desde que fosse possível, não prescrevendo nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado, se necessário (JANNUZZI, 2004).

Na década de 1980, quando o país vivenciou um momento de redemocratização, com a ampliação de movimentos sociais, pela intensificação da participação social e política de diversos grupos, houve influências na definição de políticas públicas, que mesmo entendidas como pontuais, se configuraram em conquistas. Assim, algumas mudanças foram instauradas no âmbito da estruturação das políticas educacionais, porém, não ocorreram espontaneamente com base no suposto compromisso do poder público para com as “minorias”. Na realidade, ocorreram no bojo da pressão das políticas internacionais, sendo fruto também da articulação e provocação de diversos segmentos da sociedade, entre outros o das pessoas com deficiência.

Entre outras mobilizações, foram evidenciados os movimentos políticos para, e com as pessoas com deficiência, decorrendo em 1981, o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, trazendo maior atenção e repercussão na causa da deficiência, assim como intensificando a participação desses na luta por seus direitos.

De tal forma, considerando que a conquista de direitos é resultante de lutas históricas, é importante considerar que a mobilização empreendida teve um percurso que não se configurou à revelia das pessoas com deficiência, mas foi resultante, sim, da participação de muitos. Segundo Jannuzzi (2004), desde 1950, os próprios deficientes começaram a se organizar e participar dos debates relacionados a seus problemas. A retrospectiva do percurso histórico das pessoas com deficiência evidenciaram os fatos da participação de pessoas cegas e surdas no INES e IBC, já no contexto do Brasil Império, como revelado por Mazzotta (2003); Jannuzzi (2004).

Ainda, em 1986, o CENESP, ascende para Secretaria de Educação Especial - SESPE, e em seguida no mesmo ano, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, apresentando significativo ganho inicial com a elaboração do Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente.



A atuação da CORDE, inicialmente definiu, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1992), norteada sob a égide do paradigma da integração, da filosofia da normalização. Tornaram-se evidentes as dificuldades circunscritas no processo de integração, dentre as quais, citamos: insuficiência de informações atualizadas relativas à pessoa portadora de deficiência; falta de análise crítica e reflexiva acerca da integração, envolvendo técnicos e portadores de deficiência; insuficiência de ações coordenadas dos serviços disponíveis da comunidade, governamental e não governamental; ambiguidades na interpretação de textos dos documentos referentes àquelas pessoas; morosidade nas ações dos vários órgãos governamentais relativas ao atendimento às suas necessidades; insuficiência de recursos humanos devidamente qualificados para seu atendimento (MAZZOTTA, 2003).

Diante das dificuldades postas, algumas das ações propostas no plano podem ser sintetizadas nos indicativos: de formação professores para o atendimento educacional especializado do ensino regular; da implantação de serviços de apoio, propondo especializações do professor consultor e itinerante; implantação da sala de recursos de apoio; alteração curricular na formação inicial para difusão de informações específicas; entre outras.

Para o referido autor, o documento foi esclarecedor para a área, ao pontuar que, por se constituir numa política social, requeria intervenção do estado e da sociedade civil. Para tal, apresentou objetivamente às dificuldades enfrentadas no processo de integração revelando um caráter denunciador da realidade do país no atendimento a pessoa com deficiência, que ainda são muito presentes em tempos de inclusão.

Em 1990, porém, diante da reestruturação do Ministério de Educação, a SESPE foi extinta, e a Educação Especial ficou sob a incumbência da Secretaria Nacional de Ensino Básico - SENEb. Posteriormente, diante da queda da presidência da República e diante da reorganização dos Ministérios, o referido órgão retornou ao status de Secretaria de Educação Especial - SEESP, em 1992, diretamente ligada ao Ministério de Educação e dos Desportos (MAZZOTA, 2003; JANNUZZI, 2004).

Permaneceu assim até início de 2011, quando ocorreram mudanças no referido ministério, e a efervescência de debates para imprimir o direito educacional

para todos, numa relação articulada com demais políticas. Nesse pressuposto, ocorre outra vez a extinção da SEESP, sendo a Educação Especial, constituída como Diretoria de Políticas de Educação Especial - DPPE, inserida na Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

Esta Secretaria reúne diversas áreas: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, com vistas a contribuir para redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas, que assegurem a ampliação do acesso à educação (BRASIL, 2011).

Esse almejar vem reiteradamente, fundamentado em um aparato legislativo que tem reafirmado a educação como direito de todos, com a oferta preferencial de escolarização dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

### **2.2.1 Educação Especial/Inclusiva: delineando caminhos**

A orientação política por uma educação inclusiva assumida, no Brasil, com base na Declaração de Salamanca (1994) e já consonante com o estabelecido pela Constituição Federal - CF de 1988, foi gradualmente sendo assimilada enquanto filosofia, pois esta construção envolve reformas de política, cultura e de práticas no âmbito educacional.

Todavia, a Educação Especial no país, na referida década de 1990 configurava-se sob a égide de uma filosofia ainda integrativa (PLETSCH, 2010; GLAT et al, 2003), tanto no que diz respeito à Política Nacional de Educação Especial, (1994), aos fundamentos da Constituição Federal (1988), à Lei 5.692/71, ao Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Estava imbuída do objetivo geral de fundamentar e orientar o processo global da educação para os portadores de necessidades educacionais especiais, constituídos de portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), condutas típicas e altas habilidades/superdotação, criando condições para

o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, para o exercício da cidadania (BRASIL, 1994).

Ainda sob a égide do movimento da integração, definido como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p. 18), a Educação Especial é constituída nas bases do paradigma de serviços, através de recursos educacionais e modalidades auxiliares, envolvendo: Atendimento domiciliar; Classe comum; Ensino com professor itinerante<sup>21</sup>; Classe Especial; Classe Hospitalar; Centro Integrado de Educação Especial; Escola Especial; Oficina Pedagógica; Sala de Estimulação Essencial e Sala de Recursos.

Nesse cenário, a Educação Especial é conceituada como processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades desses educandos de forma integral, desde a estimulação essencial até os graus superiores.

Porém, vale salientar que as possibilidades de atendimentos não eram tão amplas na realidade brasileira, como mencionado por tal aparato político. Assim, afirmado por Mendes (2010, p. 104)

As provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de serem preconizados nos documentos políticos, raramente eram encontrados na realidade brasileira, de modo que a literatura oficial parecia muito mais embasada na realidade de outros países que adotavam o modelo de contínuo de serviços que era fictícia, pois o país sequer chegou a construir um sistema de serviços que viabilizassem diferentes opções de colocação de alunos com deficiência.

Assim, afirma a autora que a construção do sistema educacional na proposição da Política Nacional (1994), frente a disponibilidade de serviços, ou seja, diante do contínuo destes, não se configurou de fato no país.

No segmento das proposições políticas, na década em curso, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN -

---

<sup>21</sup> Ensino itinerante é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos especiais matriculados em turmas comuns e orientar seus respectivos professores. O professor itinerante também realiza atendimento domiciliar para alunos impedidos de frequentar a escola (temporária ou permanentemente) por limitações físicas ou de saúde (PLETSCH, 2005; GLAT; PLETSCH, 2011).

9394/1996, estabelecendo reformas no âmbito da educação geral. Para Ferreira (2004), essa lei constituiu um momento de transição para a Educação Especial, definindo novos papéis indicados pelos serviços de apoio na área.

Nesse sentido, a referida lei prevê no art. 58, § 1º, que caso necessário deverá haver os serviços de apoio pedagógico especializado, na escola regular, e no § 2º que o atendimento educacional especializado deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados. Apontando possibilidades para considerar as condições específicas de cada educando.

Estabelece ainda no art. 59, I, II e III, que os sistemas de ensino devem assegurar condições pedagógicas para os educandos com necessidades educacionais especiais, mediante a oferta de: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica; terminalidade específica mediante as condições do educando; professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores capacitados do ensino regular (BRASIL, 1996).

A mobilização de tais condições na prática educativa, com vistas a atuar com referência na diversidade, inclui considerar as possibilidades de formação do docente. Nesse sentido, a Portaria nº 1.793, de 1994, veio recomendar a inclusão da disciplina: Aspectos éticos – políticos – educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais - NEE, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994).

Ainda que apresentando, na referida proposição de formação, referência ao paradigma da integração, ou seja, ainda não havendo clareza da filosofia inclusionista, já sinalizava a importância no processo de formação inicial do professor para o reconhecimento da diversidade.

Todavia, Pletsch (2010) ressalta que os documentos circulantes no período de 1994 a 1999, no âmbito da política educacional, ainda estavam orientados pelo movimento de integração, que se baseava nos princípios de normalização e integração.

E, ao final da década de noventa, como afirma Mendes (2010, p. 105),

[...] a educação especial brasileira foi demarcada pela inserção no contexto da reforma educacional brasileira, e pelo caloroso debate da inclusão escolar, marcada pela dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total.

Desta forma, a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE, reitera que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo a escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Traz, ainda, esclarecimentos acerca dos temas: Educação Especial, a caracterização do seu alunado e sua identificação, assim como a definição e atribuições dos serviços de apoio especializado, serviço especializado e a formação de professores.

Reiterando a LDBEN 9394/96, quanto à organização dos sistemas de ensino com vistas a assegurar o atendimento às especificidades dos educandos, prevê a atuação dos serviços de apoio pedagógico em classe comum, mediante: a atuação colaborativa do professor especializado em educação especial; professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; outros apoios necessários para a aprendizagem, a locomoção e a comunicação e salas de recursos (art. 8º, IV e V). Deixa estabelecida a coexistência de serviços especializados, como as classes especiais e as escolas especiais, desde que respeitado o caráter transitório, ou extraordinário, respectivamente, bem com as classes hospitalares e o atendimento domiciliar, para os casos em que os alunos se encontrem impedidos de frequentar as aulas por motivos de saúde (PRIETO, 2004). Essas classes estruturadas em hospitais devem ser organizadas por meio de ação integrada com os sistemas de saúde.

É importante ressaltarmos, que mesmo sendo apresentada a proposta orientadora, de forma minuciosa, para a sua operacionalização, no entanto, sabemos que não é suficiente. Isto depende do comprometimento do sistema em

geral, da implementação de políticas públicas e de condições operacionais, que assegurem a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, consideramos que nada será suficiente sem um investimento intensivo na educação, para que sua qualidade seja uma arma contra a exclusão de todo e qualquer aluno.

De tal forma, não haveria ou haverá subterfúgios para que haja negação do direito de todos compartilharem as mesmas possibilidades de acesso à educação, à escola comum, não negando o aparato dos devidos apoios, caso se façam necessários.

Segundo a análise de Arruda, Kassar e Santos (2006), a referida lei apresentou maior relevância no que diz respeito à delimitação da responsabilidade do setor público no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em escola públicas regulares. Para as autoras, essa delimitação seguia a lógica do ajuste fiscal e da universalização de uma educação básica de baixo padrão, dado que o custo de atendimento em instituições públicas regulares é menor, se comparado ao atendimento em instituições filantrópicas, denominadas de terceiro setor.

Tal lógica, refletida com esse viés econômico, é apresentada por Ferreira e Ferreira (2004, p. 33) quando afirma que

[...] pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência em sala de aula do ensino regular, sendo o suficiente.

No cerne do discurso político apregoadado convém considerar as nuances de interesses provenientes de um modelo econômico neoliberal, no qual o estado reduz os seus custos, de forma *eficiente*, promovendo o acesso e a permanência de todos na escola, diluindo assim a atenção às necessidades específicas educacionais.

Situação essa que tem acarretado implicações para a real efetivação de mudanças, como foi visto por Glat et al (2003), em estudo<sup>22</sup> realizado para o Banco Mundial sobre o panorama da educação inclusiva no Brasil. Entre outras, considerações ressaltaram que, na realidade do país, coexistem dois paradigmas: o da integração e o da inclusão, sendo que, no modelo da integração, a demanda de um sistema de serviços e de recursos é centrada no indivíduo, enquanto que no modelo de inclusão requer um sistema de suportes e de apoio, requerendo intervenção no próprio sistema. Contudo, consideramos que prevaleceu o modelo de integração, mesmo que tenha recebido a nova denominação de *inclusão*.

Sobre tal ambiguidade, Bueno (1999) considera como uma das distorções que foram ocorrendo no decorrer da divulgação, disseminação e apropriação das proposições da Declaração de Salamanca feitas no Brasil. Para esclarecer o autor apresenta duas versões, que se distinguem quanto ao uso do conceito integração/inclusão, e quanto ao lócus de ação, sendo uma da CORDE (1994) e a outra disponibilizada pela SEESP/MEC, assim apresentadas:

[...] instamos [...] aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994, p. 10).

[...] congregamos [...] os governos a endossar e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais (BRASIL, 1994 apud BUENO 1999, p. 15).

Para o autor, a criação dessa ambiguidade trouxe uma imprecisão política, que contribui para manutenção de uma situação indefinida em relação à instauração de políticas educacionais que contestem aquelas que têm, historicamente, privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação. Ou seja, que alimenta o paralelismo educacional, a educação especial vinculada à responsabilização pela inclusão, assim não implicando em mudanças no âmbito geral da educação.

Segundo Mittler (2003), a proposta de atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais alunos, portanto, priorizando

---

<sup>22</sup> A Oficina *Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro*, promovida pelo Banco Mundial e pela Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em março de 2003.

as classes comuns, implica em atentar para mudanças, no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação, em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades. No entanto, a escola e seus professores, particularmente, não podem ser tomados como únicos responsáveis pela garantia da aprendizagem de todos os alunos, mas, sim, como parte integrante da implementação de políticas de educação, que devem estar explicitadas nos programas de governo e ordenadas em metas e objetivos nos planos de educação, nas três esferas de governo.

Assim sendo, alude à articulação de vários segmentos da sociedade em prol de uma educação de qualidade, de uma educação inclusiva, provocando na adesão e responsabilização da política por todos, para que esta seja uma meta a ser implementada.

A política educacional inclusiva, portanto, estava posta, e os caminhos foram ganhando corpo, no que foi reafirmado pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2001), sancionado pela Lei nº 10.172/2001 sendo contundente ao considerar como grande avanço da década da educação, a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001). No entanto, no que se refere aos recursos orçamentários, reduziu-se o papel da união, em nome da descentralização.

Ainda nesse período foi promulgada, no Brasil, o documento oriundo da Convenção de Guatemala, pelo Decreto nº 3.956/2001, que acarretou repercussões na educação pela exigência interpretativa da Educação Especial.

Para constituir tal configuração, a formação de professores é considerada um dos grandes desafios, como apontam vários autores (CARVALHO, 2004; MARTINS, 2006; MELO, 2008a; PLETSCHE, 2010; PIRES; PIRES, 2011). Assim, a formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, é orientada pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

A estruturação de um sistema educacional inclusivo implica considerar a diferença como característica e como direito e reconhecer as peculiaridades comunicacionais e de aprendizagem que estão presente em algumas pessoas com necessidades educacionais especiais. Deste modo, a Lei 10.436/02 traz o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e



expressão, trazendo a determinação da difusão e uso desta, assim como “[...] a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia” (BRASIL, 2002).

E nesse âmbito, é importante ainda destacar o Decreto nº 5.626/05, que veio regulamentar a Lei nº 10.436/2002, definindo a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e especificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, firmando o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, e da organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008). Em relação à inclusão escolar de pessoas cegas e com deficiência visual, surgiu a Portaria nº 2.678/02, que buscou normatizar diretrizes para o uso, o ensino e a difusão do sistema Braille, em todas as modalidades de ensino.

A acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, veio a ser regulamentada pelo Decreto de nº 5.296/2004, que suscitou a implementação do Programa Brasil Acessível, para possibilitar o desenvolvimento de ações que assegurem a acessibilidade.

O atendimento ao alunado com altas habilidades/superdotação, é contemplado com a implantação dos Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, em 2005, em toda unidade federativa e no Distrito Federal, formando-se centros de referência para o atendimento ao aluno, à família e para formação continuada dos professores.

Em 2006 ocorreu a aprovação, pela ONU do documento oriundo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do qual o Brasil é signatário. Este estabelece a responsabilização dos Estados Parte de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, tendo como meta a inclusão plena. Esta vem se constituindo em grande embate no enfrentamento da realidade educacional brasileira.

Assim, reconhecendo a responsabilidade do país, nesse sentido, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça e a UNESCO, que, dentre as ações estabelecidas, vem contemplar temáticas relacionadas às pessoas com deficiências na Educação Básica. Estabelece, ainda, como meta favorecer possibilidades de inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Outros destaques da política educacional institucionalizada foi o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em 2006, que tem como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Como notório, no decorrer na primeira década do século XXI, transcorreu a formulação de toda uma estruturação jurídica institucional na política de âmbito nacional, estadual e municipal, na qual a Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva, estabelecendo uma relação mais definida com a Educação Básica e inicia um processo de proposições com a Educação Superior (GARCIA; MICHELS, 2011).

Nesse intento, sob o aparato institucional jurídico, já mencionado, foi implantado o Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE, entre outras medidas, o plano estabelece metas para o acesso, a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Para tal, Garcia e Michels (2011) mencionam que, ao longo do período de 2003 a 2010; a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos com a disseminação dos Programas de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; e o Programa Incluir; que contribuíram para expandir os fundamentos inclusivos na política atual. Essa assertiva é corroborada por Batista (2011), que considera esse contexto como marco, no que se refere aos avanços normativos para oferta da escolarização do aluno com deficiência na escola comum, e às série de iniciativas que visam a implementação de política de educação, em uma perspectiva inclusiva.

Entre outras iniciativas, existem possibilidades por meio de acesso direto da escola a programas, tais como: Escola/PDE; Mais Escola; Escola Acessível; Escola Aberta. É importante, também destacar acesso ao Plano de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mediante recursos do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, entre outros.

Ao que aparenta, tais iniciativas têm propiciado certa autonomia financeira à escola quanto a constituir investimento para compor recursos materiais e humanos,

e minimizar determinadas barreiras, através do planejamento de ações, a partir de cada contexto, ao que sugere certa descentralização de gestão.

Porém, convém atentarmos para o modelo de gestão descentralizada apregoada na política atual, que remete para um modelo no qual ocorre a regulação via orientações e avaliações das ações de quem está na ponta executando, as políticas (GARCIA; MICHELS, 2011). Assim, argumenta as autoras, uma visão democrática implicaria na participação dos envolvidos no processo de elaboração, assim como na implementação e na avaliação dos resultados, podendo assim considerar a realidade diversa do país.

No entanto, consideramos que os mecanismos de regulação e de avaliação que ocorre, de forma generalizada, desconsideram particularidades que ainda existem como: a burocracia imperante, a falta de vontade política de alguns governantes, a gestão centralizadora e tradicional, a inexistência do projeto político pedagógico, as dificuldades de condições formativas docentes e de valorização profissional, etc. Estes são alguns aspectos que, no âmbito geral, são disfarçados, todavia, entre outros são geradores de barreiras para configuração de uma educação inclusiva, ou seja, traz implicações na qualidade educacional de todos.

Em 2008, a SEESP/MEC divulgou a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008), como proposta política orientadora se constitui mediante o propósito de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tal, orientando os sistemas de ensino para que lhes sejam garantidas o acesso, permanência e avanços no processo de escolarização, ofertando o Atendimento Educacional Especializado - AEE, favorecendo a formação de professores para o AEE e demais professores, provendo acessibilidade comunicacional, física, pedagógica e pragmática, estimulando a participação social, articulando interceptores para implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Mediante as proposições da referida política, a Educação Especial está definida como modalidade que deve integrar a proposta pedagógica da escola, caracterizada: pela transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino; pelo caráter complementar e suplementar junto à escola comum, suprimindo assim a possibilidade substitutiva; pela obrigatoriedade da oferta do AEE pelo sistema de ensino.

Entre outros documentos que deram sustentação operacional à referida política, esteve o Decreto 6.571/2008, institucionalizando o atendimento educacional especializado - AEE, numa perspectiva de apoio e complemento aos serviços de educação inclusiva, sendo oferecido no contraturno da escola comum, de forma complementar ou suplementar à escolarização. É assegurada a dupla matrícula do aluno do AEE no FUNDEB, já que a oferta poderia se dar na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da própria escola, em outra escola da rede de ensino, em centros de atendimento educacional especializado ou em instituições privadas filantrópicas<sup>23</sup>.

Ao mesmo tempo em que suprimiu o caráter substitutivo do atendimento educacional especializado, foi preservada a relação com a instituição privada, com custos e atendimento educacional especializado. Para tal, estas foram orientadas a se reorganizar de escolas para centros.

Kassar (2011) afirma que tais alterações não são totalmente acatadas, são focos de debates no campo da Educação Especial e que a adoção de várias ações, para implantação de sistemas educacionais inclusivos, têm provocado diferentes reações na sociedade civil, em alguns segmentos.

Aspecto que foi observado por Garcia e Michels (2011), salientado que na política de Educação Especial, no mesmo momento que busca formular consenso de suas propostas, há o enfrentamento de embates com instituições e associações vinculadas ao campo privado assistencial e também com pesquisadores da área.

Nesse ínterim, no movimento de reorganização do aparelho do Estado, a SEESP/MEC, perdeu a condição de Secretaria, e passou a Diretoria, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI<sup>24</sup>, e os rumos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foram redimensionados no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado. Isto ocorreu com a revogação do Decreto 6.571/2008, e

---

<sup>23</sup> Segundo Nota Técnica - GAAB / nº 9/2010, sobre Orientações para Organização de Centros de Atendimento Especializado e Nota Técnica - GAAB / nº 11/2010 sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 3 maio 2010.

<sup>24</sup> Segundo o Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que aprova a Estrutura regimental, e o quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento - DAS e das funções Gratificadas do Ministério de educação e dispõe sobre o planejamento de cargo e comissão.

com a instituição do Decreto 7.611/11, assinado em 17.11.2011, que faz parte do plano “Viver sem Limites<sup>25</sup>”.

Em relação à Educação Especial, o Decreto 7.611/11 apresentou mudanças quanto à distribuição de recursos, retomando o caminho para a Educação Especial, que se cogitava ultrapassado. Isto consta na redação do referido decreto.

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011).

Contudo, se mantém a premissa básica de assegurar o sistema educacional inclusivo, que se refere a “[...] um sistema educacional formado por escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum” (KASSAR, 2011, p. 53).

Mas, nesse trâmite de integralidade da escolarização de todo o alunado na escola comum, advém as ambiguidades anteriormente postas, a continuidade do custeio público à rede privada – assistencial, com exclusividade na educação especial, com matrículas em classes especiais e escolas especiais.

Todo o segmento da política educacional na perspectiva inclusiva tem sido permeado por amplos debates e mobilizações de vários segmentos da sociedade.

Diante disso, é evidente a continuidade histórica da força política constituída pela presença dos segmentos de atendimentos às pessoas com deficiência, enquanto instituições privadas e filantrópicas no movimento da política educacional especial do país. Assim, a política empreendida na perspectiva da inclusão escolar representa uma construção que agrega vários interesses, exteriorizados em

---

<sup>25</sup> O Plano Nacional do Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites – lançado no dia 17 de Novembro de 2011 possui quatro eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. E envolve ações de 15 órgãos federais, estados e municípios. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2011/novembro/pessoas-com-deficiencia-terao-estimulo-para-estudar-e-trabalhar>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

caloroso debate sobre as controvérsias existentes, envolvendo a dúvida de qual configuração se implementar, se numa perspectiva de inclusão total, ou da educação inclusiva, com o continuum dos serviços, como veremos a seguir.

### 2.3 ENTRELINHAS DE PARADÍGMAS: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar da delimitação histórica e política relacionada aos paradigmas que norteiam o estudo, é inegável, que existem as marcas, nesse percurso, das nuances de concepções do paradigma que a estes precederam. Sabemos serem essas reincidentes em algumas situações e contextos, nas relações configuradas na sociedade para com as diferenças.

No que se refere à relação desta com a pessoa com deficiência, por longo tempo esteve abalizada pelo paradigma institucional, com duração, em média, de 500 anos, concebido sob a ótica da segregação, do isolamento. Neles, as pessoas seriam protegidas se confinadas em asilos, conventos, hospitais psiquiátricos, asilos e escolas especiais construídas totalmente à parte da sociedade (ARANHA, 2005).

Sob essa ótica, as pessoas com deficiência eram segregadas, com base numa concepção protecionista e caritativa, eram fadadas ao isolamento social, gerando incapacidade para condução da vida individual e social.

Situação excludente, que foi geradora de relações preconceituosas e de atitudes negativas frente à deficiência, considerando que:

A filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiências, às escolas em geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijados do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 43).

No entanto, no rol de mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas na sociedade foram sendo desencadeados movimentos políticos e sociais pela configuração dos direitos humanos. De tal forma, as práticas segregativas e excludentes tornaram-se intoleráveis, provocando a conscientização e sensibilização da sociedade acerca dos prejuízos acarretados pela segregação e marginalização de grupos com status de minoritários (MENDES, 2006).

A referida autora, ao analisar o panorama mundial, salienta que os argumentos abalizadores de tal movimento tinham pressupostos variados de natureza: moral, racional, empírica, social, política e econômica. Em relação ao argumento moral, o pressuposto base era o direito de todas as crianças com/sem deficiência participarem de todos os programas e atividades cotidianas, sem discriminação.

A partir do exposto, reconheceram-se nos fundamentos racionais, os benefícios das práticas integradoras para todas as crianças, que alicerçaram as pesquisas educacionais. Tais pesquisas são divididas pela autora em dois momentos: primeiro, a produção científica no que se refere às formas de ensinar às pessoas que, por muito tempo, não eram consideradas educáveis; no segundo, a produção científica de evidências empíricas acerca da aprendizagem das pessoas com deficiência, que culminaram na insatisfação frente a natureza segregadora dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais.

Aliado aos referidos argumentos, estavam a mobilização de forças políticas de distintos grupos organizados, de pessoas com deficiência, pais, profissionais pela efetivação dos direitos fundamentais, e pela não discriminação. E a repercussão na economia que representava aos cofres públicos, a extinção de serviços segregados, tendo em vista, entre outros fatores, a crise mundial do petróleo desencadeada, entre 1960 a 1970.

Como visto, o movimento integracionista adveio de uma série de variáveis, que suscitaram outra configuração educacional e social para assegurar às pessoas com necessidades especiais, os seus direitos. Movimento que se originou nos países nórdicos, sob os princípios filosóficos de normalização e integração (MARTINS, 2003; MANTOAN, 2006). Essa fase foi demarcada pelo predomínio do paradigma de serviços (ARANHA, 2005), com base na compreensão de que as pessoas com deficiência tinham o mesmo direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deveriam antes ser preparadas para tal finalidade.

Para Martins (2003), da concepção normalizadora: decorreu o surgimento de dispositivos legais relevantes para garantia dos direitos das pessoas com deficiência, apresentando uma visão mais democrática acerca dessas pessoas; iniciaram-se questionamentos sobre o atendimento educativo segregativo ofertado,

que geriu mudanças significativas de âmbito mundial, nos sistemas de atendimentos aos portadores de necessidades especiais<sup>26</sup>.

Entretanto, ampliaram as possibilidades de inserção educacional das pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagem, entre outras singularidades ao contexto escolar, ainda que de forma condicional, pois, nesse processo, permaneciam os que não apresentassem dificuldades de adaptação ao contexto.

Diante das possíveis inadequações do aluno com necessidades educacionais especiais, haviam uma gama de possibilidades no processo de integração, que se configuravam organizados em diversos serviços e recursos educacionais especiais ofertados na escola regular ou em ambientes externos a ela.

O modelo integrativo é bem representado pelo sistema de cascata, metáfora utilizada por considerar a possibilidade do aluno transitar no sistema por diversas modalidades educacionais de acordo com a sua necessidade de atendimento especializado. Porém, tudo se mantém inalterado, ao aluno competia adaptar-se, ou ficar fora da corrente principal.

As medidas compensatórias e reducionistas primavam pelas adequações dos alunos especiais ao contexto escolar, mantendo a inflexibilidade deste espaço, nos profissionais, nos tempos, programas, métodos, recursos e outros elementos inerentes ao cotidiano escolar. Muito embora representando um avanço diante do atendimento anteriormente posto, sob o paradigma da integração ainda prevalecia a conotação de déficit, em detrimento das potencialidade e habilidades do educando (MARTINS, 2003).

Portanto, o não reconhecimento das diferenças impunha na dualidade educacional existente, o direcionamento do aluno inadaptado para um outro segmento da educação, para a Educação Especial. Esta bifurcou-se em dois espaços: nas instituições filantrópicas, com o aumento de vagas para alunos considerados difíceis; nas escolas comuns com as classes especiais criadas para receber determinadas categorias de alunos considerados excepcionais, egressos do ensino comum, e, posteriormente, com menor expressão, as salas de recursos

---

<sup>26</sup> Portador de necessidade especial conceituado como “pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” (BRASIL, 1994, p. 23).



para os deficientes sensoriais que frequentavam as classes regulares (FERREIRA, 2006).

Em virtude da especificidade educacional caracterizada por alguns elementos como: currículo especial, equipamentos e aparelhos específicos, e profissionais adequadamente preparados (MAZZOTTA, 1993), foram requeridos para atender a tais educandos professores especializados.

Entre outros, os denominados professores itinerantes, nesse contexto integrativo eram constituídos de docentes especializados em áreas específicas para atuação junto aos alunos excepcionais matriculados em escolas regulares públicas, da sua comunidade (MAZZOTTA, 1993). Tais profissionais caracterizam a sua atuação pela prestação do serviço especializado e o deslocamento a diferentes espaços escolares. Esta configuração surgiu em decorrência do déficit de professores especializados para atuarem nesse campo educacional.

É inegável que diante do paradigma anteriormente posto, mudanças e avanços ocorreram, pois trouxeram as pessoas com deficiência e outras singularidades, para o meio social e educacional.

Como apontado por Ferreira (2006) embora se argumente que o movimento de integração limitava as pessoas com deficiência a uma posição passiva e adaptativa, também propiciou o entendimento de conquista de espaços por elas.

No que tange ao educacional, trouxe, porém, consequências para a estruturação escolar tradicional, pois, a presença desse alunado mesmo em caráter seletivo, desencadeou motivos para contestação da homogeneidade cogitada, pois a diversidade sempre existiu. E fomentou ainda, a inserção da área nas políticas públicas e a implementação de ações voltada para tal demanda.

Porém, a operacionalização das práticas integracionista e os resultados destas, suscitaram críticas como: a centralização do problema no aluno e no ensino especial, pois à escola regular caberia educar os alunos em condições de acompanhar as atividades rotineiras; as classes especiais, não eram um meio para integrar o aluno na escola regular, mas um fim em si mesmo; o distanciamento entre os professores da sala de recurso e da sala comum, na própria escola (MARTINS, 2003; SANCHES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009).

De tal forma, Ferreira (2006, p. 89) ressalta a prevalência de uma visão reducionista dupla, ao conferir “[...] a redução do problema da deficiência à escola,

[...] da redução da problemática educacional a certo otimismo pedagógico especializado”. Cogitava-se a possibilidade de resolução das problemáticas existentes em relação a tal alunado, dentro de uma conjuntura social, cultural e econômica excludente, com base num aparato dos serviços e recursos da Educação Especial.

As contestações mencionadas, os interesses políticos, sociais e econômicos, assim como os avanços do conhecimento, promoveram outras exigências na sociedade contemporânea. Assim, a exclusão evidenciada de vários segmentos sociais e a luta política destes pela efetivação dos seus direitos sociais, entre os quais a educação, desencadearam o movimento denominado inclusão social. Foi definido como processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com necessidades especiais em seus sistemas sociais, e por sua vez, essas pessoas se preparam para assumir os seus papéis na sociedade (SASSAKI, 2007).

Emerge assim, o paradigma de suporte, e com base nele, Aranha (2005), compete a sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive aos que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais. Assim, deve buscar desenvolver o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade.

Assim sendo, esse movimento mundial, com base no princípio da inclusão, passou a ser defendido como proposta de aplicação prática no campo da educação, implicando na construção de um processo bilateral, onde as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parceria, a efetivação de equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2006).

Frente a este propósito, a inclusão escolar se constitui como processo que tem como princípio básico que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, possam usufruir do mesmo espaço escolar, mediante a proposição de assegurar a aprendizagem e a participação de todos na sociedade.

Assim, a educação inclusiva é definida como

[...] a prática que envolve a inclusão de todos - independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1992, p. 21).

Em corroboração, Ainscow (1997, p. 21) sintetiza alguns aspectos que devem ser considerados no processo, pois a

[...] inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

O conceito de inclusão não se refere apenas aos alunos com deficiência, mas a toda população excluída das escolas, ou seja, a escola inclusiva é para todos, deve incluir aqueles que foram historicamente excluídos.

No entanto, considerando as concepções e práticas escolares tradicionais se impõe uma nova configuração educacional para vencer o paralelismo anteriormente posto,

[...] montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que divide os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino, as categorias profissionais, que nela atuam. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno que ignora o que é subjetivo, afetivo, criativo, elementos vitais e sem os quais não conseguiremos romper com o velho modelo escolar e fazer a reviravolta que a inclusão propõe (MANTOAN, 2006, p. 190).

Para tal, implica mudanças nas concepções e nas práticas, inclusive na cultura escolar e na mobilização de condições que superem a situação de exclusão, que tem afetado o desenvolvimento e a aprendizagem de inúmeros educandos. Aspecto esse que diferencia, entre outros, a inclusão da integração. O foco das dificuldades não está centralizado no aluno, mas se volta para a situação

relacionada ao contexto, que implica na remoção das barreiras para que seja efetivado o acesso, a permanência e, também avanços no processo de escolarização, com aprendizagem para todos.

As características de uma escola para todos incluem o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses, atuando na perspectiva da diversidade.

Assim, se constitui a escola inclusiva em um processo contínuo de evolução, que no dinamismo cultural e social, não atua com referência ao homogêneo e, sim, na diversidade, partindo do reconhecimento da heterogeneidade, como característica inerente à natureza humana.

E, dessa premissa, busca a implementação das condições favorecedoras do desenvolvimento e da aprendizagem de todos, pois traz em seu cerne, o respeito às diferenças, assim possibilitando a construção de valores sociais e éticos, condizentes com uma sociedade inclusiva.

Todavia, tal construção não se pode considerar como restrito ao âmbito da escola, haja vista, que o processo educacional e a aprendizagem dele decorrente não ocorrem exclusivamente na instituição escolar (CARVALHO, 2004). Na realidade, este âmbito extrapola, envolvendo uma rede de relações construídas em vários círculos sociais, que inclui a comunidade educacional no seu todo.

Nessa dinâmica, a Educação inclusiva implica numa reestruturação de papéis, no que se refere a todos os aspectos constitutivos da escola, desde a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

E a Educação Especial, se destituindo do caráter paralelo inerente ao paradigma integracionista, nesse processo vai se ressignificar para abranger além do atendimento educacional especializado direto, o suporte as escolas regulares que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, se constituindo como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) disponíveis para a escola comum a fim de atender à diversidade de seu alunado (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCHE, 2005).

Nesse sentido, as autoras ainda apontam que, necessariamente, a efetivação da educação inclusiva, não significa o desmonte dos serviços de educação especial, mas a ressignificação de seus papéis.

Todavia, tal posicionamento tem suas bases em controvérsias acerca da efetivação da inclusão, que geraram “[...] duas correntes divergentes sobre a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades especiais: a proposta de educação inclusiva ou inclusionista, e inclusão total” (SAILOR, 2002 apud MENDES, 2006, p. 394).

Segundo a autora, para os defensores da inclusão total os estudantes devem ser inseridos na classe comum, independente do grau de necessidade especial, e ainda defendem a eliminação dos serviços de ensino especial, ou seja, o desmonte do continuum de serviços. Os inclusionista ou defensores da Educação Inclusiva consideram como melhor opção de escolarização a classe comum, no entanto, admitindo o continuum de serviços.

Ainda adverte que a implementação dos pressupostos da inclusão total no Brasil, pode significar o fim de possibilidades de muitos alunos com necessidades especiais mais severas terem acesso real à educação escolar. Para Kassar, Oliveira e Silva (2007), o problema da inclusão total é a falta de uma discussão mais contextualizada, pois as discussões dos seus defensores acabam concentradas no âmbito da escola.

É preciso atentarmos para as diferenças e desigualdades características do Brasil. Cada região tem suas particularidades, com maior ou menor índice de exclusão. Portanto, faz-se necessário ter clareza das bases que sustentam a política empreendida, pois, tais opções com destoação das condições do contexto poderão comprometer a implementação de fato, e acentuar ainda mais a exclusão existente.

Como ressalta Mendes (2002, p. 70),

[...] sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos que garantem um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Em que pesem as divergências, é notório que a inclusão é mais que uma posição política, ou de moda, é uma necessidade da sociedade que clama por uma convivência mais igualitária e justa, e que há tantas décadas se debate pela efetivação dos seus direitos sociais, entre outros a educação para todos.

Apesar das controvérsias, há consonância de que o espaço da escola regular é o lócus prioritário para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, para alguns, com a prudência que requer o cenário atual, deve-se evitar o radicalismo quanto à extinção das possibilidades de serviços, que ainda são insipientes no país.

Nesse movimento de paradigmas, a delimitação da demanda de alunos contemplados pela Educação Especial vem sendo revista. Tradicionalmente foram focados na deficiência, porém no paradigma inclusivista traz a atenção para as necessidades educacionais especiais, que se constituem em demandas exclusivas dos sujeitos para aprender, englobando tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico cultural em que se constitui (GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2011).

Essa concepção chama a atenção para aspectos que sejam intrínsecos ao aluno e externos a este, de forma contextual, envolvendo família, escola, e outros segmentos. Para Marchesi e Martin (1995) o conceito necessidades educacionais especiais remete as dificuldades de aprendizagem, e à mobilização de recursos para atender tais necessidades, e assim, evitar as dificuldades. Nesse enfoque, as dificuldades podem ser consideradas temporárias ou permanentes (CARVALHO, 2004).

Tal compreensão repercutiu em algumas críticas, por ser considerado termo vago, de abrangência excessiva e por apresentar certo otimismo em relação à Educação Especial, (MARCHESI; MARTIN, 1995). Ao vislumbrar que todas as necessidades especiais seriam supridas mediante a atuação da área. Não se visualizavam, assim, as condições gerais do contexto.

De acordo com Mazzotta (1996), as simples mudanças de termos na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais não têm sido acompanhadas de qualquer modificação de significado, como, por exemplo, em relação aos termos: excepcional, problemas de conduta, superdotado, que foram simplesmente substituídos pela denominação necessidades educacionais especiais.

Para o autor, essas poucas alterações, muitas vezes, não se consolidam na prática, e geram interpretações distorcidas decorrentes, da própria linguagem empregada, trazendo implicações quanto ao atendimento. Por esta razão, há

necessidade de clareza no texto legal para que a aplicação prática não seja prejudicada.

A indefinição da expressão levou a uma crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, gerando falta de clareza quanto aos educandos a requerer o atendimento educacional especializado. Fato que foi delimitado na atual política (2008) para a tríade: deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Em detrimento da delimitação dos educandos, as singularidades são inerentes a todos, e a inclusão escolar tem desafiado a docência a atuar com práticas abertas e significativas para todos os educandos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Em virtude da formação docente, nessa perspectiva, ainda ser recente, e pelo fato de muitos professores: não terem vivenciado experiências escolares atentando para a diversidade de educandos, e não terem, no seu processo de formação inicial e continuado recebido informações acerca das especificidades de desenvolvimento e de aprendizagens, ao se depararem com alunos com deficiência, e outras necessidades especiais, reagem de formas diferenciadas, evidenciando desde o medo à resistência (MARTINS, 2003; MELO, 2008b).

Assim, tornam-se comuns sentimentos de incapacidade e, até, de medo frente ao ingresso de alunos com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscita estranheza (CORREIA, 1999).

Gonzalez (2002) ressalta que a ansiedade e rejeição que muitos professores expressam diante dos alunos com necessidades educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo, de informação e de experiência.

Camelo (2008) confirma que a ausência de conhecimentos específicos é vista pelos docentes como dificultador para a realidade de um trabalho direcionado as necessidades dos educandos. Expressam nos seus discursos que não foram preparados para trabalhar com alunos especiais, que necessitam conhecer mais sobre a deficiência etc. Essa lacuna formativa assumida por professores, ressaltando no despreparo para atuar com alunos com necessidades especiais, tem sido reiterada em inúmeras pesquisas (MARTINS, 2003; CAVALCANTI, 2007;

CAMELO, 2008; BARBOSA, 2008; MELO, 2008a, 2010; PLETSCHE, 2005, 2010; CARVALHO, 2004; entre outros).

Considerando a abrangência que a conceituação de necessidades educacionais especiais abarca, além das deficiências, implica considerar a situação de alunos que apresentam graves problemas na aprendizagem. Isto requer uma formação reflexiva-crítica, que qualifique o professor para que este possa articular o suporte teórico com as singularidades reais de aprendizagem de cada educando, ou seja, centralizar a prática pedagógica nas necessidades deste.

Fato esse que Bueno (1999) considera como dificuldade a ser enfrentada com a formação docente, visto que os professores do ensino regular, denominados de generalistas, não possuem preparo para o recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais. E, por outro lado, afirma que os professores da Educação Especial, em grande parte, não têm muito a contribuir com o trabalho pedagógico das classes comuns, uma vez que sua prática tem sido pautada na compensação da deficiência do aluno, reiterando a dicotomia normalidade/deficiência.

Ora visto que a formação desses docentes passou a ser centrada nas deficiências e não no processo ensino aprendizagem, esse professor apresenta dificuldades de relacionar fracasso escolar com os processos pedagógicos. Deste modo, “[...] é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência” (AINSCOW, 1997, p. 20).

Para atender à demanda atual, Bueno (1999) considera que a formação dos professores deve envolver dois tipos de formação profissional: a dos professores do ensino regular, com vistas, à formação mínima diante da expectativa de inclusão escolar; a dos professores especializados, visando a apropriação de conhecimentos inerentes às diferentes necessidades educacionais especiais, para atuar diretamente com o aluno com necessidade educacional especial, ou para o apoio aos professores.

Assim, Denari (2006) e Mendes (2002) consideram que a formação dos professores devem contemplar uma formação geral, e que os professores especialistas devem ter, como meta, o preparo para lidar com a diversidade, além da formação específica com a Educação Especial, para prover os suportes requeridos em sua atuação. Nesse sentido, a formação deve ser constituída da base



pedagógica comum a todos os professores e de uma parte específica, com vistas a uma atuação colaborativa entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, na ótica da Educação Inclusiva.

E essa formação ainda deve considerar os desafios inseridos na educação frente à implementação do paradigma inclusionista, que envolve entre outros fatores, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções as representações relativos a deficiências e outras necessidades educacionais especiais e, ainda, os recursos materiais e financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002).

Nessa proposição, a formação docente deve ser ampla de maneira que o profissional saiba considerar as necessidades do alunado e os desafios da atualidade. Para tal, o professor deve ser formado para saber mobilizar suas competências, mediante ação e reflexão teórico prática (PLETSCH, 2005).

No entanto, tendo em vistas os ranços de uma formação fragmentada, e de uma dualidade educacional especial e regular, tal apropriação formativa é um processo que ocorrerá gradualmente. Todavia, é importante considerar as necessidades atuais dos professores e apoiá-los para que se sintam motivados e instigados a ressignificar as suas concepções, a permitirem a construção de novas aprendizagens e conseqüentemente, de novas práticas.

E Mittler (2003, p. 35) traz a implicação de vários coadjuvantes no processo educacional, no que se refere ao apoio ao professor, afirmando que

[...] a inclusão implica que todos os professores merecem apoio de seus diretores e das autoridades locais, assim como dos coordenadores de necessidades especiais da escola e dos esforços externos de apoio à escola.

Logo, a efetivação da inclusão educacional implica no compactuar de metas, e, assim, no compartilhamento de saberes, fazeres e responsabilidades, que devem ser assumidas pelo coletivo, junto ao professor e aos alunos. Aponta, como possibilidades o apoio aos alunos, a presença de um professor de apoio à aprendizagem, ou a atuação do coordenador das necessidades educacionais especiais, e ainda com serviços externos ao âmbito escolar.

A demanda de apoio como repercussão da inclusão escolar, imbuí uma nova estruturação educacional, ou seja, envolve destituir-se de uma relação paralela, de saberes e fazeres para constituir-se numa relação de colaboração, em condições de igualdade, sem sobreposições de saberes e de experiências, considerando que

[...] se antes o significado da inclusão escolar era a mera colocação na classe comum de uma escola regular, hoje o conceito se amplia no sentido de abranger a “inclusão” não só do aluno mas também dos serviços de apoio, tendo a frente a perspectiva de que os dois sistemas que nasceram separados, a Educação Especial e a Educação Geral, possam finalmente unir seus esforços no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente (MENDES, 2008a, p.115).

Assim, no paradigma inclusivo, os serviços, recursos humanos e materiais tradicionalmente considerados da Educação Especial, são inseridos na dinâmica escolar como apoio, complementação e suplementação para assegurar a participação e a aprendizagem de uma gama de alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, vale salientarmos que saberes e práticas, com referências em representações excludentes acerca das pessoas com necessidades especiais ainda circulam na sociedade. Assim, exclusão e inclusão são paradoxos enfrentados por todos os educadores. Como afirma Oliveira (2006, p. 103), para

[...] inclusão da pessoa que apresenta necessidade especial na escola, há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente a problemática da exclusão-inclusão para que possam: (a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas includentes e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico que deve ser feito em conjunto [...] por todos os atores da escola e que as mudanças na organização e nas práticas educativa no espaço escolar são necessárias.

Nesse sentido, está evidenciado que a inclusão é um processo que vem sendo gradualmente construído, pois implica na ressignificação de representações acerca das pessoas com necessidades especiais, ou seja, na mobilização das barreiras atitudinais, que impregnam as relações e as práticas educativas.

No tocante ao fazer docente, Mendes (2006) afirma que, quer seja da educação comum ou Educação Especial estão todos aprendendo a trabalhar juntos para assegurar que todos os alunos obtenham êxito. Percebe que em contexto de inclusão, a “colaboração é uma necessidade”. Assim, a atuação dos professores comuns e especializados se complementa, de forma colaborativa (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Com base na literatura internacional, Mendes (2006, 2008b) apresenta dois modelos de colaboração que têm sido pesquisados na realidade brasileira, envolvendo a educação especial e regular definidos como: co-ensino ou ensino colaborativo, e a consultoria colaborativa.

O ensino colaborativo, como mais utilizado nas pesquisas no país (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004) se configura em modelo de prestação de serviço de educação especial, onde os educadores, especial e comum dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de educandos (MENDES, 2006, 2008b). Os resultados apontados na pesquisa de Capellini (2004) mostraram que a colaboração pode ser benéfica para a construção de uma escola inclusiva, de tal forma considera ser imprescindível que professores da Educação Especial e comum aprendam a trabalhar juntos.

Outro modelo de colaboração, no caso a consultoria colaborativa, é definida como processo interativo que habilita grupos de pessoas com habilidades diversas para gerar soluções criativas para problemas mutuamente definidos (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000 apud MENDES, 2008b, p. 40).

Segundo os autores, o profissional para atuar nesse modelo requer algumas habilidades (interpessoais, comunicativas, interativas e de resolução de problemas), para observar e interpretar ambientes instrucionais e conhecimentos específicos de manejo em sala de aula.

A construção de tais habilidades pode ser favorecida pela relação colaborativa, que é benéfica para todos os envolvidos no processo escolar. No que se refere ao professor, Stainback e Stainback (1999, p. 25) afirmam que a “[...] colaboração permite a consulta um ao outro, proporciona apoio psicológico [...] e ajuda a melhorar suas habilidades profissionais”.

Os referidos autores ainda mencionam que, assim, o professor tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de

apoio e de colaboração, que tem sido favorecida pela demanda crescente de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar. Portanto, a construção de práticas escolares numa relação colaborativa, é uma das mudanças requeridas na docência no processo de inclusão escolar.

Mendes (2008a) coloca que as experiências colaborativas entre a Educação Especial e a Educação Regular mostram sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, deve-se atentar para alguns problemas cotidianos entre os professores, como: tempo para o planejamento das atividades; organização dos horários dos professores e estudantes; apoio administrativo; as diferenças nas práticas pedagógicas; os relacionamentos interpessoais entre os professores das classes comuns e os alunos com necessidades educacionais especiais, que estão incluídos.

Essa configuração relacional impõe aos professores o desafio de vencer o invisualíssimo presente nas relações e práticas pedagógicas, com vistas a poderem se comprometer, compartilhar saberes e experiências, refletir e construir juntos possibilidades que favoreçam a aprendizagem de todos, somando saberes e práticas dos educadores da escola comum e especializados.

Para Capellini (2004) o trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Assim, cada profissional envolvido pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário será sempre o aluno.

Para essa construção que se configura numa escola inclusiva, o apoio e colaboração são imprescindíveis, e os educadores são chamados a novas aprendizagens, onde não há “experts”, mas aprendizes, também, para atuar colaborativamente.

## 2.4 PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE

*Acreditamos que olhar a história pode nos auxiliar na construção dos caminhos presentes e futuro (KASSAR, 2009, p. 120).*

A história na Educação Especial, no RN, foi sendo tecida nos vieses de paradigmas que demarcaram/am a situação educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, no país, mobilizados, como já destacamos

pelos avanços científicos e pela luta de alguns segmentos da sociedade, constituídos por diferentes profissionais, familiares e muitos outros envolvidos.

E revendo o caminhar, salientamos que, há pouco menos de um século, a história educacional das pessoas com deficiência, no país, era caracterizada pelo assistencialismo e pela filantropia, sob a égide da institucionalização e com ausência da atuação pelo poder público.

De tal forma, teve início o atendimento as pessoas com deficiência no estado, na década de 1950, com a fundação do Instituto de Cegos e Surdos Mudos (1952), situado no Bairro das Rocas, em Natal, com o atendimento destinado às pessoas cegas e surdas. Posteriormente, teve sua sede própria situada no Alecrim (1982), passando, então, a ser identificado por Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos do Rio Grande do Norte - IERC/RN, assumindo então gradativamente a educação e reabilitação das pessoas cegas, com baixa visão e, em alguns casos, com múltiplas deficiências.

Segundo os mesmos pressupostos, em 1955, foi fundada a Sociedade Professor Heitor Carrilho, voltada para o atendimento à pessoa com deficiência mental. Teve como fundadores: o médico psiquiatra Severino Lopes da Silva, o Sr. Militão Chaves (comerciante) e Boanerges Januário Soares de Araújo (advogado), com a contribuição de outros profissionais. Em 1957, a instituição teve suas instalações físicas estabelecidas no Bairro Dix Sept Rosado, em Natal/RN.

Inicialmente, esta foi constituída como hospital-escola, destinado ao atendimento de egressos de hospitais de psiquiatria, sendo posteriormente estendido a pedido da comunidade incluindo professores, aos educandos com deficiência mental. Alterava-se, assim, o objetivo inicial da instituição, dando início ao atendimento pedagógico com 08 alunos e profissionais cedidos pelo governo do Estado (MARTINS, 1993).

Como outras instituições privadas do país, que tinham atendimentos voltados para as pessoas com deficiência, e, que contribuíram com preparação de recursos humanos (MAZZOTTA, 2003; JANNUZZI, 2004), a referida instituição, em 1960, desenvolveu um trabalho de orientação às alunas da Escola Normal de Natal acerca da problemática do excepcional, estendendo nos anos subsequentes à atualização de recursos humanos na referida área (MARTINS, 1993).

Entre outras significativas contribuições propiciadas pela instituição, no referido período, adveio à articulação do Clube de Pais e Mestre da Clínica Pedagógica Heitor Carrilho, que culminou com a fundação, em 1959, da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE/Natal, por iniciativa de pais que vivenciavam a resistência quanto à aceitação dos filhos pela escola comum.

Assim, a APAE, iniciou suas atividades agregada à Sociedade Professor Heitor Carrilho, contando com a contribuição inicial de 28 sócios fundadores, entre os quais, o Dr. Severino Lopes, o Sr. Militão Chaves e Dr. Boanerges Januário<sup>27</sup>. Só em 1978 teve a inauguração da sua sede própria, no bairro Dix Sept Rosado mantendo-se, porém, ligada administrativamente à Sociedade Heitor Carrilho.

Diante da mobilização empreendida no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, com o apoio da Comissão Estadual, ocorreu o desligamento da APAE/Natal da Clínica Pedagógica Heitor Carrilho, a sua reestruturação física e administrativa, e foram firmados convênios com a LBA, governo federal, estadual e municipal. Os atendimentos eram voltados para reabilitação e educação, sendo este último oferecido na Escola de Ensino Especial Militão Chaves.

No entanto, com as mudanças requeridas pela atual Política Educacional vigente no país, com base no paradigma inclusionista (2008), e segundo as orientações – entre outros documentos – da Resolução 04/2009, de 2 de outubro de 2009<sup>28</sup> a referida Escola Especial foi transformada, no Centro de Atendimento Educacional Especializado para o Desenvolvimento e Aprendizagem Militão Chaves, organizado em Espaços de Aprendizagem, com atividades voltadas para às áreas de Expressão e Linguagem, Matemática no Cotidiano, Corpo e Movimento, Sala de Jogos e Informática. E, somando a esses atendimentos educacionais, a instituição conta com o setor clínico, constituído pelas especialidades: Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Odontologia, Medicina, incluindo atendimento psiquiátrico. Os referidos atendimentos são destinados a alunos com deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento, deficiência múltipla e transtorno funcionais, incluídos na rede

---

<sup>27</sup> Primeiro presidente da APAE/Natal, entre 1964 e 1965.

<sup>28</sup> A referida Resolução Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

escolar, nas diferentes instâncias pública e privada (APAE, 2012)<sup>29</sup>. Até então, as APAES, no RN, estão extensivas a 17 municípios do estado, constando o total de 17 instituições<sup>30</sup>.

Vale salientar que os atendimentos referidos não são extensivos, na íntegra, às instituições do interior, haja visto a escassez de recursos humanos e financeiros de cada local. Fato que mobilizam, atualmente, muitos dos usuários do interior para capital, principalmente para o setor clínico da APAE/Natal.

É importante esclarecermos que situamos, com mais detalhes, as instituições que foram pioneiras no atendimento à pessoa com deficiência no estado, no entanto outras instituições privadas, de igual relevância, foram sendo implantadas, no decorrer das décadas subsequentes. Tais instituições, como entidades privadas e filantrópicas, são mantidas por convênios com o poder público federal, estadual e municipal, entre outros recursos concedidos, estão a cessão de recursos humanos. E contam com doações da sociedade civil, além de mobilizarem estratégias para levantamento de recursos financeiros (como bazar, feiras artesanais, campanhas entre outras).

Esta segmentação histórica mostra a intensiva atuação da rede privada no atendimento a pessoa com deficiência, podendo ser compreendida como a omissão do poder público no cumprimento aos direitos que são constitucionalmente determinados, ou seja, do dever deste de favorecer, entre outros os direitos básicos: educação e saúde.

Martins (1993) já apontava tal realidade, no início da década de noventa, considerando que o atendimento à pessoa com deficiência no Rio Grande do Norte, por duas décadas, se concentrou na rede privada, e mais na capital, contando com o apoio do poder público apenas na cessão de pessoal.

O processo educacional, assumido timidamente pela SEEC/RN no decorrer década de 1970, sob a égide da lei 5.692/71, ara responder pela demanda da Educação Especial, em cumprimento ao Artigo 9º da referida Lei, deu início às atividades nessa área. Foi criada a Coordenação de Ensino Especial - CEESP, subordinada a Assessoria de 1º Grau, frente à necessidade de atender ao grande

---

<sup>29</sup> Para maiores informações consultar o site disponível em: <<http://natal.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 05 maio 2012.

<sup>30</sup> Informe da Federação das Apaes do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.apaern.org.br/apaes>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

número de crianças com dificuldades de aprendizagem na rede escolar estadual (MARTINS, 1993).

Nessa demanda, se encontravam as crianças com deficiência, representada por um índice de 13%, constatado em um levantamento realizado pela Clínica Pedagógica Heitor Carrilho. Imbricamento nessa relação – deficiência e dificuldades de aprendizagem – foi alvo críticas, na constituição do alunado da Educação Especial, visto que esse aspecto gerou a crescente demanda nas classes especiais e a ambiguidade deficiência do aluno/deficiência escolar (FERREIRA, 1991).

Em nosso estado, como na conjuntura educacional do país, foram vivenciadas as consequências de tal ambiguidade, com a crescente demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência intelectual (considerados educáveis), que por não acompanharem o processo de escolarização proposto para os alunos “normais”, requerendo modalidades de atendimentos diferenciados. Assim, dadas as circunstâncias do momento, foram criadas algumas classes especiais em Natal/RN, inicialmente nas Escolas Estaduais Izabel Gondim e Presidente Kennedy, em 1973, contemplando inicialmente um total de 25 alunos.

A Coordenação de Ensino Especial, foi situada em um espaço da assessoria de I Grau/SEC/RN, onde hoje funciona a Escola Estadual Felipe Guerra, passando a organizar ainda de forma tímida, os projetos para atendimento à pessoa com deficiência e intelectual e visual, através de convênio com a Campanha de Deficientes Mentais - CADEME, com a Campanha Nacional de Educação de Cegos - CENEC. Observa-se que, diante da ainda não existência do órgão nacional que respondesse pela Educação Especial no país, que só veio a ser criado em 1973, o estado buscava cooperação através das campanhas específicas que atuavam por área de deficiência.

Assim, foi se estruturando, inicialmente, o atendimento educacional às diversas áreas da deficiência, incluindo surdez, com a criação em 1972 de duas classes especiais no Instituto Pe. Miguelinho. Para tal, foram especializados dois docentes no Instituto Nacional de Educação INES, através da SEC/RN.

Ainda nesses anos iniciais, foi criada a Comissão Estadual de Educação Especial, composto por 9 membros, entre os quais a Profª Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins, que, atuou posteriormente, à frente da Educação Especial do Estado por dez anos consecutivos de (1977 a 1987). A Comissão atuou,



principalmente, na sistematização das diretrizes e da política de Educação Especial do estado.

Em decorrência da necessidade de expandir a atuação da área, a coordenação foi substituída em 1974, pelo Núcleo Estadual de Educação Especial, criado pelo Decreto nº 6.528/74, ficando sob a supervisão da Assessoria Pedagógica da SEC/RN.

Nesse ínterim, o NEESP foi estruturado em dois centros: o Centro Experimental para Educação de Bem-Dotados - CEDOT, direcionado para o atendimento de alunos considerados intelectualmente acima da média, e o Centro Educacional Helena Antipoff, para atender às diversas deficiências. Para tal, os serviços especiais iam sendo estruturados através de: classes especiais, oficinas pedagógicas, e o serviço de itinerância, para o atendimento de pessoas com, deficiência intelectual, visual e auditiva.

Em 1975, a Secretaria de Educação do Estado passou por transformações internas, quando foram criadas as coordenadorias e subcoordenadorias, no que implicou na mudança do núcleo (NEESP) para a condição de Subcoordenadoria de Educação Especial - SEESP. Este órgão foi encarregado de executar programas referentes à área de Educação Especial, sendo porém subordinada à Coordenadoria Educacional da referida secretaria (PESSOA, 1997). Em 1996, a sigla da referida subcoordenadoria - SEESP, mudou, passando a ser identificada como SUESP. Diferenciou-se, assim, da SEESP, enquanto órgão central do governo federal, e do CEESP/SEC/RN referente ao Centro de Educação Especial – fundado em 1984, que era até então distinguido da sigla referente à subcoordenadoria, por CEESP II.

Diante da insipiência dos serviços, recursos humanos e materiais, frente à necessidade da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, considerados excepcionais, naquele contexto, a SEESP, elaborou o Programa da Subcoordenadoria de Educação Especial – 1976-1977, segundo a gestora da Educação Especial na época, com a finalidade de manutenção e reestruturação do referido setor, partindo da premissa que

[...] o Rio Grande do Norte acompanhando todo um movimento brasileiro no sentido de diversificação, de oportunidades educacionais, partiu também para concretizar essas expectativas. [...], em termos quantitativos o atendimento da SEESP em 1975, se restringe a atender apenas a mais ou menos 200 alunos. Além de ínfimo o contingente de excepcionais atendidos pelo sistema, inclui-se apenas nas áreas de deficiência mental, visual e auditiva (RIO GRANDE DO NORTE, 1976, p. 3).

Assim a SEESP, almejando a ampliação do atendimento aos excepcionais estruturou seu quadro funcional com a seguinte composição: Chefia, Assessoria técnica, Supervisão Pedagógica, Orientador Educacional, Assistente Social e Psicólogo, que atuavam localizados no órgão central. E constituía-se ainda dos Professores itinerantes, professores de oficinas e de classes especiais, organizados nos espaços escolares. Com exceção dos professores itinerantes que variavam o seu espaço de atendimento, nem sempre se concentraram no âmbito escolar, como posteriormente esclarecido no capítulo 4.

E segmentou a atuação da SEESP, com as dificuldades inerentes ao sistema educacional, imbricada das questões políticas, sociais e culturais, entre outras as concepções e atitudes preconceituosas acerca da deficiência, atreladas a falta de recursos humanos e financeiros, assim expressado por Martins (1993, p. 139) que não foi

[...] um trabalho fácil, haja visto a enorme carência de recursos técnicos e financeiros, bem como as inúmeras barreiras existentes no meio educacional para integração, na escola regular, de educandos com deficiência.

De tal forma, no enfrentamento de tais barreiras foram sendo inscritos os passos na história da educação das pessoas com deficiência na rede escolar pública do estado. Segmentando o processo de integração configurado como paradigma de serviço, foram implementadas e expandidas as ações e serviços na capital e interior, que em síntese consistiram em: instalação das classes especiais nas áreas de (deficiência intelectual, visual e auditiva), oficinas pedagógicas; salas de recurso; ampliação do número de professores itinerantes; capacitação, especialização e aperfeiçoamento de recursos humanos tanto para profissionais atuantes na educação especial, como para professores da escola comum; estruturação e

acompanhamento sistemático aos docentes atuantes na Educação Especial em municípios no interior; estruturação de serviço de estimulação precoce; implementação de várias modalidades de cursos para iniciação profissional de pessoas com deficiência; implantação do Núcleo de Material de Apoio ao Ensino no órgão central (serviço para confecção de recursos pedagógicos de baixo custo para uso em sala de aula e classes especiais); orientação às famílias e à comunidade no geral; criação de minibibliotecas nas sedes dos NURES<sup>31</sup>; implantação do programa de Artes (teatro, música e dança) em escolas da rede estadual, integrando alunos com deficiência e sem deficiência; empreendimento de pesquisas relacionadas à profissionalização da pessoa com deficiência e sobre as condições da realidade local para inserção no mercado de trabalho; implantação do Centro de Educação Especial (1984)<sup>32</sup> em Natal; criação outros de outros dois Centros de Educação Especial e ainda entre 1987 e 1990, no interior do estado, entre outras ações (MARTINS, 1993; PESSOA, 1997).

Apesar das condições difíceis enfrentadas, observou-se o empenho dos que constituíram a equipe, na implementação da política na referida área no sistema educacional do estado, diante de toda mobilização empreendida com bastante evidência na formação de recursos humanos, chegando ao número estimado de (20 cursos distribuídos entre especialização, capacitação e atualização, e 10 seminários) além de inúmeros encontros e palestras realizados na rede escolar da capital e interior.

Em 1981, no cerne da mobilização internacional deflagrada pela ONU, em decorrência o deste ano ser denominado Ano Internacional da Pessoa com Deficiência - AIPD, o Governo do Estado, constituiu a Comissão Estadual do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência - CEAIPD, que atuou mobilizando a sociedade através de programas de Conscientização, Prevenção, Educação, Reabilitação, Legislação e Derrubada de Barreiras Arquitetônicas (MARTINS, 1993; CASTRO, 1997), sendo as atividades extensivas à capital e ao interior do estado.

No ano de 1987 foi criada primeira Coordenadoria Estadual no país, Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE/RN, a

---

<sup>31</sup> As minibibliotecas foram instaladas em 09 NURES no período de 1986/1987 com acervo constituído de livros técnicos e periódicos relacionados a deficiência (MARTINS, 1993).

<sup>32</sup> O Centro de Educação Especial surgiu da necessidade de expansão dos serviços na área, após pesquisa empírica realizada com o apoio de alunos da UFRN, em 10 bairros periféricos da cidade de Natal (MARTINS, 1993; PESSOA, 1997).

partir do decreto 9.938 de 3 de dezembro de 1987. Segundo Castro (1997), este órgão teve um papel importante no movimento pró-integração, em Natal/RN, desenvolvendo campanhas de combate ao preconceito e à segregação das pessoas com deficiência, em diferentes setores da sociedade, e na defesa do direito de serem inseridos na escola regular.

A Educação Especial, portanto, foi construindo uma rede de apoio que levava a contar com várias frentes de atuação para conscientizar a sociedade acerca dos direitos da pessoa com deficiência, como conseguinte desmistificar imagens negativas preconcebidas através da disseminação de informações e da circulação e participação destes na sociedade, ainda de forma restrita.

Como apoio legal, em nível estadual, lembramos que aos Conselhos Estaduais de Educação era atribuída pela Lei 5.692/71, a competência de normatizar e estabelecer critérios de tratamento especial para o alunado explicitado no art. 9º, como já mencionado. No entanto, a normatização da Educação Especial no Rio Grande do Norte, veio a se constituir apenas quase duas décadas após o início do serviço na área, com a Resolução 03/85.

Porém, sob a égide da política nacional e com base nas orientações do CENESP/MEC, podemos destacar que as normas definidas no referido documento já vinham em sua maioria sendo operacionalizadas pela SEESP. Dessa maneira, o documento veio respaldar, em nível estadual, a estruturação dos serviços, já em andamento há 14 anos. Contudo, observou-se que o número de alunos na Educação Especial, foi sendo crescente, podendo ser demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1** - Matrículas de alunos, por tipo de necessidade especial na rede estadual do RN (1975 - 1981- 1991)

Ano	Necessidades Especiais									Total
	Deficiência Visual	Deficiência Visual Parcial	Deficiência Auditiva	Distúrbios da Fala	Deficiência Mental	Deficiência Física	Problemas de Conduta	Deficiência Múltipla	Super dotado	
1975	06	-	28	-	149	-	-	-	-	183
1981	21	-	89	178	1.376	-	-	-	-	1.676
1991	-	02	231	-	1.588	78	84	135	24	2.189

Fonte: SEEC/ATP- 2012.

Porém, já havia a compreensão entre os envolvidos com a área de que ao aluno, não basta estar na escola, mas ser contemplado adequadamente com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, observamos que a atenção com a formação de recursos humanos foi uma ação constante e sistemática, ao longo das duas décadas iniciais, com vistas ao atendimento do aluno com necessidades educacionais pelo poder público estadual, chegando ao final da década de 1980, com um contingente de 402 professores que atuavam na rede escolar estadual, 82% atuavam com especialização na área. Entre os técnicos que compunham a equipe central, (50 profissionais) 88% também eram especializados (MARTINS, 1993).

Tal situação esteve relacionada à formação aos professores inseridos nas escolas estaduais que atuavam com alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, os dados revelaram que as ações de formação eram extensivas também a muitos outros profissionais, como os professores atuantes nas instituições especializadas, nos Centros de Educação Especial, e em outras modalidades educacionais.

Essa segmentação histórica, em síntese, constituída sob os pressupostos do paradigma da integração, evidenciam a implementação inicial da Educação Especial no âmbito do estado, que, por caminhos diversos foi sendo delineada.

Todavia, a configuração educacional, regular e especial, como sistema paralelo, já não atendendo aos anseios da sociedade, remete-nos à mudança de papéis, sendo a escola comum o espaço prioritário para constituição do paradigma acenado, inclusionista.

#### **2.4.1 A Educação Especial frente à inclusão escolar no RN**

O processo de inclusão escolar no estado do Rio Grande do Norte, com base na Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso III), foi reiterado na Constituição Estadual de 1989 (art.138, inciso III), e reafirmado na Lei Orgânica Municipal de Natal (1990) com isso, foi empreendido no começo da década de 1990, os passos iniciais no propósito de incluir todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum.

Para tal operacionalização, o estado assumiu o compromisso, mediante a Lei Estadual Nº 6.255/1992, definindo que

Art. 1º Estado assegurará às pessoas portadoras de deficiência, atendimento educacional na rede regular de ensino, com recursos humanos materiais e equipamentos especializados.

Art. 2º - As escolas da rede oficial de ensino deverão reservar espaço físico apropriado ao acompanhamento educacional das pessoas portadoras de deficiência.

Sob a égide de tais preceitos políticos, a Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP/SEEC segmentou o processo de integração/inclusão escolar no começo da referida década, dando início ao processo de extinção das classes especiais nas escolas estaduais nos anos iniciais do ensino fundamental (CASTRO, 1997). Esse processo foi gradativo, pois, o programa de trabalho da referida Subcoordenadoria no período de 1991/1994, situa registros sobre a integração de apenas 150 alunos, no ano de 1992, no ensino regular (RIO GRANDE DO NORTE, 1994).

Para esse intento, segmentaram, entre outras ações realizadas no período acima citado: a realização de estudos para implementação da integração desde a pré-escola; criação de turmas, nesse nível educacional, com a integração de

crianças com Síndrome de Down; intensificação de cursos de atualização para profissionais atuantes no ensino especial; mobilização, divulgação e conscientização da sociedade, em prol do fortalecimento da integração do deficiente; criação do cargo de intérprete para Língua de Sinais; expansão de 05 pólos itinerantes no interior do estado; criação das salas de recursos e expansão de oficinas de linguagem; elaboração da Proposta de Integração do Portador de Deficiência no Ensino Regular de 1º grau.

A referida proposta (1994) apontava para uma revisão teórica metodológica na atuação pedagógica junto à pessoa com deficiência, orientando-se com base em referenciais de Piaget, Vigotsky e Mantoan, enfocando aspectos teóricos de desenvolvimento e aprendizagem inerentes a todos os alunos.

Era enfática ao considerar a formação docente, em serviço, como uma das possibilidades de promover a eficácia de tal processo, envolvendo práticas reconhecedoras das potencialidades dos educandos. Nesse sentido, já propunha mudanças nas concepções e práticas pedagógicas para com as pessoas com deficiência, que deixam de ser focadas no déficit, nas dificuldades do aluno para serem realizações voltadas ao potencial que apresentavam.

Embora a atuação da Educação Especial, segundo orientações das políticas educacionais, fosse extensiva a alunos com dificuldades de aprendizagem e altas habilidades, a proposta integrativa (1994) empreendida na SEC/RN apresentava foco na deficiência. Ainda havia predominância da relação Educação Especial e deficiência, numa vinculação direta que se constitui uma visão estática de deficiência (MAZZOTTA, 1996).

Igualmente, estava definido na Resolução Nº 01/96/CEE (Art. 1º), ainda com referência a Lei 5.692/71, o atendimento educacional a (Portadores de deficiência, altas habilidades e condutas típicas). No entanto, as deficiências foram identificadas segundo (Art. 3º, incisos I, II, III e IV) como deficiente sensorial, mental, visual, físico, social e múltiplo.

Em relação à definição “deficiente social”, era este considerado como os alunos que apresentavam “distúrbios de comportamento em relação aos padrões de conduta própria da faixa etária” (Rio Grande do Norte, 1996), o que sugere que essa demanda era considerada como condutas típicas.

Tal constituição não se apresentava diferente, no sentido de focar no aluno a responsabilização da condição posta, inclusive social, apresentando como referência a padronização dos demais alunos, em detrimento do contexto geral, concepção inerente ao paradigma da integração, embora em tempos de inclusão.

Em relação à demanda de alunos com altas habilidades, (Art. 6º e 7º), não há definição acerca desse alunado, mas explicitava na referida Resolução que o atendimento complementar deveria ser propiciado de forma a contribuir com o desenvolvimento integral do educando. Porém, não foram percebidos, nos registros documentais analisados a presença dessa demanda e nem discussões nesse sentido no decorrer da década de 1990. Ausência de discussão que certamente contribuiu para a não localização desse alunado, dado o desconhecimento existente acerca da temática.

Diante do fato de que os alunos com deficiência visual se concentravam, na sua maioria, ainda em escolas especiais, contrariando os pressupostos do paradigma inclusionista em curso, foi criada a Proposta Pedagógica para o Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual no Sistema de Ensino Regular (1998), justificada pelos profissionais na “convicção do sucesso da INCLUSÃO” (RIO GRANDE DO NORTE, 1998, p. 7).

Tal Proposta Pedagógica era constituída com orientações gerais, abordando: aspectos históricos acerca de deficiência visual, da organização pedagógica para efetivação da inclusão escolar da referida demanda; os serviços de apoio e recursos que poderiam ser mobilizados na Educação Especial; relato de experiência de educadores com o processo de inclusão escolar, já em escolas do estado.

Além das ações já mencionadas, no que apontam os relatórios de atividades da SUESP, a partir da metade de 1990, foram realizadas atividades voltadas para: sensibilização e divulgação intensiva da proposta de Integração<sup>33</sup> nos diversos meios de comunicação; participação com palestras e reuniões nos diversos segmentos da sociedade (Escolas Especiais, Associações, Centros Especializados, Instituições Privadas, entre outros); acompanhamento sistemático aos alunos inclusos na rede escolar; cursos para professores e supervisores da escola comum; mobilização dos diversos setores da SEEC/RN; expansão de projetos de formação

---

<sup>33</sup> Vale salientar que no referido contexto, ainda existia, certa indefinição conceitual entre integração e inclusão.



continuada, em serviço, para professores especialistas com atuação nas Escolas de âmbito Estadual, Municipal, Conveniadas e Particulares; estabelecimento de parcerias com órgãos de ensino fundamental e médio; formação<sup>34</sup> continuada para os professores de alunos com deficiência incluídos na rede escolar estadual; atuação nas Escolas de magistério com a formação inicial; descentralização do trabalho da Subcoordenadoria, criando os Núcleos de Educação Especial em cada Diretoria Regional de Desenvolvimento Escolar (DIRED)<sup>35</sup>; assessoramento técnico pedagógico as escolas estaduais, entre outras ações (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Porém, como eram inevitáveis, as dificuldades se faziam presentes relacionadas à: falta de recursos financeiros para o deslocamento dos professores e técnicos; falta de condições para assistência sistemática em virtude da grande demanda escolar; carência de transportes para deslocamento dos profissionais especializados para rede escolar; carência de recursos audiovisuais para viabilização do trabalho pedagógico com os diferentes tipos de deficiência (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Apesar das dificuldades, o caminhar nos primeiros anos de implementação da proposta educacional, numa perspectiva inclusiva no estado, segmentou-se por vias que já vinham sendo perseveradas, continuando a expansão dos serviços para assegurar o atendimento educacional segundo as necessidades dos educandos, com exceção das classes especiais, que foram sendo extintas nas escolas regulares, e se organizando nesses espaços, as Salas de Apoio e Oficinas de Linguagem.

Em virtude de que a operacionalização da educação inclusiva, enquanto movimento, exige mudanças em várias frentes, inclusive nas concepções e práticas tradicionalmente impregnadas na educação, seja ela especial ou comum, foi disseminada na rede escolar, além de documentos legais, as *Recomendações Escolares* (1999). Este documento reafirmava a concepção norteadora na Educação

---

<sup>34</sup> Entre outros cursos ofertados foram citados: Verbotonal, Estimulação da Deficiência visual, e visão subnormal, Surdocegueira, Estimulação do PC – 0 a 2 anos, Oficina de Linguagem, Curso em Braille, Cursos de Iniciação Básica em LIBRAS no que constaram 25 cursos realizados entre 1995 e 1996 (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

<sup>35</sup> Atualmente denominada Diretorias Regionais de Educação e da Cultura e Desportos - DIRED.

Especial, frente ao processo de inclusão, como sendo modalidade de ensino voltada para a heterogeneidade de aprendizes e a escola como espaço válido para todos os alunos (MANTOAN, 1997).

Dos quais, 1.952 estavam integrados em classes comuns e 120 em classes especiais (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

**Tabela 2** - Matrículas de alunos, por tipo de necessidade especial na rede estadual do RN - 1999

Ano	Necessidades Especiais									Total
	Deficiência Visual	Deficiência Múltipla	Deficiência Auditiva	Paralisia Cerebral	Deficiência Mental	Deficiência Física	Autismo	Super dotado	Outras	
1999	131	45	681	09	891	-	02	-	-	2.072

Fonte: SEEC/ATP- 2012.

No decorrer da década de noventa observou-se certa oscilação no número de alunos no quadro da educação especial no estado, houve um decréscimo de 6%, em média, ora visto, que, no início, haviam registros de 2.189 alunos, tendo este quantitativo diminuído, para 2.072, ao final da década. Surgiram registros de alunos com sequelas de paralisia cerebral, e com Autismo, até então não mencionados nos anos anteriores, assim como a presença de alunos com superdotação no quadro das escolas estaduais.

Certamente, a repercussão da mobilização empreendida pela Educação Especial, em parceria com vários segmentos da sociedade, fomentou o acesso de outras demandas de alunos com necessidades educacionais especiais à escola comum, como foram os casos dos alunos com sequelas de Paralisia Cerebral e com Autismo, além dos alunos com deficiências física, mental e sensorial, que tradicionalmente, se fizeram presente na Educação Especial.

Ainda em 1998, outra significativa contribuição para educação do estado, e em específico para a Educação Especial, foi a criação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte da Base de Pesquisa sobre a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que, simultaneamente à realização de pesquisas no âmbito escolar, tem contribuído com o processo de formação inicial e continuada, tanto em serviço como externo, dos “[...] docentes e outros profissionais de ensino, por meio de [...] cursos, seminários, ciclos de palestras, oficinas, seja em escola, seja na própria UFRN” (MARTINS, 2006, p. 22). Atividades essas que têm sido empreendidas de forma sistemática e continua, constituindo-se como de significativa relevância para o processo de formação continuada dos educadores.

Diante de tudo o que foi empreendido, observamos que a inserção do aluno com necessidade educacional especial na escola regular, foi gradativamente sendo ampliada, porém, incluir, vai além do acesso e da permanência deste no ambiente comum de ensino. Entendemos que envolve criar condições que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem e a sua continuidade no processo de escolarização.

Nesse sentido, a Subcoordenadoria de Educação Especial, imbuída da competência, entre outras, de definir e implementar diretrizes para o atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais, sob o princípio da inclusão, dentro do sistema regular de ensino, segundo o documento Regulamento da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SEEC/2000), empreendeu a elaboração da Resolução Nº01/2003/CEE, junto ao Conselho Estadual de Educação.

O referido documento tinha como objetivo disseminar orientações e esclarecimentos aos profissionais da escola quanto aos procedimentos administrativos, técnicos, e pedagógicos condizentes com as condições pessoais de acesso, permanência, efetiva interação e aprendizagem dos educandos em geral (RIO GRANDE DO NORTE, 2003). Tal documento tinha consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica/2001, que, por sua vez, apoiaram-se na Constituição Federal (1988) Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e na LDB 9394/96, entre outros.

Segundo tais pressupostos, a Educação Especial se caracteriza pela transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, sendo o

lócus de atuação prioritária a escola comum, e, extraordinariamente em outros ambientes: escola especial, classe especial, classes hospitalares e ambiente domiciliar. Na Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008), propõe-se uma reestruturação, dando enfoque ao atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

Durante a atuação da SEEC/SUESP, ao longo de quatro décadas, a estruturação física, material e humana foi sendo aprimorada, haja visto que muitas construções e possibilidades foram implantadas, e/ou implementadas em consonância com as orientações da política educacional empreendida no país.

A condição para operacionalizar o processo inclusivo, no que diz respeito à Educação Especial, vem sendo constituído mediante a atuação de 05 Centros de Educação Especial, distribuídos nas cidades de Natal, Santa Cruz, Apodi, Areia Branca e Mossoró, que atuam nas áreas: pedagógica, psicopedagógica, psicomotora, fonoaudiológica e de artes. Até 2007, existiam 48 Salas de Apoio Pedagógico Especializado - SAPES e Oficinas de Linguagem.

Estes dois últimos serviços têm sido desconstruídos como adequação às orientações da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), e demais normativos constituídos como o Decreto 6.571/2008, Resolução 6.571/2008, Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que estabelecem serem os atendimentos educacionais especializados realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais: constituídas como espaço destinado ao atendimento educacional especializado - AEE. Tal atendimento é instituído como oferta obrigatória nos sistemas de ensino, centrados de preferência nas escolas comuns ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos (BRASIL, 2008). Em 2012 até o momento do estudo, no âmbito escolar foram implantadas, 60 Salas de Recursos Multifuncionais, (Figura 1) sendo 24 completas e 46 ainda incompletas, em termos de equipamentos, e recursos humano.

**Figura 1:** Sala de Recurso Multifuncional - Atendimento Educacional Especializado



Fonte: SEEC/SUESP.

Outros projetos instituídos pelo Governo Federal (SEESP/MEC), em parceria com os estados, para subsidiar os sistemas de ensino no atendimento a alunos com deficiência sensorial (auditiva e visual), foram constituídos nos centros, que são unidades de serviço pedagógico especializados.

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, o primeiro implantado em Natal, em 2002, se constitui em 3 unidades situadas nos municípios de Natal, Mossoró e Currais Novos. Os atendimentos são direcionados para pessoas cegas e para as pessoas com baixa visão, inseridas na rede escolar. As atividades consistem em produzir o material didático pedagógico em braile e na sua transcrição para a escrita comum, e no assessoramento durante a realização de provas e concursos, assim como na formação docente, entre outros.

Os Centros Estaduais de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez foram fundados em (2005) e se compõem de 02 unidades, situados nos municípios de Natal e Mossoró. Esses centros atuam na capacitação e orientação de profissionais da educação da rede escolar, oferecendo apoio aos educandos surdos e orientação às suas famílias.

O Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação: fundado em 2005, está localizado em Natal/RN, na própria SUESP/RN. Essa unidade abrange o trabalho em três áreas: alunos, professores e familiares. No momento da pesquisa, a atuação tem sido direcionada para a formação de professores, em virtude da restrição de profissionais nessa área, no referido núcleo.

O Núcleo de Tecnologia Assistiva – constituído em 2006, realizou ações de Formação Continuada junto aos profissionais que tinham atuação nos laboratórios de informática do Programa de Informática na Educação Especial - PROINESP, e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Há, também, nesta ação apoiar aos professores que têm alunos em sala de aula na utilização da Tecnologia Assistiva, como recurso para o ensino e aprendizagem, e orientação ao aluno quanto à utilização deste. Os profissionais atuam na Formação Continuada à Distância, oferecida pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial e coordenam os cursos de Formação Profissionalizante para alunos com deficiência.

O Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN<sup>36</sup> - (2010) consiste no atendimento pedagógico-educacional, que ocorre em ambientes de tratamento de saúde (Figuras 2 e 3), seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, ou no atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (GUIMARÃES; SARAIVA, 2012).

---

<sup>36</sup> A implantação oficial da referida modalidade resultou da inquietação de alguns educadores presentes nas Instituições de Saúde que ao longo anos levou a mobilização e a tentativa da implantação de um trabalho pedagógico hospitalar pautado nas necessidades das crianças e dos adolescentes enfermos, excluídos do Sistema de Ensino. Em dezembro de 2009, as defensoras públicas federais Elisângela Santos de Moura, Marta Veloso e Eliana Monteiro Staub, em visita institucional ao Hospital Varela Santiago, tomaram conhecimento, a partir de contato com os pais das crianças internadas e dos pedagogos, da enorme evasão escolar das crianças e adolescentes internados naquele hospital, onde constatou-se que o próprio tratamento de saúde, como quimioterapia, que acarretava a queda de cabelo e fraqueza no organismo do paciente, atingia a autoestima principalmente dos adolescentes internados. Segundo o depoimento das pedagogas e das mães de algumas crianças e adolescentes, eles teriam vergonha de encarar os colegas na situação de saúde que se encontravam, buscaram então o apoio do Comitê Interinstitucional de Resolução de Demandas de Saúde ao projeto Classe Hospitalar - CIRADIS, e então segmentando a articulação com as secretarias de educação do estado e município. Disponível em: <<http://www.premioinnovare.com.br/praticas/classe-hospitalar-educacao-para-criancas-e-adolescentes-em-tratamento-de-saude/print>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

No momento da realização da pesquisa, se constituem em 05 classes, situadas nas instituições parceiras: Hospital Infantil Varela Santiago<sup>37</sup>, Hospital Pediátrico Maria Alice Fernandes, Hospital do Seridó - Caicó-RN, Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva e Grupo de Apoio à Criança com Câncer do Rio Grande do Norte - GACC/RN.

**Figura 2:** Classe Hospitalar Sullivan Medeiros - 1ª do RN, Caicó



Fonte: Disponível em: < <http://classesullivanmedeiros.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

---

<sup>37</sup> A primeira classe hospitalar foi oficializada mediante Termo de Acordo de Cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação e o Hospital Varela Santiago em outubro de 2010. A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC/RN, sob a Coordenação da Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP, firmou compromisso através do Termo de Cooperação Técnica assinado em 20/12/2010 e publicado no Diário Oficial do Estado do RN, Edição de 28/12/2010, contribui com a cessão formação e de professores da rede estadual, de equipamentos e materiais necessários ao ensino (GUIMARÃES; SARAIVA, 2012).

**Figura 3:** Classe hospitalar - Hospital Varela Santiago



Fonte: Disponível em: <[http://www.diariodenatal.com.br/2011/02/06/cidades2\\_0.php](http://www.diariodenatal.com.br/2011/02/06/cidades2_0.php)>. Acesso em: 12 maio 2012.

O enfoque na formação dos educadores, de forma geral, é sistemático, através do Programa de Formação Continuada para gestores, equipe pedagógica e professores no geral, Coordenação de Educação Especial nas DIREDs, dos Centros de Apoio, das ONGs. Os cursos têm sido ofertados nas modalidades presencial e à distância, sendo extensivos à capital e ao interior, como é possível observarmos na figura 4. Com evidências nas temáticas: Tecnologia Assistiva; Altas habilidades/superdotação; Deficiência Intelectual; Deficiência Múltipla Surdocegueira; Formação de intérprete; LIBRAS; Braille; Internalizando Braille; Ensino da Língua Portuguesa para Surdos; Transtorno Global de Desenvolvimento (Autismo); Atendimento educacional em Classe Hospitalar; Atendimento Educacional Especializado, entre outros. A carga horária dos cursos tem sido variada, de 40h a 120h, sendo os mesmos realizados com apoio financeiro do Governo Federal - Ministério da Educação - FNDE/SEESP (atualmente SECADI).



**Figura 4:** Formação de professores no interior do estado Curso Internalizando - 2009



Fonte: SEEC/SUESP.

A contribuição da UFRN com a Formação Continuada dos educadores da rede escolar e de docentes especializados tem sido constante, algumas vezes em parceria com a SEEC/SUESP. Entre outras possibilidades de formação oferecidas, ocorreu a realização do Curso de Aperfeiçoamento sobre Educação Inclusiva, em 2009, com carga horária de 160h, realizado pela UFRN, através do Departamento de Educação com a participação de docentes da rede estadual e municipal, entre outros participantes estiveram: os professores itinerantes, das Salas de Recurso Multifuncional e coordenadores pedagógicos, assim demonstrados na figura 5.

**Figura 5:** Curso realizado pela UFRN na SEEC, 2009.



Fonte: SEEC/SUESP.

Ao todo, foram realizados 10 projetos, como trabalho final do referido curso, que foram desenvolvidos na rede escolar de Natal por professores itinerantes, professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos. Esses cursos foram extensivo aos municípios de São Gonçalo, Parnamirim e Ceará Mirim.

A atuação do Serviço de Apoio Especializado no fazer da itinerância, como caracterizado pelas Diretrizes Nacionais 02/2001 – em intra e interinstitucional, se constitui atualmente em dois grupos de assessoramentos, muito embora essa constituição tenha sido implementada no início do serviço, com atuação segundo a filosofia do contexto. Com base nos pressupostos da filosofia inclusivista, se constitui como modalidade de apoio pedagógico especializado.

Nesse sentido, compete aos professores itinerantes: acompanhar e orientar sistematicamente às escolas, identificar, constatar, diagnosticar e propor alternativas de soluções para possíveis necessidades e/ou dificuldades em relação aos processos de ensino e, de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (Rio Grande do Norte, 2004).

O grupo de professores itinerantes, no momento da pesquisa, estava constituído por 24 professores, que atuavam assessorando as escolas da rede estadual em Natal/RN, com o objetivo de viabilizar e incrementar possibilidades que

garantam o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2004).

A operacionalização do serviço ocorre mediante: orientações e apoio às equipes pedagógicas, aos professores, alunos, familiares e à comunidade escolar de maneira geral; articulação com os atendimentos especializados, acompanhamento da continuidade escolar e do processo de aprendizagem do aluno com NEE; registro, análise e avaliação de dados através da produção dos relatórios produzidos semanalmente; promoção da formação em serviço, dos educadores, e de maneira externa ao espaço escolar; articulação com as famílias junto a vários segmentos governamentais e não governamentais com vistas à viabilização de atendimentos especializados, quando necessários, entre outros.

Esse serviço tem sua organização sistematizada em frequência quinzenal às escolas, ou até menor, dependendo da demanda escolar. Cada professor tem um número de 08 escolas, havendo flexibilidade também nesse sentido. Para cumprir as quatro zonas administrativas da cidade, nos três turnos, o deslocamento é propiciado pelo transporte escolar da SEEC, disponibilizado desde 2004. Isto têm permitido aos professores chegarem às escolas que têm acesso mais difícil, por serem situadas na periferia da capital.

A equipe de assessoramento técnico pedagógico, por sua vez, é constituída por técnicos especialistas nas diferentes áreas das necessidades educacionais especiais, atuando na prestação de orientações à rede escolar da capital e interior; à comunidade em geral; às DIREDs, e quando necessário, também as Universidades Públicas e Privadas, no tocante ao suporte pedagógico durante o vestibular e as orientações legais sobre o processo inclusivo; às Organizações não Governamentais - ONGs; e outras instâncias da sociedade. A formação continuada também faz parte das atividades da equipe, sendo esta, constituída pelos coordenadores e técnicos de cada grupo específico de apoio, como SRM, Itinerância, os Núcleos, Classe hospitalar, entre outros. Ainda, articulam e planejam junto aos grupos específicos de atuação, a partir da demanda escolar, ações para empreendimento da política educacional em curso.

Com atenção especial a formação dos recursos humanos, nesse sentido, foi empreendida com a participação de alguns docentes da UFRN, as Rodadas de

estudos, em 2004 e 2005, estruturados a partir da realidade e das necessidades evidenciadas no cotidiano escolar pelos professores itinerantes, dando continuidade com as Jornadas Pedagógicas, realizadas anualmente, como apresentado nas figuras 6 e 7. Dos mesmos participaram docentes atuantes na rede regular de ensino, além dos profissionais especializados e, ainda, alunos com necessidades especiais e familiares em mesa redonda e rodas de discussão, como é possível percebermos na figura 8.

O Programa de Acessibilidade Física e Ambiental escolar, oficializado pelo Decreto de nº 5.296/2004, vem sendo empreendido pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEEC, em parceria com o governo federal, buscando eliminar as barreiras arquitetônicas e ambientais das escolas, através de reformas dos seus prédios e construção de novos estabelecimentos adaptados. As intervenções são realizadas mediante recursos da SEEC/RN, e com o apoio financeiro do governo federal. Por ocasião da pesquisa empreendida, tomamos conhecimento que das 718 escolas da rede estadual, 502, (cerca de 70%), já possuem projetos de acessibilidade<sup>38</sup>. Destas, 94 estão no município de Natal, que possui, ao todo, 120 unidades de ensino.

**Figura 6:** Rodadas de Estudos - SEEC/SUESP, 2005.  
Professores da UFRN, docentes itinerantes e da escola regular



Fonte: SEEC/SUESP.

---

<sup>38</sup> Informação:

Disponível em: <[www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/.../noticia\\_detalhe.asp](http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/.../noticia_detalhe.asp)> Acesso em: 28 de agost. de 2011.

**Figura 7:** III Jornada pedagógica, 2006 - Participação da família.  
Professores itinerantes e família de alunos com NEE



Fonte: SEEC/SUESP.

O Programa de Aquisição de Mobiliários Adaptados, também empreendido, consiste na aquisição de equipamentos, materiais e mobiliários adaptados para classes comuns do Ensino Regular, dos Centros de Apoios Especializados e para as salas de recursos multifuncionais. Tal aquisição realiza-se mediante recursos do estado dar-se-á mediante recursos do estado, e por intermédio de projetos com o governo federal.

Algumas outras ações vêm sendo empreendidas pela SEEC/SUESP no sentido de apoiar e dar sustentabilidade ao processo de inclusão escolar na rede estadual, como:

A Matrícula Antecipada para Pessoas com Deficiência – foi iniciado em 2003, com a I Chamada escolar, e efetivado em 2005. Consiste em uma estratégia utilizada pela SEEC/SUESP, para adequar as escolas segundo as necessidades educacionais dos alunos, antes do início do ano letivo. Assim, o período de matrícula é antecipado para os três meses finais do ano letivo (outubro, novembro e dezembro) para que o espaço escolar possa se organizar para atender adequadamente ao aluno: organizando as turmas segundo o número de alunos orientados pela Resolução 01/2003; fazendo a solicitação junto a SEEC, dos serviços de apoios educacionais especializados; caso seja necessário; realizar o planejamento da capacitação para a equipe e professores; orientar as famílias;



providenciar condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, entre outros.

**Figura 8:** Lançamento da Matrícula Antecipada para o ano de 2012, encontro realizado no Auditório Angélica Moura na SEEC/RN.



Fonte: SEEC/SUESP, 2012.

**Figura 9:** Lançamento da Matrícula Antecipada para o ano de 2009. Mobilização realizada no interior do estado



Fonte: SEEC/SUESP, 2011.

Nesse período, é realizada ampla divulgação na rede escolar, que tem início com o encontro geral envolvendo representantes da Educação Especial e da rede escolar do estado: gestores, coordenadores, professores, alunos com NEE e familiares (Figura 8). Tal mobilização conta com a atuação direta dos professores itinerantes e dos professores das SRM e, dos diversos meios de comunicação, que circulam no estado, entre outras estratégias oriundas de iniciativas da DIREDE e dos diferentes municípios (Figura 9).

Outra ação está constituída no Transporte escolar adaptado (Figura 10), implantado em virtude da carência de transportes públicos adaptados, fato que mobilizou a SEEC/SUESP, a assumir a aquisição com recursos próprios, em 2005, de 3 micro-ônibus adaptados para pessoas com deficiência motora grave, mediante o objetivo de assegurar o seu acesso e a permanência na escola, assim como de favorecer o acesso ao Atendimento Educacional Especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais, no contra turno à sala de aula comum. No momento da pesquisa, o número de transportes adaptados era de 6 micro-ônibus dos quais 4 estão concentrados em Natal. Esses circulam, transportando os alunos matriculados na rede estadual nas quatro zonas administrativas da cidade, porém, apenas nos turnos diurnos. E os outros 2 micro-ônibus foram disponibilizados para Mossoró, atendendo naquele município a 30 alunos.

**Figura 10:** Transporte escolar adaptado SEEC/RN



Fonte: Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/content/aplicacao/seec/estrutura/gerados>>. Acesso em: 20 maio 2012.

O Projeto de Monitoria de Intérprete e Instrutores de LIBRAS, tem sido realizado de forma transitória, embora tenha iniciado no que se refere aos intérpretes na Escola Estadual Anísio Teixeira em 2006, que tinha uma demanda considerada de alunos surdos no Ensino Médio, ainda não foi de fato efetivado no quadro da SEEC esse serviço de apoio. Deste modo, vem sendo constituído na rede escolar de acordo com suas demandas. Os instrutores de LIBRAS têm atuado na rede escolar também de forma itinerante, com a formação de alunos e professores.

Foi iniciado em 2005, o trabalho envolvendo o professor de apoio, com a entrada de alunos com sequelas de Paralisia Cerebral na escola regular. Como é possível perceber, essa iniciativa antecedeu a orientação da Nota Técnica 19/2010, que orienta sobre a instituição dos “Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino” (BRASIL, 2010).

O caminhar até então delineado, na conjuntura da Educação Especial no Rio Grande do Norte, evidencia que a construção que hoje temos seguiu um percurso, que mobilizou investimentos, enfrentamentos e envolvimento de vários segmentos da sociedade, tais como das universidades públicas e privadas, do ministério público, de organizações governamentais e não governamentais, dos conselhos tutelares, de setores da saúde, entre outros.

O empenho da SEEC/RN, através da SUESP, no percurso educacional empreendido na rede estadual do RN revela consonância com estudos realizados por Glat et al (2003), que em análise realizada sobre o panorama da Educação Inclusiva no Brasil, sob diferentes ângulos, identificaram que:

Na 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 et al, 2003 apud GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006, p. 60).

De forma similar, a experiência da inclusão escolar vem sendo empreendida no estado do RN, tendo em vista que a efetivação da política educacional é



mediada, articulada e coordenada pela Educação Especial, através da SUESP, que tem desenvolvido um programa de trabalho pautado no

[...] objetivo de assegurar às pessoas com necessidades educacionais especiais condições que favoreçam o exercício de sua cidadania, possibilitando o seu desenvolvimento social, físico, psíquico e cognitivo, mediante o acesso à escolarização e aos serviços de atendimento de apoio especializado (RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 7).

Em que pesem os esforços mobilizados, as pesquisas revelam que se faz necessário avançar no sentido de construir um sistema educacional inclusivo, porém nem todas as ações dependerão, apenas, dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais de educação (CARVALHO, 2004).

A autora afirma a necessidade de enfrentar desafios externos ao sistema educacional, de âmbito nacional e interno. Neste, a fragmentação existente no interior do sistema de educação estadual ou municipal, que tem gerado planejamentos setoriais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante e a Superior, pois os planejamentos não têm sido tão articulados, quanto necessário, para efetivar as políticas de educação.

Requer-se, portanto, a descentralização política administrativa, implicando numa gestão participativa, onde se possibilite maior envolvimento e participação dos diversos segmentos da educação, incluindo os professores. Desta forma, o momento exige vencer a fragmentação do sistema educacional, em caráter setorial, ainda presente, onde não só a Educação Especial seja articuladora das ações para a inclusão escolar, mas que seja uma meta buscada em cada ação dos vários segmentos.

É realidade que as mudanças estão postas, e que a inclusão é um processo que implica a construção de novos valores e princípios. Em outras palavras, é uma cultura que precisa ser alimentada por todos que se configura no entrelaçamento de vários segmentos do sistema educacional, com outras instituições da sociedade. Envolve agir com urgência, visando unir todos numa responsabilização comum, com vistas a assegurar o direito de todos a participar e usufruir dos bens culturais, tecnológicos e sociais, entre outros, circulantes nessa sociedade.

E a educação, como direito de todos, assegurada de forma plena, é uma das possibilidades de resgate da dignidade e da cidadania, embora ainda, embaçada nas controvérsias da exclusão e da inclusão.

# PARTE II

---

**A TESSITURA DA PESQUISA EM FOCO**

---

### 3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

---

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).*

Adentrar no percurso acerca das práticas de professores itinerantes na Educação Especial, traz à tona os meandros que cerceiam a história das pessoas com necessidades educacionais especiais, demarcada por diferentes paradigmas, que transcendem nas concepções e práticas educacionais a estes relacionadas, se constituindo analogicamente em um *labirinto* com vários fios e nós.

Todavia, a imersão nesse estudo, carregado em seu trançado das singularidades de concepções, princípios, valores e atitudes que impregnam e definem as práticas docentes, nos imbuíu de delinearmos esse percurso nos princípios da abordagem qualitativa. Nela, os significados são de suma importância na descrição do fenômeno, e o investigador é percebido como instrumento primordial nesse processo (BODGAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1988).

#### 3.1 TECENDO O CAMINHAR

A relevância atribuída ao pesquisador, nesse processo ocorre à medida que este vai enveredando pelo caminhar da pesquisa, trazendo as suas opções teóricas e metodológicas, entrelaçando a compreensão e a análise do fenômeno, destituindo o estudo de neutralidade.

Esse enveredar dar-se-á impregnado de significados que envolvem os interlocutores – pesquisador e participante. Para nós, enquanto pesquisadora, os significados foram fluindo desde a descrição inicial da constituição da Educação Especial no RN, nos meandros da política pública, em nível internacional, nacional e estadual, na configuração delineada sob o paradigma da integração e posteriormente, da inclusão, nas décadas em foco. Para fazermos tal percurso – optamos como já destacamos – por realizarmos essa pesquisa numa abordagem qualitativa, por ser:

[...] descritiva: os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números [...] incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos documentos pessoais, memorandos e outros registros. [...] O investigador interessa-se mais pelo processo, de que pelo produto, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se, vão agrupando. [...] O significado é de importância vital, [...] o processo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Contudo, segundo os autores, necessariamente nem todos os princípios se fazem presente num estudo de carácter qualitativo, o que não o descaracteriza. Deste modo, a pesquisa está configurada de forma descritiva e flexível, onde as narrativas dos participantes se entrelaçam à compreensão do pesquisador e aos fundamentos teóricos que embasam o estudo.

Envolve, portanto, o entrelaçamento de diversas fontes bibliográficas e documentais, com o diálogo entre os sujeitos, possibilitando flexibilidade no caminhar, pois o processo que constitui a pesquisa qualitativa se impõe ao produto.

Em virtude do universo de práticas educativas realizadas pelos professores itinerantes virem sendo delineadas em contextos históricos, políticos e sociais mutáveis, em que se faz presente uma multiplicidade de sentidos, exige do pesquisador atenção, sensibilidade e clareza para compreendê-los e analisá-los, segundo a ótica do paradigma predominante no período em que atuaram e atuam.

Sabemos, porém, que os caminhos nem sempre seguem os passos inicialmente pensados, que necessário se faz enveredarmos por outras trilhas. Nesse sentido, a pertinência flexível da opção metodológica nos possibilitou optarmos por constituirmos esta investigação numa pesquisa histórica, com base em depoimentos dos professores itinerantes e em evidências documentais.

Deste modo, buscamos a reminiscência histórica do percurso dos professores, através das suas vozes, como principal fonte de evidência, o que contribuiu para que enveredássemos pelo gênero da história oral temática, considerando a particularidade diretiva do estudo acerca do tema relativo à prática de professores itinerantes.

Isto decorre do fato da história oral ser utilizada como forma de valorização das memórias e recordações de indivíduos, expressas através da reminiscência oral

específica das experiências de vida, onde o depoente tem liberdade de dissertar sobre suas vivências, participando com a denominação de colaborador.

A história oral, na América Latina, está associada ao processo de redemocratização, surgindo no Brasil em 1973.

Atualmente, ainda há dificuldade em se encontrar uma definição exata para a história oral. Alguns a definem como método, outros como disciplina ou técnica. Esta dificuldade relaciona-se ao fato de que ela não pertence a um campo estrito do conhecimento, movendo-se em um terreno pluridisciplinar.

Pela sua abrangência, está composta em quatro gêneros: história oral de vida, história oral testemunhal, história oral temática e tradição oral (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

De acordo com esses autores, os gêneros da história oral se distinguem pelas seguintes singularidades:

A história oral de vida tem feições mais biográficas e obedece sempre à sequência dos acontecimentos de vida: infância, juventude, maturidade. [...] Em tradição oral valoriza-se a transmissão geracional de mitos, lendas e preceitos, lendas e preceitos. [...] História oral temática é o recurso mais prezado pelos acadêmicos por ser mais objetivo, e demanda sempre roteiros ou questionários, que podem ser dedutivos ou indutivos. [...] História oral testemunhal se diferencia da história oral de vida, por centralização em traumas na vida das pessoas ou das comunidades (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 97).

Assim, o enredamento na pesquisa no gênero da história oral temática, permite ao pesquisador atuar de forma mais objetiva, sem que, necessariamente, precise enveredar pela história de vida do colaborador, não desconsiderando a importância de atentar para alguns aspectos pessoais que vêm à tona no discurso desses. Isto decorre do fato de que a especificidade desse gênero “[...] resalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 89).

De tal forma, com enfoque na temática *professores itinerantes*, o diálogo foi se constituindo direcionado intencionalmente, através do roteiro, para o fenômeno em estudo, porém, com a primazia pela espontaneidade e liberdade. No decorrer deste vieram à tona nuances da história pessoal dos participantes, consideradas significativas na prática destes discentes no Serviço de Itinerância.

Para constituirmos tal caminhar, foram buscados subsídios pertinentes ao objeto em estudo, através da utilização dos procedimentos e instrumentos fundamentados em autores como Manzini (2009), Triviños (1987), Lüdke e André (1988), entre outros.

### 3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para localizarmos os fios iniciais desse caminhar, enveredamos pela pesquisa bibliográfica, que nos possibilitou construir um olhar acerca do objeto em estudo e das indagações que o circundam, a partir de pesquisas realizadas sobre o serviço de professores itinerantes.

Desse modo, seguimos o caminho buscando evidências, conforme mencionamos, através de entrevistas e análise documental.

A entrevista é considerada como instrumento principal desta pesquisa por priorizarmos reconstituir os passos dos professores itinerantes, através das suas vozes.

Segundo Manzini (2009, p.16),

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Tal concepção implica em estabelecer interação, uma relação dialógica entre os interlocutores – pesquisador e participantes – envolvendo a expressão da linguagem de várias formas, e a atenção do pesquisador para tais nuances com vistas a buscar as informações que respondessem aos propósitos que cercavam o fenômeno em foco.

Assim, a entrevista foi fluindo com naturalidade, preparada previamente com uma conversa informal, de maneira que os elementos humanos como confiança, espontaneidade, motivação, fossem sendo mobilizados e possibilitando ao “[...] pesquisador estabelecer um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o investigado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

No entanto, para que essa relação fosse mobilizada não existiam regras, como aponta o autor, considerando que a modéstia contribui para que seja estabelecido o ambiente propício à expressão da espontaneidade e liberdade (TRIVIÑOS, 1987). Dessa maneira, fomos construindo o caminho, primando por estabelecermos durante a entrevista uma relação harmoniosa e espontânea, de forma que, inicialmente, trocamos algumas ideias de maneira informal, e em seguida foram apresentados os objetivos que nos mobilizavam para desenvolver a pesquisa, e uma síntese do nosso interesse no estudo.

De tal modo, buscamos fazer com que os participantes fossem cativados e não apenas se sentissem meros informantes, mas como partícipes e colaboradores no processo. Assim, a confiança se configurou no decorrer do diálogo, no que foram evitadas intervenções, primando pela liberdade e espontaneidade, no sentido de captarmos os significados e as nuances que constituíam cada experiência como professora itinerante, recordados e expressados nos relatos que foram se entrelaçando.

A entrevista semiestruturada foi considerada como a estratégia adequada para esse construto, pois, simultaneamente valoriza a presença do investigador e possibilita o alcance de liberdade e espontaneidade por parte do participante, enriquecendo a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1988).

Desse modo, implica consequentemente em interação, não neutralizando um dos envolvidos, trazendo no momento da entrevista o reconhecimento da presença de ambos, pesquisador e participante.

Assim sendo, favorece constituir-se no diálogo as elucidações necessárias à medida que, no decorrer da entrevista, “[...] permite correções, esclarecimentos, adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações [...] e ganha vida a partir do diálogo entre entrevistador/entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 34).

Essa relação dialógica foi se estabelecendo imersa da subjetividade, expressa de diferentes formas na interação, assim como na comunicação não verbal, através de: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo. Elementos esses que são tão importantes quanto à comunicação verbal, pois a apreensão da linguagem não verbalizada permite ao



pesquisador compreender a dimensão de significados do que foi proferido (LÜDKE; ANDRÉ, 1988).

Para contemplar essa dimensão, onde a linguagem verbal e não verbal se inter relacionam para melhor compreender o fenômeno, Triviños (1987, p. 148), nos orienta que “[...] a entrevista gravada, acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista”.

Portanto, em consonância com as gravações, registros foram realizados trazendo outros esclarecimentos, pois, no decorrer das narrativas, os participantes expressaram os sentimentos que a recordação da experiência lhes trazia. Isto era perceptível no timbre de voz que, às vezes, se alterava ou baixava, e que, em alguns momentos, era pausado. Percebíamos que, com o olhar longínquo, e/ou atento, vivo, traziam os fios da história por eles tecidos.

Essas nuances foram sendo anotadas em nosso caderno de campo, identificados com o item das entrevistas, organizado com o código – PI – e seguido de numeração 1 ao 10, obedecendo à sequência da realização das entrevistas com data, horário e a duração de cada entrevista.

Em síntese, a entrevista semiestruturada apresenta algumas características que são descritas por Manzini (2009), como: se constitui de roteiro prévio, dividido por temas, com perguntas abertas com vistas a atingir aos objetivos que se pretende; é possível complementar com outras perguntas para aprofundar o conteúdo; possibilita flexibilizar o processo de interação verbal, já que não se faz necessário se prender à ordem do roteiro; favorece um meio de organização para o pesquisador interagir com o informante; a sua utilização abre possibilidades para fazer comparações entre as perspectivas dos diferentes participantes.

Ao enveredarmos na pré análise após a composição de todo o corpo de entrevistas, foi reorganizada a numeração, seguindo a ordem temporal de atuação de cada participante, ficando definido como: PI.1, PI.2 [...] PI.10, em virtude de que a localização de alguns professores pioneiros no serviço (na década de 1970) veio a acontecer após um certo caminhar com a pesquisa, quando já haviam sido realizados a maioria das entrevistas. Isto decorreu do fato de que não foi tão fácil a localização de alguns desses docentes, tendo em vista, o tempo que estavam afastados do exercício profissional, devido a aposentadoria.

Diante de tal particularidade, a busca documental não trazia suficiência para localização de alguns participantes, mas isto, não foi impedimento para o trabalho, pois contamos com a colaboração e atenção de muitos informantes que fizeram e fazem o percurso na Educação Especial, em Natal/RN, desde o seu começo, cujos vínculos não se perderam no tempo.

Vale salientarmos que, do início das entrevistas, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, sendo realizada a leitura e esclarecimentos acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, havendo concordância quanto à gravação e transcrição, que foi realizada pela pesquisadora na íntegra.

No que confere à estruturação da entrevista<sup>39</sup>, (Apêndice A), organizada de forma semiestruturada, foi composta de duas partes, de acordo com os objetivos do estudo. A primeira, para caracterização do perfil dos participantes, foi constituído, de itens com dados pessoais, aspectos relativos à formação geral e específica, em Educação Especial, e ao tempo de atuação como professora itinerante.

A segunda parte, tendo por tema definido a organização do serviço, foi desmembrado em 15 questões, visando conhecer o panorama do percurso profissional de cada docente e as nuances que permearam/am as suas práticas pedagógicas no Serviço de Itinerância.

Manzini (2009) afirma que a realização da entrevista, por meio do roteiro organizado com perguntas, permite ao pesquisador realizar uma auto análise relacionada às questões, quanto a contemplarem os objetivos buscados, antes de enveredar no processo investigativo, com o participante.

Assim, a realização das entrevistas houve variação no tempo e espaço, sendo esses definidos com agendamento prévio, de acordo com as possibilidades de cada entrevistado. Tiveram início no segundo semestre de 2010, sendo concluídas em janeiro de 2011. Foram realizadas em locais escolhidos, de acordo com a conveniência de cada entrevistado.

Desse modo foram realizadas em locais diversos: na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC, em específico, na Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP - (04); na Secretaria de Educação do Município de Natal/RN - SME, no Departamento do Ensino Fundamental - (01); no setor de Educação

---

<sup>39</sup> O referido instrumento é uma adequação da pesquisa de Vieira (2008).

Especial - SME - (02); as demais (03) ocorreram no próprio espaço residencial dos pesquisados.

Tal peculiaridade se justifica pelo fato de alguns participantes apresentarem momentos diferenciados de atuação, no caso dos docentes que exerceram as suas funções na Itinerância nas décadas de 1970 e 1980. Assim, como destacamos, 03 colaboradores estão fora do universo do exercício profissional em decorrência da aposentadoria, com exceção desse grupo, observamos que, entre os demais profissionais, apenas 01 já não atua com a Educação Especial, e, sim, em outro âmbito da educação.

Referente ao tempo de duração das entrevistas, tivemos uma variação entre 50 minutos e 2 horas. Essas foram por nós gravadas e transcritas, na íntegra, favorecendo a realização da pré análise do material.

À medida que os participantes iam trazendo as memórias do seu fazer, íamos pontuando, em nosso caderno de campo os elementos expressos na linguagem não verbal. Registros a que recorremos quando fomos transcrevendo as entrevistas, para obtermos uma compreensão melhor de alguns elementos implícitos nas falas, para captarmos os significados que transcendiam às pausas, aos sorrisos, assim como algumas lágrimas sorrateiras, que emergiam, trazendo à tona as emoções dos professores pioneiros, que há muito não refletiam sobre esse caminhar.

No transcorrer desse percurso, buscamos os fios desse tecer, também em fontes documentais, análise que, segundo Lüdke e André (1988), ainda é pouco explorada na pesquisa em educação, como em outras áreas de ação social. No entanto, oferece importante contribuição por se constituir como técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, apresentando possibilidades de complementar informações de outras técnicas, e ou desvelando elementos novos.

Essa análise, portanto, apresenta algumas vantagens como: estabilidade e riqueza, de acordo com sua durabilidade, permitindo ser consultada por vários pesquisadores, servindo de base para diferentes estudos; é uma fonte poderosa, permitindo se retirar evidências que poderão corroborar as informações e afirmativas do pesquisador; representa uma fonte natural de informações, por surgir dentro de um contexto e trazer elementos a este relacionado; tem um custo baixo e se constitui numa fonte não reativa, por permitir a obtenção dos dados na ausência dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1988).

De tal maneira, a análise documental, utilizada como estratégia complementar, favoreceu compor uma gama de possibilidades para essa pesquisa, sendo coerente com as vantagens apresentadas em vários aspectos: trouxe acréscimos às informações trazidas pelos participantes, permitindo triangular com outras evidências teóricas e afirmativas do pesquisador; quanto ao contexto propiciou um olhar acerca das nuances históricas, políticas nas quais foram constituídos.

Nesse sentido, Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1988, p. 39) lembram que os documentos: “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Outro aspecto vantajoso, que a análise documental apresentou a esse estudo, refere-se à possibilidade de custo irrisório favorável por podermos recorrer ao material reproduzido ou fazendo os registros devidamente, que permitiram retomá-los sempre que preciso. Para tal, realizamos uma busca exaustiva sendo necessário separar e agrupar documentos de acordo com as evidências que apresentavam acerca do serviço, ou de elementos periféricos que o circundavam.

Em concordância, Vieira (2008) considera a análise de documentos importante, para contextualizar, aprofundar e completar as informações coletadas, reconhecendo a sua essencialidade como instrumento para triangulação dos dados.

De tal modo, as evidências documentais se farão presentes, no decorrer da pesquisa, somando com as demais fontes evidenciadas e, simultaneamente, subsidiando a representação do contexto. Vale esclarecer não recorreremos a uma análise documental à parte, mas, sim, de forma articulada com outras evidências suscitadas, corroborando as afirmações apresentadas pela autora.

Assim sendo, o corpo documental foi constituído de Projetos, Resoluções, Relatórios dos Professores Itinerantes, planos de trabalho, entre outros, que subsidiaram e complementaram as demais informações apresentadas.

A título de esclarecimento quanto à apresentação de algumas fotografias, vale salientarmos que as imagens, na abordagem metodológica qualitativa, também se constituem um recurso de análise, mas, nesta pesquisa, serão utilizadas apenas para contextualização das informações, por serem escassas as evidências fotográficas das décadas iniciais do referido serviço.

A tessitura desse caminhar, entrelaçando os procedimentos e instrumentos, com a participação dos sujeitos, mobilizou percorrermos cenários diversos justificados pelas questões já mencionadas, porém, apresentamos o contexto institucional dos professores itinerantes, que tem como lócus a Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP.

### 3.3 CONFIGURAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

O delinear da pesquisa implicou num caminhar por cenários variados, ora visto o espaço temporal que abrangeu, fato que tornou uma busca intensa e exaustiva, devido à escassez de dados acerca da especificidade da pesquisa, em particular a situação da Educação Especial, no estado, e dos seus serviços constituído nas décadas de 1970 a 1980.

Tal aspecto nos direcionou a percorrer diferentes acervos documentais, entre outros: os arquivos da SUESP/SEEC, da Assessoria Técnica de Planejamento - ATP/SEEC, da Biblioteca do Instituto Kennedy, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E, ainda, constituímos o acervo com a contribuição pessoal de registros, arquivados por profissionais que foram pioneiros na área em estudo.

Esse recorte vem apenas para ilustrar a mobilização que requer o transitar do pesquisador para reconstituir uma história, que não é imóvel, como não o são as pessoas.

Ao considerarmos que o serviço de professores itinerantes é constituído no contexto da Educação Especial, sendo esta, no que diz respeito ao sistema de ensino estadual, da competência da Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP/SEEC, será esse o cenário apresentado com mais detalhamento.

Dentre outras instâncias de âmbito estadual, que se encontram localizadas no Centro Administrativo, está a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte - SEEC/RN, constituída por vários setores que gerenciam a rede escolar estadual do estado, nos diferentes níveis e modalidades educacionais. Nesta conjuntura, está a Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP situada no 2º bloco, na sala 24.

Em relação a sua função técnica administrativa, destacamos que está imbuída da competência e responsabilidade de executar as políticas de Educação Especial no estado do RN, sob a coordenação da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar - CODESE.

A estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC/RN, vislumbrando atuar de forma mais descentralizada, está organizada nas diversas regiões do estado, através das Diretorias Regionais de Educação, Cultura e Desportos - DIREDD (16), situadas em cidades - pólos, as quais têm um determinado número de municípios<sup>40</sup> que está sob sua jurisdição (Figura 11).

**Figura 11: DIREDD/ CIDADES - PÓLOS**



Fonte: Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/content/aplicacao/seec/estrutura/gerados>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

Assim sendo, cada DIREDD tem constituído seu corpo administrativo e pedagógico, entre esses um representante, gestor, que atuam na implementação das políticas, ações e diretrizes da SEEC na rede escolar estadual, assim como intermediando as solicitações das escolas, direcionando documentos e outros encaminhamentos para o órgão central.

<sup>40</sup> Que estão detalhados no Anexo A.

É nessa configuração que a Subcoordenadoria de Educação Especial tem instalado em cada DIREDE, um técnico com formação específica na área de Educação Especial. A formação desses profissionais dá-se numa perspectiva de continuidade, pois são sempre participantes do processo formativo que a Subcoordenadoria empreende.

Aos técnicos da Educação Especial, situados em cada DIREDE, compete: representar, articular e atuar junto aos demais técnicos das DIREDEs, a efetivação operacional dos serviços e ações inerentes a área específica na rede escolar. Os referidos técnicos mantêm contato com a equipe central, informando dados, orientando e ainda monitorando as ações em seus âmbitos junto as respectivas escolas estaduais.

A Subcoordenadoria constitui-se de infra estrutura administrativa, técnica e pedagógica, com vistas a cumprir as funções básicas de planejamento, organização, orientação e acompanhamento ao trabalho educacional voltado para os alunos com necessidades educacionais especiais, em todo o estado (RIO GRANDE DO NORTE, 2005).

Nesse intuito, segundo o Regulamento da SEEC (Art. 37, 2006), compete à SUESP:

I - definir e implementar diretrizes inerentes ao atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais, sob o princípio da inclusão, dentro do sistema regular de ensino;

II - cumprir as Diretrizes Gerais emanadas da SEEC, com base nas normas e princípios das Políticas Nacionais e Estaduais de Educação;

III - definir, acompanhar e avaliar, em articulação com as Diretorias Regionais de Educação, Cultura e Desportos, propostas de trabalho para os Centros de educação especial, inclusive de reabilitação e orientação profissional;

IV - implementar ações e projetos de capacitação continuada para educadores da rede de ensino do estado, relacionados aos princípios básicos essenciais para uma oferta de educação inclusiva de qualidade;

V - prestar assessoramento ou cooperação técnico pedagógica, em assuntos pertinentes à educação da pessoa com necessidades educacionais especiais, a estabelecimentos de ensino e/ou organizações governamentais ou não;

VI - desenvolver estudos e pesquisas inerentes a educação das pessoas com necessidade educacional especiais;

VII - incentivar as instituições formadoras de nível superior ao aperfeiçoamento dos processos seletivos de ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais nesse nível de ensino; entre outras atribuições que sejam correlatas a área de atuação, assim como as ações designadas pela Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar - CODESE (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Para assegurar a funcionalidade de tais atribuições, a SUESP constitui-se com o corpo de recursos humanos formados pelo: gestor (nesse caso, o subcoordenador); coordenação administrativa; coordenação pedagógica; equipe técnica pedagógica composta por representações dos diversos serviços: Sala de Recursos Multifuncionais, Serviço de itinerância (coordenação e professores<sup>41</sup>) Classe hospitalar, Núcleo de Tecnologia Assistiva, Núcleo de Altas Habilidades, e o Grupo de Apoio Técnico. Ao todo, a equipe no momento da pesquisa está composta por 26 profissionais situados no órgão central (SUESP).

Além desses profissionais, a SUESP, conta com a estruturação externa composta de recursos humanos e materiais dos Centros de Educação Especial, de professores das Salas de Recursos Multifuncional, de professores de apoio, de instrutores e intérprete de Libras, de professores de classes hospitalares. E ainda com as diversas parcerias, entre as quais as ONGs, já mencionadas, além de Universidades, Ministério Público, Conselhos Tutelares.

Nessa conjuntura humana e material, muitas ações têm sido empreendidas no processo educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Em cada contexto histórico e político, a Educação Especial, no estado do RN, tem se imbuído de esforço e mobilizado possibilidades de serviços e ações condizentes com cada contexto.

Para situarmos melhor esses aspectos, apresentamos o contexto da rede escolar estadual de Natal/RN, locus de atuação do professor itinerante, concentrado na 1ª DIREN.

Em relação à 1ª DIREN, está constituída de 154 escolas estaduais, distribuídas em níveis de ensino e modalidades que compõem o Ensino

---

<sup>41</sup> Vale salientarmos que os professores itinerantes atuam na rede escolar estadual, em Natal, sendo a sua distribuição organizada por zonas da cidade: Norte, Sul, Leste e Oeste.



Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, sendo este, correspondente ao Fundamental e Médio, e, ainda, à Educação Profissionalizante. Nesse universo, em Natal existe um total de 120 escolas estaduais com alunos distribuídos por diversos níveis de ensino (Tabela 3).

**Tabela 3:** Matrícula na Rede Estadual - 1ª DIRED, Natal, 2011

<b>1º DIRED – 120 ESCOLAS</b>	<b>Ens. Fund. Anos Iniciais 1º ao 5º Ano</b>	<b>Ens. Fund. Anos Iniciais 6º ao 9º Ano</b>	<b>Total Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>EJA - Fundamental</b>	<b>EJA - Médio</b>	<b>Total EJA</b>	<b>Profissionalizante</b>	<b>Total Geral</b>
	<b>13457</b>	<b>22765</b>	<b>36222</b>	<b>27368</b>	<b>8065</b>	<b>4936</b>	<b>13001</b>	<b>505</b>	<b>77096</b>

Fonte: Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec>>. Acesso em: 16 jun. 2011. Adaptação realizada pela autora.

Nesse universo, com 77096, educandos, a Educação Especial, atuou em 2010 e 2011, junto a 119 escolas, em todos os turnos onde têm alunos com necessidades educacionais especiais, como mostramos na (Tabela 4).

**Tabela 4:** Matrícula de alunos, por tipo de necessidade especial, na rede estadual - RN

<b>ANO</b>	<b>Síndrome de Asperger</b>	<b>Autismo</b>	<b>Baixa Visão</b>	<b>Cegueira</b>	<b>Deficiência Auditiva</b>	<b>Deficiência Física</b>	<b>Deficiência Mental</b>	<b>Deficiência Múltipla</b>	<b>Psicose Infantil</b>	<b>Síndrome de Rett</b>	<b>Surdez</b>	<b>SurdoCegueira</b>	<b>Superdotação</b>	<b>Total</b>
<b>2010</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>163</b>	<b>17</b>	<b>143</b>	<b>236</b>	<b>938</b>	<b>68</b>	<b>288</b>	<b>7</b>	<b>127</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>2033</b>
<b>2011</b>	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>206</b>	<b>24</b>	<b>138</b>	<b>296</b>	<b>1277</b>	<b>96</b>	<b>343</b>	<b>9</b>	<b>140</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>2589</b>

Fonte: INEP/SEEC/ATP/GAEE.

No universo de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar, observamos a identificação de demandas como Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Psicose infantil e a crescente ampliação do grupo de pessoas com deficiência intelectual, ainda identificado como deficiência mental. De 2010 para 2011, houve um crescimento de 28,9% no quadro de alunos com diferentes necessidades especiais inseridos na rede escolar estadual.

Em Natal, sob a coordenação da SUESP, estão concentrados os seguintes serviços, em caráter permanente e contínuo, que seguem o fluxo da rede escolar estadual, nesse momento apenas apresentados, são estes:

Equipe de assessoramento técnico pedagógico, constituído por professores com especialidades diferenciadas (intelectual, visual, auditiva, Transtorno Global de Desenvolvimento (autismo), altas habilidade) e, por professores generalistas, que prestam assessoramento às escolas, DIREDs, e municípios, de acordo com as demandas por esses apresentados.

O Centro Estadual de Educação Especial - CEESP, neste, são atendidos alunos com NEE, da rede estadual, municipal, e de escolas privadas de Natal/RN; Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimentos às pessoas com surdez - CAS; Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual Prof<sup>a</sup> Iapissara Aguiar (CAP/RN); Salas de Recursos Multifuncionais; Classe Hospitalar e Domiciliar, situada nos Hospitais Varela Santiago, Santa Catarina; O Núcleo de Altas Habilidades, e a equipe de Tecnologia Assistiva; Serviço de Professores Itinerantes (24) – atuam assessorando sistematicamente as escolas estaduais envolvendo Natal e, a grande Natal, nos três turnos variando segundo a demanda escolar. A atuação ocorre em diferentes níveis de ensino e modalidades que apresentam em seu quadro de matrículas alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda, circunstancialmente constituem-se na rede escolar os serviços de apoios de Intérpretes e Instrutores Itinerantes, e de professores de apoio, constituídos a partir da necessidade da demanda escolar. Apesar de vir sendo reiterada a necessidade destes serviços, até o momento desse estudo não estão formalmente efetivados na SEEC/RN, no que tem implicado na atuação dos mesmos por meio de projetos esporádicos, como será apresentado posteriormente.

Outro serviço diretamente ligado a SUESP constituído em Natal/RN, é o transporte escolar adaptado (05) para possibilitar a acessibilidade física dos alunos com deficiência física e múltiplas (com locomoção comprometida), às escolas estaduais, com organização do itinerário por Zonas da Cidade: Norte, Sul, Leste e Oeste nos turnos diurno.

Ainda de forma indireta dispõe-se da rede de apoio constituída com as parcerias junto às instituições especializadas<sup>42</sup>, Ministério Público, Conselhos Tutelares, Universidade Pública e Privada, entre outros.

Em relação às normativas orientadoras das ações e dos serviços de Educação Especial na rede estadual, estão instituídas sob a égide da Constituição Estadual (1989), da Resolução do CEE/RN 01/2003, das Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2006).

Essas diretrizes estão constituídas a partir das bases e princípios da Legislação Nacional, CF (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB 9394/96, entre outros, assim como vem segmentando as orientações da Política Nacional nessa área educacional.

Apesar da gama de serviços disponibilizados em Natal/RN, existe uma série de implicações quanto às lacunas presente no sistema educacional público, como: a falta de professores, turmas numerosas, as lacunas na formação docente, e as condições deficitária da atividade docente, que compromete a efetivação do direito de todos a uma educação de qualidade. E no que se refere aos atendimentos especializados, a oferta não têm sido suficiente diante da crescente demanda discente com Necessidade Educacional Especial, tais aspectos é possível observar nos resultados de várias pesquisas acerca do processo de inclusão escolar envolvendo diferentes áreas de deficiência, Melo (2010); Cavalcanti (2007); Vieira (2008); Martins (1993, 2009), entre outros.

Mesmo, contando com a polarização das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, na rede escolar estadual, sendo (21) em Natal/RN, no momento da pesquisa haviam algumas dificuldades em implantar as SRM, entre as quais estavam a falta

---

<sup>42</sup> Algumas instituições especializadas concentradas em Natal, são estas: APAE - Nata/RN, ADOTE, Clínica Pedagógica Heitor Carrilho, Instituto de Reabilitação e Educação dos Cegos, IERC, ADEFERN, SUVAG, SADEF, APABB, Tutubarão, APAARN, Associação do Síndrome de Down, entre outros.

de espaço em algumas escolas estaduais e de recursos humanos com a devida formação para atuar com tal especificidade, chegando ao número de 271 SRM, disponibilizadas, porém se deparando com tais limitações para implementação<sup>43</sup>.

Esse é o universo no qual circulavam/am os professores itinerantes no dia a dia, dialogando, tecendo com outros os caminhos na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, desde a década de setenta até os dias atuais. Entre muitos professores que atuaram/am no serviço de itinerância, conheceremos apenas alguns, que contribuíram/em e enriqueceram/em esse estudo com suas experiências.

### 3.4 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES

O serviço de professores itinerantes constituído como serviço de apoio educacional especializado, no âmbito da Educação Especial do estado, tendo iniciado na década de setenta, e perpassado por um longo período até os dias atuais, têm se constituído por um considerável número de professores que exerceram tal prática, em tempo de maior ou de menor duração. Porém, percebemos que não existem registros documentais que assegurem, com precisão, o número de professores que fizeram tal percurso.

Portanto, considerando a abrangência temporal e de contexto, delimitamos uma amostra de 10 participantes que atendessem como critério a atuação específica como professor itinerante, entre as décadas pesquisadas, por um período mínimo de três anos, e que aceitassem participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Como critérios de exclusão, utilizamos a atuação de professores com o tempo inferior ao estabelecido para o estudo e a não concordância assinada do TCLE.

Diante dos critérios pré-estabelecidos, os participantes foram selecionados utilizando-nos de fontes documentais e as informações dos próprios participantes, como colaboradores para localização dos demais professores.

Vale salientarmos que a itinerância era realizada também por supervisores, de áreas específicas (mental, auditiva e visual). Mas, o nosso foco se configurava na atuação do professor, enquanto itinerante, no que implicou atenção e cuidado da

---

<sup>43</sup> Informação - Quadro de implantação da SRM, no estado do RN. SUESP/2011.

pesquisadora com a constituição do grupo, requerendo comprovar as informações acerca desses, quanto à atividade exercida, nos registros documentais.

A delimitação temporal, no que se refere ao tempo mínimo de atuação, é justificável, tendo em vista que as nuances que perpassaram/am o processo educacional das pessoas com necessidades especiais se constituem/iram em barreiras de natureza diversa: materiais, humanas, pedagógicas, pragmáticas, que permeiam as práticas educativas.

De tal modo, compreendemos que a prática do professor itinerante vem sendo gradualmente configurada no processo histórico, social, político e cultural, que remete a um tempo maior para se materializar.

**Quadro 1** - Perfil dos participantes

<b>Participantes</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Gênero</b>	<b>Período de atuação</b>	<b>Tempo/anos</b>
PI.1	60 a 65	Feminino	1971 - 1992	21
PI.2	56 a 65	Masculino	1978 - 1998	20
PI.3	56 a 60	Feminino	1980 - 1998	18
PI.4	56 a 60	Feminino	1982 - 1987	05
PI.5	56 a 60	Masculino	1982 - 1996	20
PI.6	60 a 65	Feminino	1985 - 2006	21
PI.7	46 a 50	Feminino	1990 - 2011	11
PI.8	56 a 65	Feminino	1998 - 2006	08
PI.9	46 a 50	Feminino	1998 - 2011	11
PI.10	41 a 45	Feminino	2004 – 2011	07

Fonte: Quadro organizado pela autora.

A faixa etária apresentada pelos professores investigados varia de 41 a 65 anos. Os que atuaram nas décadas de 1971 à década de 1990 empreenderam a função de professores itinerantes, por um período variado entre 05 a 21 anos, estando atualmente concentrados numa faixa etária entre 46 e 65 anos.

E os que estavam atuando no referido serviço, no momento da pesquisa, apresentavam idade mínima entre 41 e 50 anos, com tempo de atuação variando práticas entre 07 e 11 anos. Apenas um dos participantes permaneceu no serviço

por um período de 05 anos, enquanto os demais variaram de 08 a 21 anos no exercício da função como professor itinerante.

Os dados revelam a predominância do sexo feminino no serviço de professores itinerantes. Os dois professores do sexo masculino atuaram por 20 anos, momento em que a atividade tinha a conotação também de ensino, como apoio pedagógico ou reforço escolar, como informado pelos participantes.

Detalhamos mais a análise destes aspectos aqui situados no tópico 4.1.

**Quadro 2 - Formação dos professores itinerantes - PI**

PI	GRADUAÇÃO	PÓS GRAD.	PÓS GRAD. CURSOS	INSTITUIÇÃO FORMADORA
PI.1	Pedagogia	Especialização	Deficiência Visual	Instituto dos Cegos Recife - IBC
PI.2	Matemática/ Estatística	Especialização	Deficiência Mental	SEEC
PI.3	Pedagogia	Especialização	Deficiência Mental	SEEC/UNIMEP
PI.4	Letras/Pedagogia	Especialização	Psicopedagogia	UFRN
PI.5	Matemática e Teologia	Especialização	Deficiência Mental	SEEC
PI.6	Pedagogia	Especialização	Psicopedagogia Deficiência Mental	UFRN - UNP
PI.7	Pedagogia	Especialização	EAD/ DM	UERN
PI.8	Pedagogia	Especialização	EAD/ Ed. Esp	UERN
PI.9	Pedagogia	Especialização Mestrado	Psicopedagogia Mestrado em Educação	UFRN
PI.10	Pedagogia e História	Especialização	Psicopedagogia	UFRN

Fonte: Quadro organizado pela autora.

A formação dos professores pesquisados, em geral, era em nível superior, havendo preponderância dos cursos de Pedagogia, dos quais participaram (08) professores. Os demais são distribuídos em licenciaturas de Matemática e Estatísticas (01), Matemática e Teologia (01), Letras (01) e História (01), tendo esses dois últimos, também, sua formação em Pedagogia.

A continuidade da formação dos professores é uma realidade, que se revela na participação em cursos de pós graduação, em caráter presencial e/ou à distância, tendo em vista que todos, possuem especialização. Vale salientarmos que três docentes realizaram mais de um curso, neste nível de ensino. Do grupo de professores participantes, um, no decorrer da pesquisa, estava cursando o Mestrado na área da Educação.

Há predominância da pós graduação na área da Educação Especial. Entre os sujeitos pesquisados, 07 professores optaram por se especializar na área da deficiência mental - DM, atualmente definida como deficiência intelectual - DI. Tais aspectos serão detalhados no tópico 4.2.

É observado que a formação dos professores, era realizada pela Secretaria de Educação, no início da década de 1970 ao final de 1980, com apoio técnico e financeiro do Ministério de Educação (MEC/CENESP), tendo como responsáveis a Subcoordenadoria de Educação Especial - SEESP, hoje SUESP, e a Subcoordenadoria de Recursos Humanos (MARTINS, 1993).

Em relação aos 04 professores que vêm atuando a partir da década de 1990, a formação em nível de pós-graduação tem sido direcionada para Psicopedagogia, realizada em universidades públicas e privadas, sendo mobilizados por seus interesses pessoais no intuito de crescimento profissional. Os referidos cursos foram empreendidos com recursos próprios.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS: BASES CONCEITUAIS

A educação que hoje temos, buscando materializar o processo em que almejamos torná-la inclusiva, resulta de um percurso social, cultural político, histórico, que gradativamente vem sendo configurado, imersos por inúmeros desafios, confrontados com a gama de diretrizes políticas que definem os direitos e a realidade posta.

Como nos diz Freire (1979, p. 17),

[...] A passagem de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações, e valores do ontem em busca de preservação.

Assim, a configuração do que almejamos enquanto educação inclusiva, traz em cerne as necessidades de mudanças de princípios, valores, de concepções, e de práticas, porém, como inerente à singularidade da transição, as contradições se fazem presentes.

No que se refere à Educação Especial, tem impregnada a referência de se destinar aqueles alunos que não atendiam aos padrões de normalidade definidos socioculturalmente, como o aluno especial. Assim, foi constituída sob a égide de diferentes paradigmas, demarcado por situações de segregação, integração, buscando-se a inclusão.

De tal forma, a realidade educacional que envolve as pessoas com necessidades educacionais especiais está constituída e impregnada de concepções que não são desconstruídas por forças do aparato oficial, mas no entrelaçar das relações que se estabelecem.

Segundo Lima (2007), as concepções são elaboradas, geralmente, em um período longo da vida do sujeito, sob forte influência do meio social e cultural com o qual estabelece relações diferentes.

Deste modo, a Educação Especial, na configuração do paradigma inclusionista, deve buscar operacionalizar a sua atuação com base nos pressupostos teóricos e políticos que conduzem à ressignificação de papéis, e nesses, de valores, princípios e atitudes, com vistas a mudar práticas pedagógicas.

Imbuída por essa reflexão, analisamos as vozes dos professores itinerantes, captadas durante as entrevistas semiestruturadas. Através das mesmas, buscamos, nos discursos desses professores, as nuances significativas de suas práticas na Educação Especial, no cotidiano escolar em Natal/RN.

A análise dos dados foi norteadada pelos referenciais da técnica da Análise de Conteúdo, definida

[...] como um conjunto de técnicas das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 1977, p. 38).



Tal assertiva está baseada, no pressuposto de que a análise de conteúdo envolve uma gama de possibilidades de comunicação, captadas em procedimentos sistematicamente organizados e descritos, em que são inferidas as circunstâncias contextuais nas quais foram produzidas.

Deste modo, vão sendo tecidas as inferências<sup>44</sup>, relacionadas à “situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores receptores, acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepções” (FRANCO, 2005, p. 28).

Assim, os discursos expressos não se dão isoladamente, ou seja, não são decorrentes de uma representação meramente individual, mas de uma construção social, cultural e histórica impregnada de diferentes concepções circulantes em cada contexto. Essas são externalizadas e configuradas nas relações sociais no tocante às pessoas com necessidades educacionais especiais, como nas práticas educativas.

Nessa perspectiva, como situa Vieira (2008), compreendemos que a relevância das inferências na análise dos dados implica em considerar que os dados obtidos nos discursos estão impregnados de pressupostos teóricos, que revelam as concepções de mundo, de homem de sociedade, e – acrescentamos – de educação.

De tal forma, o pesquisador deve considerar que o discurso produzido está impregnado de significados, constituídos nas tramas das relações objetivadas na sociedade, sendo, conseqüentemente, permeado por diferentes aspectos do contexto.

Enveredar pela análise de conteúdo, portanto, “[...] implica em comparações contextuais, [...] que podem ser multivariadas” (FRANCO, 2005, p. 17). Requer, então, abranger e aguçar o olhar do pesquisador, considerando que uma comunicação não é límpida, mas impregnada de significados. Neste sentido, procuramos também recorrer a fontes documentais, aos demais discursos dos participantes e aos referenciais teóricos que embasaram a tessitura desse caminhar.

De acordo com o referencial de análise de conteúdo, a organização dos dados se constitui mediante: a pré análise e exploração do material, assim como tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação.

---

<sup>44</sup> Para ver maiores detalhes: FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição. Liber/Livro, 2005.

Tal caminho foi constituído num momento preliminar, que teve início no decorrer da transcrição das entrevistas, favorecendo uma prévia leitura, aguçada no andamento da leitura geral, ou seja, na realização da leitura flutuante, que trouxe à memória o momento vivenciado nas entrevistas, a escuta das vozes e a recordação da linguagem não verbal ora expressada.

A segmentação das análises foi sendo realizadas com a sucedânea de leituras que possibilitou a organização dos dados em categorias temáticas, considerando os objetivos da pesquisa e o roteiro proposto para a entrevista, gerando os temas, e, em alguns desses, os subtemas, que emergiram na continuidade do processo de análise.

# PARTE III

---

**REVENDO O CAMINHAR DOS PROFESSORES  
ITINERANTES: OS RESULTADOS ENUNCIADOS**

---

#### 4 AS VOZES DE PROFESSORES ITINERANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA SEEC/RN, EM NATAL/RN

---

*Temos que saber o que fomos, o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1979, p. 33).*

Diante do paradigma da Inclusão atualmente instituído e dos passos já percorridos na área da Educação Especial, atualmente se impõe uma nova configuração e uma ressignificação de papéis, evidenciando que vivenciamos uma busca de novos caminhos. No entanto, essa construção não implica em neutralizar o passado, pois aprendermos com ele. Assim como Freire (1979), consideramos de grande importância nos apropriarmos da nossa história, do passado, entendendo o que dele está inscrito no presente, para que possamos ter mais clareza sobre o nosso futuro.

Desta forma, o percurso que vem sendo trilhado por diversos atores na Educação Especial – professores, alunos, famílias, técnicos e muitos outros profissionais – norteados por paradigmas e diretrizes políticas condizentes com cada contexto, tem inscrito a história com as pessoas com necessidades educacionais especiais, em diferentes configurações.

Nesse momento, vivenciamos um tempo de descortinamento da Educação Especial, onde as práticas excludentes e segregacionistas foram ultrapassadas, ou são assim consideradas, pois seria simplista a nossa posição de assumir tal mudança como uma realidade efetivada de forma plena.

Diante da desigualdade geral, que demarca a sociedade contemporânea, a efetivação dos direitos de todos, ainda envolve uma gama de desafios a serem vencidos.

Contudo, estamos galgando os caminhos que vêm exigindo mudanças na configuração das áreas e das relações para o encontro almejado: a educação para todos. Para tanto, busca-se a extinção da dualidade entre Educação Especial e comum, implicando numa ressignificação de papéis e de práticas.

Nesse sentido, procuramos, no percurso dos professores itinerantes investigados, através das várias fontes pesquisadas entrelaçarmos as vozes desses

profissionais, para empreendermos uma reconstituição histórica e fazermos a análise dessa trajetória, ocorrida em Natal/RN.

Para tal intento fim, foram elencados alguns temas, que serão apresentados nesse capítulo.

Inicialmente, na análise do perfil dos professores buscamos aprofundar aspectos situados no tópico 3.4, relacionados ao gênero e ao tempo de atuação. Em seguida, procuramos trazer à tona aspectos relativos: à formação dos sujeitos pesquisados; à motivação para o ingresso no fazer docente itinerante, focalizando em relação a este aspecto: interesse pessoal, experiência com o aluno com ou sem deficiência. Buscamos, ainda, conhecer a estruturação das práticas dos professores itinerantes, e por último, as dificuldades e os avanços implicados na prática empreendida por esses docentes.

#### 4.1 PERFIL DOS PROFESSORES ITINERANTES

##### 4.1.1 Gênero e tempo de atuação

Esse caminhar envolveu dez profissionais que atuaram e que atuam como professores itinerantes, entre estes, alguns perpassaram as mudanças paradigmáticas ocorridas na Educação Especial: da integração à inclusão. Para melhor conhecermos nossos participantes faremos essa análise com referência ao quadro 1 (PERFIL DOS PARTICIPANTES).

Com referência ao gênero, consideramos que a predominância de docentes do sexo feminino está relacionada à história da educação de uma forma geral, ou seja, à condição da feminilização da docência nos anos iniciais, ocorrida no século XX, tendo sido desencadeada por fatores socioeconômicos e culturais.

Com o processo de urbanização e a industrialização, no país, foram impostas novas demandas nas relações de trabalho, de produção e de consumo em massa. Isto fomentou outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho, abrindo espaço para a mulher atuar funcionalmente como docente, ora visto que

[...] os homens abandonavam as salas de aula. A feminização do magistério ganhava espaço. Era a possibilidade que a mulher dispunha de se engajar no mundo do trabalho. Tal possibilidade não subverteria as funções femininas: ser mãe, esposa e dona-de-casa. Eram funções cumulativas (MORAIS; SILVA, 2009, p. 270).

As possibilidades de acesso feminino à docência, portanto, vieram atreladas à condição do exercício profissional articulado com a manutenção das atividades do lar e da família. Dessa maneira, não implicava que a mulher se distanciasse do seu universo “doméstico”. E, ainda, sendo a função simultaneamente considerada apropriada à sensibilidade feminina, como destacado no discurso oficial<sup>45</sup>, do relator Francisco Pinto de Abreu, para justificar investimento na formação de professores, no referido período, em nosso estado.

De tal modo, a possibilidade da população ascender ao mundo das letras, quando o acesso à escola começou a ser decorrente das exigências do contexto econômico e político, em detrimento do direito que já vinha sendo reivindicado pelo mundo afora, também trouxe à mulher, na condição de normalista ou de leiga, a oportunidade de ingressar na docência nos anos elementares do ensino.

Na composição da demanda escolar discente estavam inseridas as pessoas com as mais diversas singularidades, que eram comumente marginalizadas do processo escolar, como a massa de trabalhadores, as crianças, as pessoas com deficiência, entre outras. Assim, foi se constituindo a predominância feminina no universo educacional nos anos iniciais, inclusive na Educação Especial, nas mesmas condições sociais e econômicas que atingiram a educação, de forma geral.

Tal predominância feminina na Educação Especial foi observada em outras pesquisas, como de Pelosi (2008), revelando que, após o segundo ano de implantação do serviço de professores itinerantes na rede escolar do Rio de Janeiro, em 1998, o grupo era tipicamente feminino. Ocorreu uma alteração mínima neste quadro em 2005, com a presença de apenas um professor, em relação a 28 professoras itinerantes.

---

<sup>45</sup> A título de ilustração, citamos esse recorte do Relatório Anual (1906), acerca da educação do RN, no qual Francisco Pinto de Abreu expressa o desejo de reabrir a Escola Normal de Natal e salienta a importância da inserção da mulher nessa instituição, uma vez que possuía “dotes especiais para a delicada profissão de ensinar” (RIO GRANDE DO NORTE, 1906 apud MORAIS; SILVA, 2009, p. 12).

Esse dado igualmente se repete na pesquisa de Martins (1993); Pletsch (2005); Rocha e Almeida (2008); Redig (2010). Esta envolveu, de forma mais ampla, professores especialistas das salas de recursos, classes especiais e itinerantes, no caso 17 participantes todos do sexo feminino. Por sua vez, Melo (2010), traz em sua pesquisa, entre outros participantes, um grupo de 24 professoras itinerantes.

Observamos que existe certa continuidade nessa predominância do universo feminino na Educação Especial, especificamente no tocante à função de professora itinerante, realidade que é extensiva a outras pesquisas, como demonstrado. Mas, tal constituição em nossa percepção, contém os vieses históricos da educação geral, que vieram com o advento do ingresso feminino no magistério para os anos iniciais a do acesso da população menos favorecida à educação formal.

No que confere ao atributo pessoal da “sensibilidade” para o exercício da docência – conforme já destacado – encontra similaridade nas características do professor com a atuação na infância. Neste sentido, Vieira (2008) faz referência à feminilização da função de educar crianças, como convertida em um símbolo de desvalorização social, por ter se cristalizado no imaginário social a representação de que essa atividade tinha como requisitos a sensibilidade e a paciência.

Concepção histórica relacionada à infância, como tempo de cuidados dissociado do ensino, aspecto que instituiu no professor infantil a figura de mero cuidador, papel apropriado à figura feminina, que vem sendo ressignificado ao longo da história.

Tal relação com a Educação Especial advém das concepções acerca das diferenças, com mais evidência em relação à deficiência, demarcada culturalmente por uma concepção assistencialista, caritativa, onde o cuidar prevalecia no protecionismo às pessoas com deficiência. Estas eram sempre vistas como pessoas necessitadas de cuidados.

Representação essa que é assumida, ainda hoje, por alguns profissionais ligados à atuação com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Isto, como já advertia Amaral (1994, p. 25), tem sua origem em

[...] nossa cultura, pois, 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.

Tal representação, que, ancorada socialmente, imprimiu nos profissionais que atuavam com o alunado com necessidades educacionais especiais a exigência de ter como atributo pessoal a “sensibilidade”, inclusive dizia respeito ao professor itinerante. Esse atributo é apresentado como uma das características da personalidade, dentre outras, para compor o perfil do profissional para o exercício docente na Educação Especial (RAPPAPORT; MACNARY, 1979 apud FONSECA, 1987).

Albuquerque (2009) faz referência a essa particularidade, revelando que para constituição do grupo de professores itinerantes, na rede escolar onde empreendeu sua pesquisa, havia a necessidade de que, na prática, o professor demonstrasse interesse pela área, e “sensibilidade” para lidar com pessoas com necessidades especiais. Pletsch (2005), igualmente, se refere a essa singularidade de professores itinerantes para compor o serviço, como uma avaliação meramente subjetiva, trazendo que

[...] para equipe de Educação Especial, 7ª CRE<sup>46</sup>, ligada a IHA, mais importante do que a formação profissional, o futuro professor itinerante deve mostrar interesse, uma certa experiência e sensibilidade para lidar com as pessoas com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2005, p 56).

É inegável a forte marca cultural presente na história dos profissionais da educação, entre outros, os professores que optaram pela área da Educação Especial. Essa caracterização de sensibilidade, mesmo que não sendo um atributo exclusivo da mulher, no imaginário social tal particularidade lhes é incutido. Isto vem

---

<sup>46</sup> O Instituto Helena Antipoff possui dez equipes formadas por agentes de Educação Especial que são profissionais encarregados pelos programas, condução e acompanhamento do encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) possui uma equipe que articula com o Instituto Helena Antipoff (PELOSI, 2009).



influenciando na constituição do grupo de professores itinerantes, em detrimento da sua formação profissional, como apontado na fala apresentada.

Porém, corroboramos com Arroyo (2004, p. 30) quando afirma que “[...] ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo”.

Diante de tal imbricamento, que constitui a identidade do ser professor, relacionada às representações instituídas acerca da demanda para o qual nos direcionamos, é interessante atentarmos que a predominância da mulher, em determinados segmentos da educação, não é meramente casual. Existem questões nessa constituição, de diversas ordens culturais, históricas, sociais, econômicas e políticas.

Tal identidade traz impressa a representação do grupo no qual o professor atua, assim sendo, se atuasse na Educação Infantil, ou na Educação de Jovens e Adultos seria o professor dessa demanda, impregnado dos vieses e das expectativas culturais e sociais acerca desse alunado.

Portanto, a identidade do professor, enquanto homem ou mulher, na Educação Especial, está impregnada de concepções historicamente preconcebidas. Carvalho (2000, p. 23) vem nos lembrar

[...] que a história da educação especial está pontilhada ou por explícitos mecanismos de rejeições concretizadas nas diversas formas de exclusão, ou sentimentos de amor ao próximo, sob a formas de altruísmo, de humanitarismo e de solidariedade, movidos pela piedade, geralmente.

Nesse sentido, a identidade do professor especializado, independente do gênero, está atrelada à identidade do outro, dos alunos com NEE – entre os quais estão os que apresentam deficiência – ou seja, das concepções e das representações que circulam socialmente acerca desses educandos.

Convém atentarmos, porém, para a singularidade da presença feminina, que vem se segmentando no exercício da docência especializada, que traz o viés do acesso da pessoa com necessidade educacional especial ao nível básico de ensino, no caso, o ensino fundamental atual.

Gradativamente, porém, tem se configurado a este alunado a continuidade e os avanços a níveis mais elevados de escolarização, possibilitando a um número

maior de profissionais atuarem com as pessoas que apresentam necessidades educacionais diversas.

Em relação ao tempo de atuação, as vozes anunciaram que os professores itinerantes têm um período de permanência no Serviço de Itinerância bastante prolongado, ora visto que 5 (cinco) dos profissionais pesquisados atuaram por mais de 15 anos, entre as décadas 1970 - 1980.

A partir da década 1990, 4 (quatro) professores possuíam uma média, entre 7 a 11 anos de atuação no referido serviço, até o momento da pesquisa. Do grupo 2 (dois) dos professores (PI.4 e PI.8) saíram da docência itinerante, e foram inseridos em outra atividade, mantendo – se, porém, a sua atuação no campo da Educação Especial.

Em relação ao tempo de permanência na área, é possível vermos que esses professores acumulam experiências, revelando que têm um longo caminhar edificado. De tal forma, têm habilidades e competências oriundas de saberes e fazeres construídos durante o exercício da função, por um período de tempo que lhes possibilitaram personalizar as suas especificidades.

Nesse sentido, Tardif (2010) nos diz que os professores acumulam sua experiência fundamental no início de sua carreira (de 01 a 05 anos). Uma vez mergulhados na prática, essa experiência fundamental tende a se transformar nos “macetes da profissão”, constituindo uma maneira pessoal de ensinar.

Desta forma, a atuação desses professores tem impressa, na sua identidade, competências relacionadas às peculiaridades do seu fazer que a personaliza, no jeito privado de exercer sua prática e na especialidade do saber construído relacionado à demanda.

De tal modo que o “[...] reconhecimento social desses profissionais acompanha o reconhecimento social do campo em que trabalham, dos sujeitos com que trabalham, ou dos valores a que sua ação se vincula” (TARDIF, 2010, p. 32).

Nesse sentido, é preciso atentarmos para o imbricamento que existe no papel do professor especializado, pois o lugar que este ocupa está impregnado das concepções que circulam acerca do aluno com NEE, dos modelos postos e mobilizados, assim como na posição da área de atuação, no caso a Educação Especial, na educação em geral.

Essas nuances e mais algumas não detalhadas como barreiras atitudinais, que igualmente são impressas na identidade do professor itinerante, a partir da relação com o aluno considerado “especial”, entrelaçando o caráter de valor e reconhecimento destes, intrinsecamente. Desta forma, o espaço do professor especializado na configuração educacional, vai se constituindo na relação que outros educadores têm com este alunado, como aprendiz ou não.

#### 4.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR ITINERANTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação dos professores tem sido reiterada por vários documentos e pesquisas, como de fundamental importância para concretização do ideal de qualidade da educação, entre outros aspectos.

É uma proposição inquestionável, que fomenta aguçarmos nossa atenção a fim de captarmos, nas vozes dos professores itinerantes, as nuances da sua formação, que apontem mudanças neste processo. Mas, devemos lembrar sempre que a história da profissão docente não está dissociada do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel desempenhados por esses na manutenção da ordem social (DENARI, 2006).

Assim sendo, a formação dos professores, de forma geral, está atrelada exigências do contexto social, econômico e político, que são mobilizados nos interesses firmados nas políticas educacionais em âmbito global e local.

Isto com vistas ao enfrentamento da realidade e na constituição do direito à educação para todos, trazendo na premissa da universalização o acesso à população excluída por diferentes variáveis, dentre outras, as necessidades educacionais especiais.

Para tal, convém salientar que a formação dos professores em Educação Especial tem no seu cerne, as concepções, os valores e as atitudes relacionadas ao outro tido como “especial”, seja ele o professor especializado e/o aluno considerado especial, pois ambos estão instituídos em um contexto permeado de representações, que não são estanques por força de documentos e da instituição de políticas.

De tal modo, ao enveredarmos pela história de formação dos professores itinerantes, vieram à tona nuances que demarcam a condição escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, a sua posição na educação geral, e, evidentemente, na sociedade.

Tamanha complexidade, reconhecida como inerente à área da Educação Especial por pesquisadores como Martins (1993), Almeida (2004), Denari (1996, 2006), entre outros, inviabiliza uma análise minuciosa das inúmeras variáveis que circundam tal área. Assim, serão apresentados alguns aspectos, de forma sucinta, que envolvem a formação inicial e continuada dos professores itinerantes.

Desde o início, os professores que atuavam no Serviço de Itinerância apresentaram consonância na sua formação em nível superior, existindo predominância de egressos do curso de Pedagogia em 8 (oito). E entre esses, 2 (dois) professores agregam a essa formação também outros cursos: Letras e História. Quanto aos outros, 2 (dois) docentes são graduados em Matemática, assim como em outras licenciaturas: Estatística e Teologia.

Diante do exposto, vimos que o professor itinerante enveredava/a na Educação Especial desde o início do serviço até os dias atuais, já com formação em nível superior, fato revelador de que esses profissionais detinham conhecimentos gerais acerca da educação, e que a Secretaria de Educação vai demonstrar certa seletividade na formação do grupo. Isto se considerarmos que grande parcela dos professores que atuavam, inicialmente, na Educação Especial, no país, tinha formação básica em nível de 2º grau, compondo a formação específica com cursos de Estudos Adicionais (MARTINS, 1993; ALMEIDA, 2004).

A formação docente, em nível superior, veio a ser gradualmente ampliada a partir da década de 1990, como já foi mencionada, no bojo das reformas educacionais desencadeadas por vários países, incluindo o Brasil. Porém, a realidade deficitária, ainda presente na década mencionada, foi reconhecida na LDB 9394/96 (Art. 62), ao admitir que atuação do professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderia se dar mediante a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal.

Perante, a situação frágil de formação docente, ao adentrarmos ainda nas décadas de 1970 a 1990, é bastante distinta a constituição desse grupo com formação predominantemente em nível superior, ou seja, desde o início do serviço

até os dias atuais. O panorama formativo dos professores, de maneira geral, na década de 1970, era extremamente deficitário, como mencionado. Tal fato revela a atenção dos representantes da Educação Especial no estado com a constituição do grupo de professores, primando por uma formação geral, demonstrando haver compromisso com a qualidade do trabalho a ser realizado.

Por sua vez, os professores itinerantes detinham um interesse particular em seu investimento formativo, o que confere a todos a caracterização de pós graduados. Alguns, em áreas específicas como é o caso de 6 (seis) professores que aprofundaram estudos na área de Educação Especial, voltado para Deficiência Mental, 4 (quatro) em Psicopedagogia, enquanto que 2 (dois) aderiram à modalidade de formação à distância, como possibilidade de continuidade na formação em Educação Especial.

Nessa modalidade, foi bastante reduzida a especialidade por área (DM, DV, DF, DA), tendo em vista que tal particularidade apareceu entre 3 (três) dos professores que iniciaram a sua atuação na década de 1990.

Para atuarem na Educação Especial, observamos que a formação dos professores revelam duas singularidades: empreendidas antes da entrada no serviço e após entrarem, com configurações diferentes nas décadas em estudo. Até 1990, a formação desses docentes era caracterizada pela especialização em áreas de deficiências, como podemos observar, havia preponderância na área de Deficiência Mental<sup>47</sup> - DM, como já mencionado. E no decorrer da década de 1990 a 2000, a opção foi direcionada, na maioria, para a Psicopedagogia.

Mas, retornando à discussão, observamos que apenas 2 (dois) dos professores iniciaram a formação em Educação Especial antes da entrada no serviço, mobilizados pelo desejo de atuarem na área, como afirmam

**PI.1** [...] cheguei do curso que fui fazer em Recife sobre deficiência visual e me apresentei no Instituto dos Cegos<sup>48</sup> (1971).

**PI.4** [...] passei pela formação, que foi ministrada e fui logo requisitada.

---

<sup>47</sup> Como era, então, denominada a Deficiência Intelectual - DI.

<sup>48</sup> Naquele contexto era chamado de Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos, (1952). Atualmente denominado de Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos - IERC - (1978). Ver detalhes em Martins (2003).

Em relação à primeira professora (Pl.1), a busca pela instituição especial deu-se em virtude da referência institucional no Rio Grande do Norte, no qual diz respeito às práticas junto às pessoas cegas, ser o “Instituto dos Cegos”. Isto ocorreu, mesmo que este ainda não tivesse um cunho educacional, pois, naquele momento, o atendimento ali empreendido era de caráter meramente assistencialista.

Vale salientarmos que a professora com tal formação específica, foi a pioneira no estado no campo educacional direcionado à deficiência visual, passando a compor o quadro de docentes da Educação Especial do estado, iniciando o atendimento educacional a pessoas com cegueira e baixa visão.

Em relação à segunda docente citada (Pl.4), podemos constatar que participou do processo seletivo para ingressar no curso de formação na área, e logo depois, foi chamada a compor o grupo de professores itinerantes, ali permanecendo por 5 anos. Posteriormente, assumiu a estruturação e coordenação das Oficinas de Linguagem, na rede estadual de ensino.

Entre outros elementos anunciados nessa tessitura, vimos primeiro que a formação inicial do professor itinerante em Educação Especial não era critério para ingressar nesta modalidade de serviço especializado, ora visto que, no início da década de 1970, os cursos de formação docente não contemplavam no programa curricular conteúdos específicos relacionados às diversas áreas de necessidades educacionais especiais.

Como informado por Martins (1993), não existia na grade curricular dos cursos de formação do professor para as séries iniciais, naquele momento definido como 1º Grau, qualquer disciplina relacionada à Educação Especial.

De tal forma, os professores tinham uma formação geral, com base no aluno ideal, como pressuposto do cenário histórico, e nenhuma menção às singularidades de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, revelando uma concepção estática na formação docente (Mazzotta, 1993). Implicações que foram reiteradas nas práticas pedagógicas na premissa da “não preparação” para atuar com o aluno com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

Este aspecto já se constituía numa preocupação evidenciada em uma das metas estabelecidas no projeto da SEEC/RN (1974) para Educação Especial que se

direcionava para “[...] a preparação de pessoal técnico e docente para o atendimento ao excepcional” (RIO GRANDE DO NORTE, 1974)<sup>49</sup>, em serviço.

Assim sendo, a formação especializada não se constituía como critério para ingresso no serviço, mas para continuidade neste, organização que igualmente se fez presente nos estudos de Pletsch (2005) e Pelosi (2008).

Tal parâmetro foi segmentado pelas décadas seguintes, surgindo, então, mais um fio a ser trançado nessa teia formativa, figurada no elemento da formação continuada.

A formação de recursos humanos para atuação na Educação Especial, como já mencionado, foi se constituindo sob configurações diferenciadas, assim afirmado pelos autores Mazzotta (1993), Almeida (2004), entre outros. Estes autores apontam que a formação dos professores era específica em uma área do conhecimento, sendo, depois, especializados por meio de Cursos de Especialização ou Aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos pela Secretaria de Educação ou por Instituições de Ensino Superior com apoio financeiro do MEC.

De tal forma, para enveredarem pelos caminhos da Educação Especial, os professores itinerantes foram direcionados para formação especializada, após o ingresso na área, junto a outros profissionais, como professores para as classes especiais e técnicos (MARTINS, 1993).

Mazzotta (1996), Almeida (2004), Denari (2006) consideram que a formação do professor da Educação Especial deve ter os componentes básicos da formação de todo professor, mas que é fundamental o domínio dos conhecimentos específicos relativos à educação dos alunos com NEE.

Assim, o professor tem como referência formativa conceitos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de todos, mas articulados com conhecimentos inerentes às especificidades, de forma a compreender as singularidades do alunado. Alguns docentes portanto, participaram no estado de Cursos de Especialização, promovidos pela Secretaria de Educação, nesse caso, especificamente 4 (quatro) dos professores entrevistados, enquanto que outros participaram de cursos fora do estado, com o apoio do MEC. Isto ocorreu com 2 (dois) professores (PI.1; PI.3).

Quanto aos 6 (seis) professores, que fizeram a formação especializada após o ingresso na Educação Especial e que direcionaram a sua opção pela área da

---

<sup>49</sup> Refere-se ao Núcleo de Ensino Especial – atualmente SUESP.

“deficiência mental”, foram justificados pela crescente demanda nessa área, e também por ser de seu interesse profissional. Isto estava, ainda, vinculada à experiência anterior, como revelado nas suas falas:

**PI.2** [...] eu fiz especialização, na [área da] deficiência mental, por ser de maior carência, pois eram muitos os alunos;

**PI.3** [...] maior demanda era de alunos com deficiência mental, mas, entre aspas, tinha muitos que eram [alunos com] problemas de comportamento;

**PI.6** [...] a minha opção foi deficiência mental, eram muitos alunos nessa área;

**PI.8** [...] minha experiência com Educação Especial era, na instituição, na maioria [com] alunos com deficiência mental;

**PI.9** [...] eu tinha vivência com esse aluno na escola, com a atuação direcionada para deficiência intelectual;

**PI.10** [...] Deficiência Intelectual, tem a ver com minha história, na escola, com alunos com Síndrome Down.

Tal concentração do alunado com deficiência mental na Educação Especial, advém de condições estruturais históricas, sociais, econômicas e políticas configurados na sociedade, que excluía considerável parcela da população do processo educacional, em detrimento das condições postas, que poderiam ser permanentes ou circunstanciais.

A demanda de pessoas rotuladas com deficiência mental, se constituiu oriunda do processo de “desescolarização” que, historicamente, demarcou a maioria da população. Segundo Omote (1999) foi desencadeada, paralelamente ao crescimento da rede privada na década de 1970, a expansão de matrículas para os alunos com deficiência mental, mediante a criação de classes especiais, salas de recursos e unidades de ensino itinerante. Tais serviços, porém, segundo o autor, serviram mais para atender à demanda de alunos vitimados pelo fracasso escolar do ensino comum, de que para atender aos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Isso veio requer a preparação de uma demanda maior de recursos humanos para atender a tal especificidade, influenciando na opção formativa especializada



dos professores. Este elemento foi mais evidenciada nos professores que ingressaram nas décadas de 1970 e 1980, nessa área educacional.

Mazzotta (1993), ao analisar as tendências do saber veiculado nos diversos cursos oferecidos (Especialização em nível de segundo grau, Habilitação em Pedagogia, Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, em nível superior) constatou haver variação no enfoque médico pedagógico e educacional. Em relação aos cursos de formação para professores em deficiência mental e física, observou que se baseavam numa concepção patológica da deficiência. Tais cursos contemplavam a formação geral, e, de forma mais amena, os vieses terapêuticos, mas sem o caráter instrumental.

Contudo, mudanças de diversas ordens vão se instituindo na sociedade e mobilizando concepções, valores, princípios e instaurando outras filosofias e paradigmas, que influenciam e determinam outras propostas e opções, suscitando novos papéis dos educadores.

E o viés da formação continuada dos professores na Educação Especial, no fazer itinerante, apresentou algumas novas nuances, que foram se infiltrando nesse processo de mudança.

Entre os professores (PI.7, PI.8, PI.9, PI.10) que ingressaram a partir da década de **1990**, observou-se que a opção pela especialização na área deficiência mental, passou a ser determinada pelas experiências dos referidos professores, advindas da instituição especial e outras experiências, no processo de inclusão na escola regular.

Nesse sentido, uma das professoras diz, “[...] a minha vivência era de que esses alunos participavam de tudo na escola” (PI.9); e a outra revela que, quando se falava em integração “[...] vivenciávamos na minha escola práticas inclusivas” (PI.10). Desse modo, são variadas as experiências que se encontraram/am e mobilizaram/mobilizam juntos saberes e fazeres.

Apenas para lembrarmos, situamos que, no cenário da educação do estado do RN, o processo de inclusão escolar teve início em algumas escolas da rede privada, ainda na década de 1980. Tal aspecto contribuiu para que alguns professores itinerantes, entre outros, já tivessem experiência na rede escolar com a pessoa com “deficiência mental,” direcionando o seu processo de formação

continuada por esse viés, e/ou pela experiência profissional advinda da Instituição Especial.

Porém, a mobilização desencadeada na década de noventa, no país, frente ao paradigma inclusionista, sendo implementado na rede escolar de vários estados da federação, e também do Rio Grande do Norte, com a extinção das classes especiais e inserção do alunado com necessidade educacional especial na escola regular (SILVA, 2007; LIMA, 2005; CASTRO, 1997), favoreceu que os docentes já apresentassem experiência com alunos com NEE.

Observamos que, embora já tentando imprimir uma filosofia inclusiva, essa mudança se processou inicialmente com a mera inserção do aluno com necessidade educacional especial na classe regular, como apontado no Programa de Trabalho de 1991 a 1994: ocorreu, em 1992, a realização da “[...] integração de 150 alunos em classe do ensino regular” (RIO GRANDE DO NORTE, 1994).

Contudo, quando os alunos com necessidades educacionais especiais foram sendo mais inseridos na rede escolar regular, alguns professores atuantes na Educação Especial, em diferentes serviços, também passaram a compor o quadro de professores especializados, na Secretaria de Educação, pelo reconhecimento dos saberes e fazeres destes profissionais.

A formação continuada do professor na Educação Especial, assim como do docente itinerante, começou a sinalizar certa modificação na década de 1990<sup>50</sup> e, desta forma, a caracterização de especialização por áreas de deficiência oferecida pela Secretaria de Educação, foi extinta.

Isto fomentou a formação continuada em caráter de lato-sensu, a ser empreendida a partir da iniciativa e investimento dos próprios professores, no caso 4 (quatro) dos docentes entrevistados. Evidenciou-se, na pesquisa empreendida, que, a partir de 2000, tal formação foi buscada nas universidades pública e privada, principalmente nos cursos de Psicopedagogia.

Assim, a vertente psicopedagógica, com base nos estudos de Sara Paín, foi inserida no âmbito da Educação Especial, pelos professores, na tentativa de

---

<sup>50</sup> Lembramos que nesse período (1990) a SEESP, foi extinta e a Educação Especial, foi inserida na Secretaria Nacional de Ensino Básico - SENEb, no Departamento de Educação Supletiva e Especial, com uma Coordenação de Educação Especial, configuração enquanto Secretaria de Educação Especial, que veio a ser retomada logo em 1992, com algumas modificações na sua estruturação (MAZZOTTA, 1996, 2004).

compreenderem as necessidades educacionais especiais dos educandos, pois o foco da especialidade não mais se concentrava na deficiência.

Tal abrangência conceitual das necessidades educacionais especiais traz, em seu cerne, as dificuldades diversas de aprendizagem, em virtude de causas orgânicas ou não, limitações no processo de desenvolvimento, dificuldades de comunicação e de sinalização, altas habilidade/superdotação, que constituíram demandas diversas.

Segundo o olhar de Carvalho (2004), essa amplitude veio requerer que a formação continuada dos professores fosse providenciada no sentido capacitá-los a melhor entenderem os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e as metodologias didáticas mais úteis.

Nesse propósito, a formação continuada dos professores itinerantes enveredou pela especialização psicopedagógica, com vistas a responderem às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, e de seus professores.

Ainda, em relação à especialização, outros professores 2 (dois) buscaram na modalidade da Educação à Distância ampliar a sua formação na área, que não mais se concentrava em uma só especialidade, mas era direcionada para as diversas necessidades educacionais especiais.

Acerca da articulação Educação à Distância e formação continuada, Castro (2004) nos diz que vem se constituindo em um dos requisitos centrais para a formulação de políticas internacionais, bem como para os projetos de reforma educacional em curso, no país, que seguem a mesma lógica do mercado. Ou seja, procuram realizar suas ações ao menor custo possível, entre essas a formação continuada dos professores. Para tanto, a Educação à Distância se constituiu na estratégia viável para atender à “massificação” da formação continuada docente, (BARRETO, 2008).

Em corroboração, Castro (2004, p. 106) afirma que

[...] na década de noventa, associada às políticas neoliberais, a educação à distância ganha novo enfoque, que é a redução dos investimentos do Estado em educação, passando a ser utilizada como uma estratégia de governo.

Tal estratégia vem sendo reiterada nos Planos, Resoluções e Diretrizes orientadoras dos programas educacionais, instituídos pelo MEC, sob orientações das matrizes internacionais. Muito embora alguns autores (CASTRO, 2004; BARRETO, 2008; PLETSCH, 2010) alertem para as singularidades dessa estratégia de formação, que têm avançado de forma considerável no país e tem sido extensiva à formação continuada de professores na Educação Especial. No entanto, numa perspectiva inclusiva precisa ser melhor avaliada, não a priori dos demais docentes, haja vista que a inclusão escolar une todos no mesmo propósito: fazer com que a instituição escolar possa dar respostas adequadas às necessidades dos alunos em geral.

Pletsch (2010) nos diz que tal modalidade oferece como possibilidade a formação continuada com baixo custo, em virtude da economia que representa aos cofres públicos, se comparado aos cursos presenciais. No entanto, há necessidade de uma atenção especial nas mais diversas modalidades de formação, com vistas a uma efetiva preparação do corpo docente. E, certamente, a qualificação de recursos humanos, entre outros, para constituir o sistema educacional que, de fato, seja inclusivo, não poderá se pautar em interesses meramente econômicos.

Mas retomando o caminho, pontuamos que a Especialização em Educação Especial, ofertada anteriormente por área de deficiência, que era caracterizada por cursos presenciais, com uma carga horária de até 460, horas/aulas, composta por atividades diversas como aulas teóricas e práticas, estágios e trabalho final (MARTINS, 1993), foi suprimida no bojo das reformas desencadeadas a partir do final do século XX.

Assim sendo, as possibilidades de formação continuada dos professores na Educação Especial, no âmbito da Secretaria de Educação, com apoio financeiro do MEC, no decorrer da década de 1990, foi sendo configurada através dos cursos de Atualização e Aperfeiçoamento, em todas as áreas de necessidades educacionais especiais, de forma presencial e à distância, com carga horária que variava entre 40h e 160h.

De certa forma, tal estruturação formativa é considerada por Mazzotta (1993) como uma formação circunstancial, salientando ser fundamental que os professores tenham uma formação consistente, que se alcança através da educação e não de meros preparos circunstanciais.

No entanto, é uma configuração formativa que está oficialmente orientada pela LDBEN 9394/96, Título VI, Art. 62, ao tratar da formação do professor para a educação básica, e no Cap. V. art.59 inciso III, quando situa aspectos relativos ao professor para o atendimento especializado, com especialização em nível Médio ou Superior. No que se refere ao professor do ensino regular, definiu a capacitação como uma das possibilidades de formação.

No âmbito da Secretaria de Educação /RN, é atribuição da Subcoordenadoria de Educação Especial implementar ações e projetos de formação continuada para educadores da rede de ensino do estado, relacionados aos princípios básicos essenciais para uma oferta de educação inclusiva de qualidade (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Nessa perspectiva, a formação continuada é empreendida articulada com os programas de formação continuada propostos pelo MEC, sendo esta compartilhada de forma geral entre os educadores. Fato que foi constatado por Oliveira (2009) em seu estudo realizado na rede escolar pública municipal e estadual. Entre outros aspectos apontados constam que faltam às Secretarias de Educação, uma proposta de formação continuada, que tenham como base as necessidades de ensino e aprendizagem de educadores e educandos.

Vale salientar que as propostas formativas não são neutras, elas se orientam por determinados valores, conceitos e culturas sobre a escola, os professores e a mudança (GONZALEZ, 2002). Para tal compreensão requer uma formação do professor que seja consistente, reflexiva, articulada com a realidade, com vistas a este, ser instrumentalizado para lidar com as mudanças, de forma a analisar com criticidade, compreender e apropriar-se de novos conhecimentos, com criatividade, sem estagnar-se nas repetições. Assim conseguirá romper com o ideal de aluno, ou de escola e construir-se como profissional aberto à prática com a diversidade.

Nesse sentido, Denari (2006) considera que a formação do docente em Educação Especial, deverá ocorrer mediante: nível superior, descartando alternativas aligeiradas; com a parte específica fundamentada numa base comum, visando a atuação colaborativa entre os professor do ensino comum e educação especial, de forma que o apoio pedagógico seja centrado, principalmente, na classe comum.

Tal perspectiva de atuação docente numa relação de colaboração, também é corroborada por outros autores, (Mendes, 2006, 2008b; Mittler, 2003; Stainback; Stainback, 1999; Capellini, 2004), constituindo-se em processo de aprendizagem comum entre os professores de forma geral, com vistas a vencer o dualismo educacional que por muito tempo os separou. Atualmente, a educação requer uma relação mais próxima, sem sobreposições de saberes e de fazeres.

Isto decorre das mudanças na sociedade e necessariamente, da educação, em que se impõe a exigência de que os seus agentes educacionais, entre outros os professores, estejam em constante formação. No entanto, convém atentarmos que esse Investimento é mobilizado pelo desejo do educador de aprender, de se desenvolver profissionalmente, mas também por fatores externos.

Como afirma Tardif (2010), a formação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar, no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo.

A formação em tal perspectiva remete a uma construção processual, que envolve o movimento subjetivo de desejo, interesse, e a consciência de ser inacabado frente à dinâmica do aprender a aprender. Porém, as condições do sistema para que os professores possam dar continuidade ao processo formativo precisam ser consideradas e favorecidas.

Assim, a formação continuada do professor em Educação Especial, tem ocorrido, a partir da década de noventa, de forma geral, junto aos demais educadores em diferentes áreas das necessidades educacionais especiais. Ou seja, dar-se-á mediante um núcleo comum, abrangendo os vários tipos de deficiências, como orientado pela Declaração de Salamanca (1994) e, ainda, contemplando outras necessidades especiais.

No entanto, independente dos projetos de formações gerais, o reconhecimento da necessidade de continuidade na formação tem sido admitida pelo grupo, quando, de fato assumem diferentes estratégias em relação a esse processo, como será apresentado a seguir.

### 4.2.1 Estratégias de formação continuada

A consistência da formação continuada implica no envolvimento e interesse e desejo dos professores, não podendo ser prevista e desenvolvida de forma externa às necessidades desses. Neste sentido, percebemos que os professores itinerantes, ao longo das décadas, têm mantido atenção na continuidade da sua formação, reconhecendo a sua ocorrência em diferentes espaços e vendo-se, também, como agentes formadores.

As estratégias de formação continuada reconhecidas pelos professores itinerantes independem do período de atuação, pois encontram consonância entre si, como demonstrado em suas vozes:

**PI.1** Cursos, encontros, seminários, orientações aos professores.

**PI.2** Cursos de especialização, encontros na sexta com as orientações da Secretaria, para planejar, discutir, fazer avaliação do trabalho. Algumas vezes, no decorrer da semana retomávamos os formulários de acompanhamento, relatórios de cada aluno e avaliávamos juntos.

**PI.3** Cursos de Especialização, a Semana Pedagógica, com a parte geral e específica e sempre tínhamos os estudos e repensávamos o trabalho, [...] quando começou a provocação do movimento de inclusão nós íamos às escolas fazíamos encontros, estudos, divulgação de experiências positivas.

**PI.4** Curso, seminários, congressos, estudos na SUESP.

**PI.5** Cursos, seminários com muitos profissionais, até internacionais, reuniões semanais;

**PI.6** Cursos de especialização e outros, seminários e rodas de estudos e as reuniões.

**PI.7** Cursos, seminários e nas nossas reuniões de estudos, com textos e refletindo juntos as questões dadas nas escolas, as dificuldades.

**PI.8** Nós tínhamos as reuniões na sexta-feira, e por nossa iniciativa, sempre tínhamos alguns temas para leitura e discussão. O curso de formação era comum, participávamos junto com os professores da rede escolar.

**PI.9** Encontros entre os técnicos, serviço de itinerância, coordenadores e alguns professores das escolas que eram convidados pelos professores itinerantes; [...] Cursos de 40h, com a participação de Mantoan, Rosita Edler, Sasaki, e de Altas Habilidades; [...] a coordenação trazia os relatórios da semana e discutia no grupo, e os colegas sugeriam como resolver, como fazer os encaminhamentos.

**PI.10** Nas sextas feira, com reuniões, apresentação dos trabalhos que temos realizado, com respaldo teórico metodológico; [...] Cursos que a Subcoordenadoria tem oferecido, e a parceria com a Universidade Federal, que tem nos proporcionado cursos muito substanciais.

A partir dos depoimentos acima situados, podemos perceber que a formação continuada se constitui em um processo que traz a possibilidade de aprimoramento dos saberes docentes, de mudanças e de ressignificação das concepções e práticas e, conseqüentemente, de melhoria das suas competências profissionais.

Segundo Carvalho (2004, p. 159),

[...] a formação continuada é uma das estratégias que desaloja o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo, e principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos).

Em tal perspectiva a formação continuada, no que tange aos professores no geral, é reconhecida por vários pesquisadores como fator de grande relevância para a melhoria da qualidade educacional. Mas, quanto às estratégias são reticentes no que se refere à eficácia dos resultados de cursos que são considerados como “pacotes prontos” (BUENO, 1999; DENARI, 2006; FREITAS, 2006, 2008; MARTINS, 2008; MARTINS et al, 2009; OLIVEIRA, 2009); entre outros.

Todavia, no processo de formação continuada observamos que os professores pesquisados apresentaram uma gama de estratégias mobilizadas pelo grupo, além dos cursos e seminários. Como estratégias formativas também agregaram outras possibilidades relevantes, tais como: reuniões, estudos individuais e em grupo, orientações, rodas de estudos, inclusive, o momento de orientação aos professores, como mencionado pela professora, PI.1, que se coloca numa relação de troca. Nessa posição o professor/aprendiz assume a compreensão de que “[...]”



quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Essa dinâmica formativa está pressuposta em elementos presentes nas suas falas, que revelaram valorização das trocas como momento de aprendizagem, quando os sujeitos investigados se remetem às situações de formação continuada, mediante o compartilhar de experiências, socialização dos trabalhos, procurando resolver conjuntamente situações, que representam as dificuldades vivenciadas nas escolas (PI.7). Isto evidencia que buscam, juntos, encontrar soluções, como os encaminhamentos a serem realizados, que foram citados por PI.9.

É possível perceber autonomia no grupo quanto à dinâmica de formação, apesar de termos, no segmento das falas, décadas que as distanciam, como é o caso de PI.2 (que atuou no período 1970 e 1980), e de PI.10 (que exerceu sua função docente na área a partir de 2000). Encontram consonância no reconhecimento de que os encontros ocorridos, as reuniões, entre outras estratégias a que se referem, trazem a premissa da formação continuada, pois apontam para uma gama de atividades que denotam tal configuração.

Observamos, em tal particularidade, que os professores itinerantes estão unidos, por décadas, nessa prática de formação continuada em serviço, que já está instaurada no grupo. Essa característica é consensual em 9 (nove) dos professores, e apenas 1 (um) não mencionou os encontros semanais como momento de formação.

Essa caracterização formativa apresenta consenso com a pesquisa realizada por Pletsch (2005), informando que, a partir da década de 1990, os professores itinerantes passaram a ser capacitados em serviço, por meio de seminários, reuniões, oficinas e cursos.

Da maneira similar, Redig (2010) aponta, com base na pesquisa realizada entre os professores especialistas na rede escolar do Rio de Janeiro, haver no grupo investigado a consciência de que ninguém está completamente preparado e que a formação tem que ser contínua em decorrência da demanda cotidiana da sala de aula, pela diversidade de alunos com deficiência, que são atendidas por esses profissionais. Isso conforme ressalta, exige um maior conhecimento na área e um plano individualizado para cada educando, mobilizando a busca dos professores por uma formação em serviço.

Igualmente, tal compreensão foi evidenciada pelo grupo de professores itinerantes pesquisados, haja vista que vem circulando, por longo tempo, essa configuração formativa, revelando haver a consciência da importância dessa estratégia como um processo dinâmico de ação/reflexão/ação. Isto se evidencia pelo fato de procurarem compartilhar fazeres, saberes, buscando no coletivo, soluções para as demandas surgidas no cotidiano de cada um, trocando experiências, avaliando, constituindo-se numa relação mútua de apoio.

Fonseca (1987) e Denari (1996) corroboram que a consistência da formação de professores em Educação Especial deve ser orientada para uma permanente interação e para uma reciprocidade entre formação inicial e permanente. Dessa forma, segundo os autores, a formação em serviço considera a possibilidade de estabelecimento de necessidades, assim como a disseminação de recursos e de conhecimentos com vistas a supri-las.

Tal configuração desperta no professor autonomia no processo formativo, incluindo a prática como elemento desencadeador do processo reflexivo, que permitirá a este ser também um agente ativo de formação, e não apenas um simples receptor de informações.

Nesse sentido, Freitas (2006, 2008) nos diz que o eixo de formação docente deve ser a prática educativa, pois desta advém a possibilidade de teorização a partir da reflexão docente e do saber fazer, e, porque não, do aprender a fazer.

Compreendemos, pois, que a formação em serviço é uma premente necessidade para todos os professores. A continuidade e a sistemática desse processo imprime, no grupo, o movimento dessa dinâmica formativa, que precisa ser considerada e inserida, no tempo e no espaço do cotidiano do docente, seja ele especializado ou não, pois todos têm em comum a obrigação ética e política de possibilitar a aprendizagem de todos.

#### 4.3 MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NO FAZER COMO PROFESSOR ITINERANTE

A educação é processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós (CARVALHO, 2004). Assim sendo, a motivação, é

intrínseca à nossa vontade e aos nossos interesses, mobilizando-nos a fazer escolhas, incluindo profissionais.

Ao considerarmos que o processo educacional, especificamente o relativo às pessoas com necessidades educacionais especiais, vem sendo demarcado por inúmeras barreiras físicas, materiais, pedagógicas, humanas, entre as quais as tidas como barreiras atitudinais consideradas as mais difíceis de serem removidas (CARVALHO, 2004; MARTINS et al, 2009). É importante destacar que essas não são condições atuais, mas que vêm reincidindo em diversos momentos do percurso educacional no que se refere à deficiências e demais singularidades do grupo de pessoas com necessidades especiais.

De tal forma, suscita-nos lembrar que a educação tem uma gama de possibilidades de atuação, sendo, então, as opções realizadas pelo docente em qualquer segmento, motivadas por diferentes perspectivas.

Em relação à motivação para o ingresso na Educação Especial, Martins (1993), Müller e Glat (1999), de maneira geral, perceberam que professores optaram pela atuação em classes especiais por razões distintas, relacionadas à curiosidade, por influência de outros profissionais, por terem pessoas deficientes na família, por remuneração adicional, ou por terem formação acadêmica voltada para área.

No entanto, na pesquisa de Martins (1993), os professores trouxeram três singularidades: não mencionaram a remuneração adicional e se reportaram às expectativas e ao desejo de poder ajudar às crianças com dificuldades específicas.

Observamos, então, a existência de semelhanças e diferenças nos elementos motivacionais apresentados pelos professores itinerantes, em relação às pesquisas acima situadas. Em comum trazem o desejo de atuar, revelado no interesse pessoal a partir do qual buscaram formação específica.

Mas considerando, a priori, a motivação pessoal por eles enfatizada são referidas também a prática pedagógica em escolas comuns, ou seja, a vivência com todos os alunos, seguida da experiência com os educandos com necessidade educacional especial, na escola comum e/ou em instituição especial.

### 4.3.1 Interesse pessoal

No que se refere ao interesse pessoal, no caso de 2 (dois) professores ficou evidenciado que buscaram, por estratégias diferentes, possibilidades que lhes permitissem ingressar na Educação Especial, como professores itinerantes.

No início da década de 1970, quando ainda não existiam cursos de formação específica no estado para atuação com a deficiência visual, a PI.1, ao concluir seu curso superior foi, por iniciativa própria, a Recife, para se especializar no campo educacional específico que lhes interessava, com vistas a, em seguida, atuar na área. A mesma descreve esse momento da seguinte forma:

**PI.1** Quando iniciei, cheguei de um Curso que fui fazer em Recife sobre Deficiência Visual e me apresentei no Instituto dos Cegos [...] mas, em seguida, fui direcionada pela chefe do NURE, para começar o serviço no Centro Helena Antipof.

Em relação à segunda professora, já com experiência no ensino regular, observamos que foi em busca do seu interesse, submetendo - se ao processo seletivo que havia na época, em 1980, para, posteriormente, participar dos cursos, como situou:

**PI.4** Eu era professora no ensino regular e busquei participar de um processo de seleção [...] para ingressar na área do ensino especial em 1980. E passei pela formação e fui logo requisitada, fui selecionada. Submeti-me a prova escrita, psicotécnica, entrevista, passei por tudo isso para poder ingressar na Educação Especial. Foi todo um processo seletivo.

Evidenciam-se, nos depoimentos, que mesmo em período distintos (uma década depois) as professoras foram unidas pelo mesmo interesse de atuar na Educação Especial e, de formas diferentes, buscaram possibilidades para conseguirem.

Acerca desse momento, retomamos ao nosso caderno de campo e trazemos um recorte da nossa leitura daquele momento registrado.

Na entrevista realizada dia 20/06/2011, a professora PI.1, ao falar do investimento pessoal realizado para se deslocar e se manter por um período em

outra cidade, em busca da formação, mostrou-se envaidecida com os resultados de ter atuado como multiplicadora na formação de outros profissionais para essa especificidade, de ter contribuído com a sistematização do processo educacional da pessoa com deficiência visual na rede escolar estadual, desde a elaboração do 1º projeto para esse empreendimento.

Em relação a Pl.3, no dia 20/01/2011, pontuamos duas expressões que nos chamaram atenção na fala empolgada da professora “eu busquei” e “passei por tudo isso”. A professora foi enfática ao colocar a sua iniciativa de buscar ingressar na Educação Especial, assim como o esforço empreendido por ela no decorrer do processo seletivo, mostrando-se envaidecida diante do resultado de ter sido selecionada e convocada para realizar uma formação especializada.

Como visto, tivemos duas iniciativas pessoais, ambas se mostraram convictas de seus interesses, foram em busca e se cruzaram pelo mesmo objetivo: de ingressarem na Educação Especial, que estava vivenciando as suas primeiras décadas, e que, durante a sua implementação, conviveu com toda gama de desafios estruturais na rede escolar, e na sociedade no geral. Tudo isto frente às concepções predominantes na relação com as pessoas com deficiência, e demais necessidades educacionais especiais.

Diversos autores, entre os quais Mazzotta (2003), Jannuzzi (2004), Kassar (2004), como vimos, nos trazem informações de que a história educacional acerca das pessoas com deficiências, entre outras necessidades educacionais especiais, teve em sua constituição o envolvimento e a luta de profissionais ligados à causa, dos familiares, entre outros.

Nesse contexto, pode-se incluir, também, os professores itinerantes, com o diferencial de que independe da existência de ligação pessoal com a deficiência, pois muitos se direcionaram profissionalmente para área, quiçá reconhecendo que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996). Isto, é o que saberemos com a continuidade do caminhar desses professores.

#### **4.3.2 Experiência anterior com o aluno que apresenta ou não deficiência**

Segundo Bondiá (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, a experiência tem intrínseca a relação sujeito

e sentido, ou não sentido, que são significados de forma diferenciada por cada um de nós. E, se constitui na implicação do sujeito com o outro, com a situação, ou seja, com o momento vivenciado, o que mobiliza envolvimento com o ser, o saber e o fazer.

De tal forma, a experiência, surge como um dos elementos motivacionais mencionados pelos participantes no ingresso como professor itinerante. O percurso, porém, destes docentes na Educação Especial, apresentou referências diferenciadas, em relação à experiência com o aluno com necessidade educacional especial.

No primeiro momento, os professores apresentaram como motivação para ingresso na Educação Especial o conhecimento e a experiência com todos os alunos presentes na rede escolar, como nos dizem:

**PI.2** [...] na época era o conhecimento, que a gente tinha com todos os alunos, [...] eu tinha práticas com oficinas, material concreto e jeito para atuar com esse tipo de atendimento, fui convidado, fiz entrevista e o curso.

**PI.3** Eu trabalhava no Ensino Fundamental no 1ª nível, eu sempre gostei de trabalhar diretamente com o aluno, fui convidada, mas fiz entrevista e fui fazer o curso

**PI.5** Na época eu tinha ganho um prêmio de professor padrão, na escola regular e fui convidado [...] fiz uma entrevista e fui informado que era comum fazer um curso na área.

**PI.6** [...] tinha um trabalho com Educação Infantil [...], eu fui convidada, mas fiz a entrevista e o curso.

De tal modo, dos professores pesquisados, 5 (cinco) tiveram o seu ingresso na Educação Especial da década de 1970 a 1980, motivados – como destacamos – pelo conhecimento, em decorrência de habilidades interpessoais e pelo prazer da atuação direta com os alunos em geral, seja na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos anos iniciais. O segundo grupo (PI.7, PI.8, PI.9 e PI.10) atuante a partir de 1990, trouxe como elementos de motivação as experiências vivenciadas com alunos com deficiência e outras necessidades especiais, em classe especial, em escola especial ou na escola comum.

No primeiro momento, a experiência atribuída com “todos”, os alunos, tinha a demarcação da seletividade, dadas as circunstâncias do contexto, caracterizado

pela tentativa homogeneizadora no espaço escolar, no que obviamente não favoreceu, de fato, aos professores referências efetivas com todos os alunos, com deficiência e sem deficiência.

Nesse sentido, Martins (1993), nos informa que, no quadro da Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte, em 1974, constavam de “197 educandos especiais”. Assim sendo, era constituído de um número ainda insipiente de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar, consequência do paradigma institucional e segregador a que foram por longo tempo submetidos tais pessoas.

No entanto, observamos que o ingresso destes professores estavam atrelado ao reconhecimento da competência profissional dos mesmos na escola regular, como mencionaram PI.2, PI.3, PI.5, PI.6, fato que não os dispensava de serem submetidos a uma entrevista, para que posteriormente, ingressarem na formação específica da Educação Especial.

Nesse sentido, Fonseca (1987) considera que a opção dos professores pela Educação Especial, deveria estar atrelada a sua demonstração de competências pedagógicas no ensino regular. Segundo o autor esta deve ser uma condição a priori para inserir o professor na Educação Especial, pois entende que só com professores prestigiados no ensino regular se poderão caminhar para uma melhor competência no Ensino Especial.

Assim sendo, com base na proposição do autor, a referência da constituição profissional desse grupo de professores da Educação Especial tinha como cerne a sua experiência na atuação com todos os alunos, ou seja, com os educandos que estavam presentes na escola comum. Porém, tais experiências foram ampliadas, posto que no decorrer do processo de integração, alguns professores (PI.7 e PI.8), já faziam a experiência de atuação com os alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, seja sala de recurso, como reforço ou na instituição especializada, como mencionam:

**PI.7** Eu trabalhei na equipe de professores de reforço, era o acompanhamento do aluno, que em sala de aula não dava conta, e fui convidada pelo grupo.

**PI.8** [...] uma coisa que me motivou, porque já era um trabalho que eu conhecia, a dinâmica do aluno com deficiência na instituição especial.

As referências motivacionais de alguns professores têm sua constituição oriunda na mobilização desencadeada pelo paradigma da integração que trouxe a presença desse alunado às várias modalidades de atendimentos que surgiram nesse período, quer fossem nas classes especiais, salas de recursos, classes hospitalares, ensino itinerante entre outros. É, importante destacar que, nesse período, estavam os alunos já circulando nos diferentes espaços, inclusive no espaço escolar, instigando o repensar de outras possibilidades educacionais.

De tal forma, recorrendo à pesquisa documental, esta nos apontou um crescimento considerável de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar com a presença em 1990, de 1.791 alunos atendidos pela SEESP, em escolas regulares (MARTINS, 1993).

O processo de inclusão escolar em fase de desenvolvimento – mesmo que inicial – favoreceu que alguns professores pesquisados (PI.9 e PI.10) adquirissem experiência pedagógica com o alunado com necessidade educacional especial, ingressando no serviço de Itinerância, já com tal referência motivacional. Nesse caso, as professoras apresentaram como motivação

**PI.9** A vivência com esse aluno na escola regular [...], pois eu já tinha ensinado essa demanda.

**PI.10** Desejo mesmo [...] Havia feito um trabalho na escola e fui convidada para trabalhar na Subcoordenadoria, no Setor Pedagógico. Inicialmente, na equipe técnica e, logo depois, fui para a Equipe de itinerância, onde há maior identificação [...], já tinha experiência com a prática inclusiva, desde o período de integração.

Nesse momento, a vivência e a experiência das professoras se coadunam na motivação de exercerem a docência itinerante na Educação Especial, no limiar da inquietação que o movimento da inclusão escolar estava a desencadear.

No que tange à professora PI.10, observamos que a mesma faz referência à integração como período, e caracteriza neste, a sua prática como inclusiva. A sua atuação anterior se configurava em um espaço escolar da rede privada, que vinha empreendendo o processo de inclusão desde a década de 1980. Então a professora



tinha clareza do diferencial que constituía tanto filosofia integracionista, como a inclusiva.

De tal forma, tais referências para o ingresso no serviço de professores itinerantes, demonstram a percepção que alguns profissionais tinham dessa política, que, de acordo com esta, poderão ou não interferir no processo (REDIG, 2010).

Acerca da concepção do professor sobre a política empreendida como Educação Inclusiva, autores como Anjos, Andrade e Pereira (2009), ao realizarem uma pesquisa com professores do ensino comum e da Educação Especial, trouxeram – entre os vários resultados – que a concepção de Educação Inclusiva se configura de duas formas: como processo e como produto. Em relação ao processo, implica em tentativas, erros e acertos de todos envolvidos, ou seja, todos participam da construção, e como produto, as pessoas precisam apenas aceitar ou negar essa concepção, não se sentindo pertencente da elaboração do mesmo.

Assim, a motivação de tais professores relacionados às experiências anteriores junto aos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais têm a constituição das singularidades dos seus saberes, do sentido que tais experiências lhes incutiram. Para Bondiá (2002, p. 27) “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente pessoal. [...] não é o que acontece, mas o que nos acontece”.

De tal forma, a experiência envolve saberes próprios, que estão significados segundo a postura, ética, estética e política de estar no mundo, que influenciam as opções pessoais e profissionais de cada um. Segundo autor, as experiências podem ser revividas, mas são intransferíveis.

Então, convém considerar as experiências construídas por esses profissionais, ao longo do processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, para somarem como apoio professor e demais educadores frente ao paradigma em curso.

No entanto, frente à realidade educacional, sinalizando mudanças na sua estruturação, e uma nova configuração para a Educação Especial, permaneceu a motivação de tais professores no empreendimento do processo que se instaurava, levando à compreensão de compartilharem uma concepção de educação Inclusiva como processo, diante do fato de assumirem o compromisso e da disposição de somarem esforços para segmentar o movimento já em andamento.

#### 4.4 ESTRUTURAÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROFESSOR ITINERANTE

*A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética (Freire, 1996, p. 65).*

Advimos de um percurso histórico, onde o serviço de professores itinerantes, constituído sob a égide do paradigma integracionista, era caracterizado como modalidade de recurso auxiliar especial (MAZZOTTA, 1982, 1993), para se constituir no paradigma inclusionista como serviço de apoio pedagógico especializado propiciado aos professores, alunos e demais envolvidos (BRASIL, 2001).

Em tal percurso ocorreram algumas mudanças que serão observados nos sub temas: campo de atuação; população; atividades; organização do atendimento. Isto, será visto em síntese, no quadro 3 e posteriormente, discutido:

**Quadro 3 - Estruturação das práticas de professores itinerantes (1971 - 2011)**

PERÍODO	CAMPO DE ATUAÇÃO	POPULAÇÃO	ATIVIDADES	ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO
A partir de 1971	Centro Helena Antipof	Alunos deficientes: Deficiência mental educável (leve), moderado, deficiência auditiva, visão subnormal, problemas de comportamento	Reforço Orientação Apoio pedagógico Avaliação pedagógica Relatórios	50 min. – 1h 2 X por semana
		Professores	Visitas às escolas Orientação Acompanhamento	Indefinido 1 X por semana
	NEESP	Alunos deficientes, deficiência mental, deficiente na aprendizagem	Reforço Apoio pedagógico Realizar as tarefas de casa	50 min. – 1h 2 X por semana
		Professores	Acompanhamento às escolas	Indefinido 1 X por semana
	CEESP	Alunos com deficiência e/ou dificuldades	Reforço Avaliação Relatórios	50 min. – 1h 2 X por semana
		Professores Supervisores	Acompanhamento às escolas Orientações	Indefinido 1 X por semana
A partir de 1990	Escolas Regulares com classes especiais	Alunos com deficiência e/ou dificuldades, deficiência múltipla	Apoio e relatórios	Semanal 4 escolas
		Professor Supervisor Família	Visitas às escolas Orientações ao professor Reuniões com a família Formação	Semanal 4 escolas
	Escolas Regulares	Alunos com necessidades educacionais especiais Família Professor Coordenador/ equipe pedagógica Funcionários Escola no todo	Visita às escolas Encaminhamento para avaliação na SRM Orientações Apoio ao professor e aluno Planejamento Formação em serviço e externa Relatórios	Quinzenal / por turno 8 escolas (ou menos)

Fonte: Organizado pela autora.

#### 4.4.1 Campo de atuação

O serviço de professores itinerantes, segundo Mazzotta (1982), teve seu início voltado para a deficiência visual. No entanto, durante a implantação do serviço no estado do RN, como mencionado pela professora PI.1, o atendimento inicial direcionou-se a educandos com a deficiência auditiva, e deficiência intelectual, mas não foram localizados registros documentais, nesse sentido.

**PI.1** [...] O Serviço de Itinerância, começou situado no [Centro Supletivo] Felipe Guerra, onde funcionava o Centro Helena Antipoff [...], iniciado com Deficiência Auditiva e também com DM, que estava começando. Quem fundou mesmo foi à deficiência auditiva.

Dos professores pesquisados 5 (cinco) mencionaram que inicialmente, o atendimento ao aluno foi realizado num setor que pertencia ao Centro Helena Antipoff,<sup>51</sup> descrito como um espaço considerado precário, situado atrás da escola estadual, Felipe Guerra. Tal posição, revela as condições da implantação da Educação Especial, pelo estado, como registrado no projeto inicial. Apontando que a necessidade da área surgiu do “problema do excepcional”, considerado como uma das causas de estrangulamento do sistema educacional, dada abertura da Lei 5.692/71, para garantir o atendimento educacional a toda população (RIO GRANDE DO NORTE, 1974).

Desta forma, observamos que a adesão a educação dos alunos “excepcionais” assim considerados naquele momento histórico, foi visto como um problema ocorrido pela ampliação do acesso da população à escola. Nesse sentido, ainda não era percebido como uma questão de direito à educação, mas de um problema a ser considerado, sendo assim, situada inicialmente em condições elementares.

---

<sup>51</sup> Centro Helena deficiência Antipoff – Centro que era responsável pela estruturação e acompanhamento aos alunos que apresentavam deficiência.

Conotação, que pode ser percebida nos depoimentos de alguns professores:

**PI.2** A itinerância foi iniciada lá (Centro Helena Antipoff). [...] Era um setor, centro, onde os alunos se deslocavam pra lá, [...] acho que foi o início do que hoje temos Centro de Educação Especial, lá foram os primórdios do que, hoje, é o Centro.

**PI.3** No Felipe Guerra – ambiente que era no Supletivo, se chamava Serviço de Itinerância. Era um espaço atrás no Felipe Guerra, muito precário, mas a boa vontade da gente fazia funcionar.

**PI.4 e PI.5** Nós atuávamos na Praça Cívica, no Centro Supletivo Felipe Guerra. Nos fundos do Centro Supletivo.

Esses depoimentos revelam nuances das condições em que estavam inseridos os profissionais que atuavam com a Educação Especial, entre estes os professores itinerantes. Boing (2008), em seu estudo sobre os sentidos da itinerância de professores, no quadro da educação geral, relacionou esse fenômeno às circunstâncias do quadro educacional e social, que impôs aos professores constituírem suas práticas percorrendo várias escolas.

Mazzotta (1982), por sua vez, destacou que o ensino itinerante se constitui pelo deslocamento do professor especializado de uma escola para outra, onde existiam alunos com necessidades educacionais especiais, em número insuficiente para compor as Salas de Recursos.

Considerando, porém, as singularidades de cada contexto, a constituição do serviço em Natal/RN, nas décadas iniciais, tinham configurações diferenciadas, no que se refere aos alunos com deficiência visual, e, posteriormente, no que diz respeito ao atendimento a crianças que estavam em creches. Assim mencionado pela professora

**PI.6** [...] meu trabalho no início, era com as creches, só estaduais. Nesse período eu ficava na SEESP e fazia acompanhamento as creches.

Estes professores tinham tal caracterização em decorrência do deslocamento para várias escolas, onde haviam as respectivas demandas.

Mas, em relação as demais especificidades, porém, eram os alunos que se deslocavam até o atendimento no Centro Helena Antipoff, e, posteriormente para os

outros espaços em que o serviço percorreu. Tal particularidade, pode ser atribuída a algumas dificuldades que permeavam o início da implementação da Educação Especial, na rede estadual, principalmente no tocante à insipiência de recursos humanos especializados. Esse corpo de profissionais especializados que ao longo da década, foi sendo constituído, porém, o alunado já se fazia presente na rede escolar.

Foi, portanto, devido à ausência de salas de recursos na escola que os professores, assumiram tal constituição em espaço externo ao ambiente escolar como apresentaram PI.2, PI.3, PI.4 e PI.5, ressaltando que o atendimento itinerante se constituiu nos primórdios do que atualmente, é o Centro de Educação Especial, no que tange aos atendimentos educacionais.

No que se refere à mobilidade, que caracteriza a itinerância, em relação atendimento ao aluno em local fixo, na sua maioria, foi refletida por um dos professores, ao dizer:

**PI.4** [...] se partir do conceito o que é itinerância, que itinerância era aquela? Era que se entendia, naquele modelo, aquela atuação era a que correspondia àquele modelo histórico.

Na década de 1980, o crescimento de alunos na área e as mudanças administrativas inerentes ao sistema repercutiram em alteração no local de atendimento dos professores itinerantes, sendo naquele momento organizados no NEESP, situado em uma residência no bairro da Cidade Alta em Natal, e, posteriormente, deslocados para diferentes escolas estaduais: Escola Estadual Augusto Severo, E. E. Jerônimo Gueiros, E. E. Edgar Barbosa, E. E. Régulo Tinoco, E. Soldado Luís Gonzaga, e, depois, para o Centro de Educação Especial, já em 1983.

Diante de tais mudanças no campo de atuação, ocorridas na década de 1980, o serviço foi mantido em diferentes condições, como descreveram alguns pesquisados:

**PI.3** [...] fomos para as escolas, para a escola Edgar Barbosa [...] mas tínhamos dificuldades, a demanda cada vez maior, falta de espaço para atendermos, [...] depois agente lutou pelo Centro. Ele foi conseguido através do Serviço de Itinerância. Quando nos mudamos para o Centro dávamos aula em condições precárias, no galpão, a sala porque os espaços eram muito cheios de materiais. Diziam até que o local era “mal assombrado”, de tão feio que era o espaço (“folclore”).

**PI.4** No percurso da itinerância fomos por várias escolas como Augusto Severo, Felipe Guerra, uma residência na Cidade Alta, Gerônimo Gueiros.

**PI.5** Nós fomos para uma casa alugada perto da igreja do Galo [...] depois para as escolas [...] O aluno era pra ir para a [ Escola Estadual] Soldado Luís Gonzaga, como? Era de baixa renda, morando na Cidade da Esperança, a muitos Km de distância da escola, não tinham condições para pagar ônibus. Então reivindicamos duramente a nossa vinda, pra cá, para o centrinho, que na época estava ocupado por algumas pessoas, sem teto. Então, o estado tomou providência de deslocar o pessoal para outra área, e fizeram a reforma e nós ocupamos ali.

E mais algumas diferenças também se fizeram perceber, nesse arranjo do campo, ficando 2 (dois) professores sediadas no órgão central, no que se referia aos docentes itinerantes que atuavam com a pré escola e deficiência visual. Este último grupo, posteriormente, veio a ser inserido no Instituto dos Cegos, onde se instalou um atendimento específico para educandos que se encontravam matriculados na escola regular.

É perceptível a instabilidade do local de atuação desses docentes que demarcava aquele momento o serviço de itinerância, retratado no deslocamento sucessivo para outros espaços, como mencionado por todos, nesse período. Situação que afetava tanto os professores como os alunos, envolvendo desde as dificuldades, socioeconômicas do aluno para chegar até o local de atendimento. Tudo isso, aliado a outras dificuldades apresentadas pelos professores PI.3, e PI.5, como a “[...] demanda numerosa de alunos, falta de espaço nas escolas para o atendimento,” que funcionaram como provocativo para a indignação evidenciada frente a realidade posta. Foi também, e como um elemento mobilizador para posteriores mudanças, inclusive na definição de um local mais efetivado para o atendimento, como posto, no Centro de Educação Especial. Inicialmente, este apresentava condições precárias, assim mencionado por PI.3 e P.5, porém

adentraram na década de noventa com o serviço instalado neste em melhores condições.

No entanto, o início do processo de inclusão na década em curso, exigiu uma nova configuração na Educação Especial e dos seus serviços, que não atendiam mais à dinâmica vivenciada. A este respeito, revela uma das professoras pesquisadas

**PI. 4** [...] na década de 1990, quando houve a extinção das classes especiais, houve toda uma reestruturação, e vieram outras demandas para a Educação Especial.

Alguns pesquisadores, analisando essa situação, consideram “[...] o início da década de 1990 como um divisor de águas na Educação Especial”, mediante o

[...] desmonte das classes especiais e o remanejamento dos alunos para os anos iniciais no Ensino Regular, efetuando-se a matrícula de todas as crianças das séries iniciais de escolarização, em classes comuns (SILVA, 2007, p. 151).

Nesse ínterim, os professores itinerantes concentraram a atuação no âmbito escolar, inicialmente onde havia classe especial, o que foi mencionado pela professora que ingressou na itinerância exatamente em 1990:

**PI.7** Nós atuávamos nas escolas estaduais, nas escolas regulares onde havia classes especiais, depois, com o desmonte das classes especiais estendeu-se para todas as escolas estaduais onde têm alunos com necessidades especiais.

O depoimento sinalizou a mudança na dinâmica do deslocamento serviço dos docentes itinerantes, na íntegra para as escolas. Por sua vez, os atendimentos diretamente ao aluno, como reforço escolar ou apoio, passaram a ser assumidos pelas salas de recursos, na rede escolar e no Centro de Educação Especial. De tal forma, nesse primeiro momento, o campo de atuação dos professores itinerantes se constituiu nas escolas estaduais, onde existiam salas de recursos, e nas classes integradas, ainda assim identificadas.

Para termos um recorte da dimensão desse momento de transição, nos reportamos a um dado documental colhido numa reportagem da revista *Aprendendo e vivendo*, concedida pela então Diretora do Centro de Educação Especial, em 1996, informando que:

O trabalho de itinerância consiste no apoio ao deficiente, oferecido pela própria escola ou nas chamadas salas de recursos que são organizadas em pólos em diversos bairros. Esse tipo de trabalho acontece principalmente **nas escolas públicas**, com o objetivo de abrir portas da instituição para que o portador de deficiência seja aceito sem discriminação [...] nesse momento, o serviço de itinerância tinha trezentos alunos matriculados (1996, p. 5).

A atuação dos professores itinerantes nas escolas públicas estaduais, conforme foi explicitada tinha como foco o apoio ao “deficiente”, como mencionado acima, tendo por objetivo de “abrir portas” ou seja vencer as barreiras atitudinais e pedagógicas, lutar pela aceitação de todos os educandos que apresentavam deficiência, sensibilizar integrantes da comunidade escolar.

Alguns autores se reportam às barreiras atitudinais como um forte desafio a ser superado no processo de inclusão de tal forma que a “resistência” tem se constituído como uma das barreiras a serem vencidas (MARTINS, 1993; MARTINS et al 2009; CARVALHO, 2004; MELO, 2008a, 2010). Esta contribuição, entre outras, foi vista por PLETSCHE (2005) revelando que os professores itinerantes atuam, também realizando atividades de sensibilização junto aos professores da escola regular e da comunidade escolar e informando sobre os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Atuação, que tem funcionado como mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (PELOSI; NUNES, 2009).

No entanto, convém lembrar a representação intrínseca existente entre o aluno e professor, e área de atuação, como mencionado por Arroyo (2004). Assim, a resistência à inclusão dos alunos com necessidade educacional especial poderá ser extensiva também, a atuação do professor itinerante. A esse respeito, Pletsch (2005) e Redig (2010) mencionam que os professores da escola regular, algumas vezes, apresentam resistência para receber o professor itinerante, em virtude do preconceito em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, ou do receio de recebê-lo diante da precariedade do quadro escolar.



Todavia, independente das barreiras postas, a escola comum se constitui como espaço a priori para construção de valores, princípios e atitudes favoráveis à prática inclusivas, mediante a participação de todos os alunos, independente de suas singularidades.

Como firmado por todo o aparato político, já mencionado, o direito ao acesso e à permanência do aluno com necessidade educacional especial na escola regular foi sendo configurado, e assim também sendo redefinindo o campo de atuação dos professores itinerantes na rede escolar estadual, mediante o critério de constar matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. O referido serviço era sistematizado de acordo com a dinâmica escolar, como afirmam os professores:

**PI.8** O trabalho era feito nas escolas, tínhamos um dia na semana que nos reuníamos com toda a itinerância, no Centro.

**PI.9** [...] nas escolas estaduais em bairros diferentes, de terça a sexta íamos as escolas. Ficávamos na segunda na SUESP, depois mudou, tendo em vista o número de eventos que sempre tinha nas escolas, nas sextas feiras.

**PI.10** As escolas estaduais, onde têm alunos com necessidades educacionais especiais.

Convém considerar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede escolar, veio atrelada à organização do sistema educacional quanto a estruturação física, material, humana, pedagógica e com vistas a escola contemplar as diferentes singularidades de desenvolvimento e aprendizagem. A atuação passou a ter como referência a potencialidade em detrimento das dificuldades. Isto implicou em haver uma revisão de concepções e práticas tradicionalmente impregnadas, no âmbito da educação regular e especial.

A definição da escola como locus de atuação dos professores itinerantes, portanto, se constitui mediante o direito de assegurar a alunos, professores e familiares, entre outros da comunidade escolar, o serviço de apoio pedagógico especializado que se fizerem necessário, como orientado pela LDB 9394/96, Resolução 02/2001, que deve ser contemplado no projeto político pedagógico da escola.

No entanto, para Carvalho (2004) fazer constar nos projetos políticos pedagógicos das escolas, estarem existindo e funcionando efetivamente os serviços

de apoio, como as salas de recursos, e/ou haver a participação de professores itinerantes, de intérpretes para a Língua Brasileira de Sinais e/ou a oferta de atendimento educacional especializado, entre outros apoios, é algo a ser construído.

Assegurar a inclusão escolar, portanto, se funda no direito de usufruir de possibilidades comuns, participando e aprendendo. Isto nos faz atentar para a demanda que requer da Educação Especial, a devida atenção, sendo esta extensiva aos demais envolvidos com o aluno com necessidades educacionais especiais.

#### **4.4.2 População**

Esse subtema busca descrever a definição da demanda atendida pelos profissionais atuantes no serviço de itinerância no percurso da atuação em estudo. Os 2 (dois) professores que iniciaram o serviço, no decorrer década de 1970, no caso PI.1 e PI.2, mencionaram alunos com deficiência mental, surdez, deficiência visual, e PI.1, registrou, ainda, a presença do aluno com deficiência múltipla, em instituição especial, após um tempo de caminhada na Educação Especial:

**PI.1** Muitos anos se passaram e vivenciamos o desafio de trabalhar com um aluno com 30 anos, com deficiência áudio visual [...] mas nós já tínhamos trabalhado com crianças com deficiência mental e visual.

Nesse estudo, vale salientarmos que os alunos serão apresentados, respeitando a identificação dada pelos professores, segundo o contexto histórico, no geral sendo constituídos de: deficiência mental; deficiência mental educável, leve; deficiência visual, deficiência orgânica e sensorial, auditiva, visão subnormal, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, múltipla, alunos com necessidades educacionais especiais.

Na constituição dessa demanda foram apresentadas algumas particularidades, que convém atentarmos:

**PI.3** A maior demanda era de alunos com deficiência mental, mas entre aspas [pois] tinha muitos que era [...] problemas de comportamento, as outras deficiências, como surdo, ia para o CALAZANS PINHEIRO, SUVAG, os cegos iam para o IERC.

**PI.4** Todos apresentavam, sim, deficiências orgânicas, sensoriais, [...] Eu não tinha LIBRAS, mas eu ministrava porque eles decodificavam bem a leitura labial e, aí, eu também fazia reforço em inglês a estes surdos.

**PI.5** O foco número 1 era a deficiência mental, educável, leve, moderado, e a 2 era a deficiência de aprendizagem, e, depois, vieram também surdos, mas já no Augusto Severo.

Como inerente ao paradigma integracionista, observamos alguns pontos convergentes, na predominância da homogeneização através da seletividade, ou seja o agrupamento dos alunos para atendimento, com maior incidência na deficiência “mental”. Porém, para PI.3, vários alunos, embora categorizados como pessoas com DM, tinham apenas problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem. PI.5, também destacou a grande incidência de alunos com problemas de aprendizagem agrupados com alunos com DM.

Havia reduzido número de alunos cegos e surdos no referido serviço, pois se concentravam mais nas instituições especiais, ou, como no caso dos surdos, tinham também a opção de classes especiais em algumas escolas públicas que, historicamente, se constituíram como referências para esse alunado, tais como mencionado pelos participantes, as Escola Estadual Calazans Pinheiro e a Escola Estadual Augusto Severo.

Um outro ponto revelado é o fato de PI.4 não ter dificuldade de comunicação, com o aluno surdo, pois este, dominava a leitura labial, muito comum no processo de comunicação dos surdos naquele momento histórico, onde predominava o Oralismo<sup>52</sup>.

Nesse pressuposto, no aluno se concentrava a responsabilização pelo processo, haja visto que eram eles que apresentavam a possibilidade de se comunicar, no que implicava a individualização do processo de aprendizagem, na prática pedagógica nada seria alterado, aspecto inerente ao paradigma da integração.

As consequências dessa prática foi percebida por Oliveira (2007) ao pontuar em seu estudo, que se possibilitado ao professor optar pela formação de turmas seria a educação dos alunos surdos direcionado para classes e escolas especiais.

---

<sup>52</sup> Oralismo é uma abordagem educacional que busca capacitar a pessoa surda para utilizar a língua da comunidade ouvinte (VIEIRA, 2008).

Tal similaridade pode ser relacionada ao alunado com problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem ou “deficiência na aprendizagem” mencionado pelos professores PI.3 e PI.5, que eram agrupados no crescente número de alunos com deficiência “mental”, constituição igualmente alicerçada na responsabilização do aluno pelo insucesso escolar.

Nesse pressuposto, no aluno se concentrava a responsabilização pelo processo, haja visto que eram eles que apresentavam a possibilidade de se comunicar, no que implicava a individualização do processo de aprendizagem. Na prática pedagógica nada seria alterado, aspecto inerente ao paradigma da integração.

Assim, corroborado por Martins (1999, 2007) quando ressalta que ao aluno era atribuído a responsabilidade pelos déficits em seu desenvolvimento e na aprendizagem, sem que fossem levados em consideração a incidência de variáveis contextuais, que eram limitantes ao processo de aprendizagem.

Tal realidade se firmava com a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, geralmente justificada nas disfunções intrínsecas, nas deficiências, ou nos problemas sociais que afetavam as suas possibilidades de aprender (GLAT; BLANCO, 2009), que para alguns estudiosos se constituía na medicalização da educação, fenômeno conceituado como patologização do fracasso escolar (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Assim, a escola tem sido desresponsabilizada frente ao processo, pois a esta, numa ótica integracionista, caberia apenas educar aqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares (FERREIRA, 1991, 2006; MARTINS, 1999; KASSAR, 2009). No entanto, o que tinha demarcado era alimentar a seletividade educacional para manter a homogeneização idealizada, revelando a inflexibilidade do espaço escolar (MANTOAN, 2006).

Com relação a inflexibilidade, observou-se não ser característica no grupo de professores itinerantes, pois muito embora fossem especializados nas diversas áreas de deficiências, nem todos atuavam a partir de tal referência. Era direcionado o atendimento ao alunado em geral, todos que buscavam e apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem, quer fosse em decorrência da deficiência e/ou outras singularidades, encaminhados para o serviço através da

equipe de triagem, constituída por pedagogo, psicólogo e assistente social, situados no órgão central (MARTINS, 1999).

Ao nos reportarmos aos registros documentais, constatamos em um dos relatórios que os professores apontaram como demanda do seu trabalho alunos com deficiência oriundos de classe especial, inseridos no sistema regular, no Iº e IIº Graus e no Ensino Supletivo, assim como alunos bem dotados e apresentando dificuldades na área de comunicação (FARIAS, 1989), por ser esta área de trabalho do grupo.

É possível observar que não há menção, no documento, aos professores e supervisores, apesar de que, nas atividades apontaram o acompanhamento às escolas, mas não deixando claro com quais profissionais se articulavam no referido âmbito educacional.

Em relação aos professores entrevistados, dos quais 6 (seis), (PI.1, PI.2, PI.3, PI.4, PI.5 e PI.6), que atuaram nas décadas iniciais, apenas 3 (três) apresentaram como pessoa atendida no espaço escolar o professor da sala comum e um docente fez referência ao contato com o supervisor escolar, sem muita expressão, como foi possível percebermos nas falas:

**PI.1** [...] [o] trabalho começava com os professores na sala de aula.

**PI.5** [...] conversávamos com os professores.

**PI.6** O trabalho era de orientações aos professores e visitas, às vezes ao supervisor da escola.

Tal distanciamento é apresentado por Glat e Blanco (2009), como uma das dificuldades no modelo de integração envolvendo o isolamento e a falta de diálogo do professor da sala comum com os profissionais especializados. Isto é decorrente, da concepção deturpada e restrita, de que o ensino do aluno com necessidade educacional especial seria da competência, apenas, do professor especialista.

Todavia, com o segmento da década **1990**, as inquietações instauradas entre os educadores, não poderia ser diferente com a dinâmica do professor itinerante, como se pode preceber nas falas:

**PI.8** Eu posso lhe dizer assim que uns 80 a 90% era deficiência mental, porque eu não tive muito contato com paralisado cerebral, não nessa trajetória. Teve uma época que a gente ia para escola e o **aluno** era o foco. A gente conversava com o aluno, trabalhava com o aluno e a gente viu que trabalhar só com o aluno não surtia muito efeito, quando a gente saía dali não tinha quem desse continuidade ao que a gente estava fazendo. A gente voltava, sentava com o grupo. Aí, pronto: vamos centrar o nosso foco no **professor**. E aí chegou uma época que o professor mudava muito de escola e o aluno hoje tá aqui, tem um professor, a gente ia lá conversava com o professor, trabalhava com ele, aí o professor pedia remoção ia para outro canto e esse aluno ficava lá e não tinha mais quem desse prosseguimento a este processo [...] Teve uma época que o foco era só o **coordenador** pedagógico e depois teve uma época que a gente viu que o foco não devia ser só no aluno, **no professor ou no coordenador pedagógico. Vimos que o caminho era na escola como um todo** para que ele surta alguns resultados com a inclusão, ele deve ser focado em **todos os componentes da escola** (grifo nosso).

**PI.10** Atuávamos mais diretamente com o professor e, depois, começamos a repensar o trabalho e dar um novo significado para estender o trabalho à equipe técnica, professores, pais dos alunos, e os próprios alunos com necessidades educacionais especiais quando fosse necessário. Vimos a partir daí que o trabalho estava mais sustentabilizado (2004 para 2005).

Para chegar à definição da população a ser atendida, as falas das professoras evidenciaram o processo reflexivo instaurado no grupo, advindo das inquietações e das problemáticas da realidade, com vistas a encontrarem as respostas que contemplassem a demanda, além do aluno e do professor. Vê-se o conflito que se instaurou na fala de alguns professores, quem deveria ser o foco do atendimento? O aluno? O professor? O coordenador? A equipe?

Os professores PI.8 e PI.10 suscitaram, claramente, a imprecisão que se instaurou na década de 1990, até concluírem que “[...] o caminho deveria contemplar a escola como um todo (PI.8)”.

Em detrimento das diretrizes postas, o caminho ia sendo trilhado e o encontro com o outro foi mobilizando a configuração que constitui a educação inclusiva. Para tanto, as pessoas atendidas pelos professores itinerantes foram; alunos com necessidades educacionais especiais, professores de classes regulares, equipe técnica, coordenador, família e a escola como um todo.

Convém, atentarmos para dois detalhes com relação à demanda do alunado: a professora PI.8 evidenciou a presença de um maior número de alunos com

deficiência mental, que historicamente se constituem no maior público na Educação Especial, e tem sido reincidente o acréscimo desse alunado, como já discutido anteriormente.

Percebemos, ainda, a ausência de aluno com sequelas de paralisia cerebral, no decorrer da atuação da referida professora, que, entrando no Serviço de Itinerância no final da década de 1990, não tinha experiência com esse alunado.

Tal particularidade, foi revelada também na pesquisa detalhada por Melo (2008a) realizada em 2005 em um espaço escolar da cidade de Natal/RN, onde os professores investigados reconheceram não terem vivenciado experiências escolares com alunos com tais necessidades educacionais especiais. No entanto, a falta de experiência dos professores também era extensiva a outros tipos de singularidades, envolvendo deficiências diversas (intelectual, visual, auditiva entre outros).

Esses aspectos, consonantes entre as falas, revelaram as marcas da seletividade instituída no espaço escolar, que obviamente tem – como em outras necessidades educacionais especiais – ocasionado o enfrentamento de alguns medos e dificuldades entre os educadores, considerando que “[...] a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensina, outro que aprendendo ensina” (FREIRE, 1996, p. 69).

A presença de educandos que, por muito tempo, praticamente não existiu no ambiente regular de ensino, hoje “surpreende”, mas também desafia os professores da escola comum e os que são especializados a aprendermos mais e mais, conscientizando-os do seu inacabamento.

Convém lembrar, que a constituição do alunado atendido pela Educação Especial, na década de 1990, seguia as orientações da Política Nacional de Educação Especial, de 1994, envolvendo portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), de condutas típicas e portadores de altas habilidades (BRASIL, 1994). Isto, foi reiterado na Resolução de 01/1996, pelo Conselho Estadual de Educação e posteriormente, também é iterado na Resolução 01/2003, CEE/RN, Artigo 5º, como alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de sinalização diferenciada dos demais alunos; e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Resolução 02/2001.

Bueno e Ferreira (2002), em análise documental realizada acerca do panorama da Educação Especial no país, em relação ao Rio Grande do Norte, consideraram ter sido esta resolução abrangente, pelo modo que estendeu os benefícios de uma educação especializada para todo e qualquer aluno que dela necessitar, e não apenas para uma parcela da população escolar. Além disso, ainda tomou como referência a diferença que caracteriza cada grupo e não a limitação dada pela deficiência.

Para os autores, tais aspectos apresentaram avanços na concepção da demanda do alunado atendido pela Educação Especial no estado, visto que deslocava do foco da deficiência para as necessidades especiais que abarcam também uma série de fatores contextuais.

Assim, foi estabelecido no projeto do Serviço de Itinerância, em 2004, que a atuação destes profissionais seria extensiva a toda a comunidade escolar, envolvendo professores, equipe técnica pedagógica, alunos e famílias (RIO GRANDE DO NORTE, 2004; FONSECA; VARGAS; SILVA, 2007).

Mesmo com o direcionamento político institucional, a corporificação deste processo ocorre, na realidade, nas entranhas do cotidiano escolar, pois é deste que emergem as problematizações, que mobilizam os envolvidos no caminhar, na busca por soluções, ou seja, para remoção das barreiras que limitam a efetivação do processo inclusivo.

E, assim, a população alvo da Educação Especial, no tocante ao serviço ministrado por professores itinerantes tem extrapolado as vias do definido, do politicamente correto, visto que atualmente, está delimitada às necessidades educacionais especiais envolvendo pessoas com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No entanto, outras necessidades educacionais especiais estão presentes, no cotidiano da escola, e na demanda dos professores comum e especialista, itinerante, entre outros, envolvendo alunos com transtornos funcionais, e com dificuldades de aprendizagem não especificadas, ou de ensinagem, que não têm sido excluídos do processo, como revelado nos relatórios consultados e, ainda, apresentado no instrumental de coleta de dados dos referidos professores, em anexo (B).

A expressão necessidades educacionais especiais, pela sua amplitude, foi alvo de questionamentos (CARVALHO, 2000, 2004; GLAT; BLANCO, 2009;



PLETSCH, 2005). Este é um conceito que “[...] engloba tanto as singularidades do aluno, como o contexto histórico cultural em que ele vive e se constitui” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 26), inclusive o contexto escolar, pois as relações e as práticas fechadas e tradicionais podem se constituir em barreiras para a efetivação da aprendizagem. Como afirmado por Rodrigues (2006), o conceito de inclusão escolar implica na rejeição, por princípio, da exclusão física e de aprendizagem de qualquer aluno da comunidade escolar.

Contudo, tal abrangência também inquieta os professores diante da demanda que as necessidades educacionais especiais suscitam. Assim reconhecendo, revelam a busca de apoio como estratégia para melhor atuarem com a diversidade dos educandos:

**PI.10** De modo geral, quanto ao aluno o Serviço de Itinerância procura atender a todas as deficiências, e outras necessidades educacionais especiais. Quando temos dificuldades, chamamos outros profissionais, que podem nos dar apoio.

É evidenciado, na fala da professora, que a atuação desses profissionais é extensiva a uma gama de necessidades especiais, o que exige conhecimentos variados acerca das mesmas. Tal aspecto, demanda que as particularidades e complexidades próprias de fato sejam considerados nos cursos de capacitação, (PLETSCH, 2005). Reconhece, porém, as dificuldades de atender a tão extensiva demanda, a busca pelo apoio de outros profissionais foi apresentado por PI.10, como uma estratégia mobilizada pelos professores, com vistas a contribuir para aprimorar o atendimento prestado.

Tal situação é evidenciada na figura 12, em que Professor itinerante atua como articulador para o apoio de uma Terapeuta Ocupacional junto ao aluno e ao professor da SRM, propiciando também orientações à família, com vistas a favorecer o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência física.

**Figura 12:** Na escola - apoio ao aluno e professor da SRM por profissional Terapeuta Ocupacional e orientação à família, com articulação do professor itinerante.



Fonte: SEEC/SUESP.

#### 4.4.3 Atividades

No tocante a esse subtema, os resultados apontaram diferenciação nas atribuições dos professores itinerantes. Nas décadas iniciais, eram consideradas por eles atividades como: orientação ao professor e/ao aluno; reforço de conteúdo; apoio pedagógico ao aluno; visitas e avaliação pedagógica; realização de registros e elaboração de relatórios. Isto é possível ser observado nos relatos que se seguem:

**PI.1** [...] orientações por exemplo: esse trabalho começava com os **professores** na sala de aula, assim toda vez que você mudar a posição de sua sala de aula você tem que informar não diretamente a ele mas você tem que falar pra sala: OLHE GENTE, HOJE NÓS MUDAMOS A POSIÇÃO DA SALA DE AULA. (ênfase da professora) E falar onde estão as coisas como os livros estão à direita ou à esquerda chamar ele e mostrar onde então, assim ela não o isola. **O aluno** a gente trabalhava no recreio, na hora da merenda a gente ensinava a colocar o copo na boca. Ensinava-o a se defender em um recreio, que ele não ia usar uma bengala porque o ambiente era estreito, senão ia bater na perna do outro, alguém ia passar e derrubar e ele ainda era pequeno. Então, ensinava a proteção da mão, conversava com os professores sobre isso (grifo nosso).

**PI.2** Apoio pedagógico no sentido de acompanhar os conteúdos escolares, dávamos retorno do serviço. Além de acompanhar o conteúdo do professor, a gente dava também o reforço das atividades escolares. A gente não ia às escolas, não trabalhava com o professor, o professor não tinha essa função de ir às escolas. A função era dar reforço, localizado no Centro. O supervisor era quem fazia o contato com as escolas.

**PI.3** A gente trabalhava de acordo com as dificuldades que eles apresentavam em todas as disciplinas, diretamente com o aluno. Visitávamos as escolas e levávamos os relatórios e tínhamos respostas. Ir às escolas não era uma prática de todos, alguns achavam que o trabalho deveria ser só com os alunos. Iniciamos com os alunos do Ensino Fundamental, nos primeiros anos, depois começaram a chegar 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>; 8<sup>a</sup>. Depois, vieram as outras séries e o Ensino Médio.

**PI.4** Objetivamente, era proceder a esse reforço de conteúdo. Também me competia estar naquele espaço para receber os alunos, proceder a este reforço, registrar tudo como hoje ocorre, elaborar o relatório. Era direcionado ao aluno. O supervisor de áreas tinha contato com o professor. Eu fazia meu contato com o professor através de bilhetes, enviado pelo aluno ou família.

**PI.5** Apoio ao aluno, com o ensino, íamos às escolas. Nós fazíamos visitas mesmo nas escolas, íamos na direção da escola, conversávamos com os professores e fazíamos um relatório das atividades de cada aluno, conversávamos com os pais.

**PI.6** O trabalho era [de] orientação aos professores e visitas, às vezes [também] com o supervisor. E fazíamos algumas intervenções pedagógicas junto ao aluno, algumas avaliações.

Observamos que as atividades apresentadas pelos docentes situados, divergiam no que se refere às visitas as escolas. Alguns têm essa prática e outros não, haja vista, que para realização de tais atividades existiam os supervisores pedagógicos atuantes no órgão central, segundo afirmaram os professores PI.2 e PI.4.

Outras diferenças foram apresentadas, havendo predominância do reforço ao aluno, em 5 (cinco) casos e em menor incidência a orientação e o apoio ao professor, pais e, ainda menos ao supervisor sediado na escola. Ainda foi demonstrada a estratégia de se comunicar com o professor através de bilhetes, citados por (PI.4) que pode representar a necessidade de uma das partes se aproximar em busca de interesses comuns em prol do aluno.

Na descrição que a professora Pl.1, atentamente fez sobre a sua atuação na escola, foi enfatizada a orientação ao professor e ao aluno especialmente no tocante à orientação e mobilidade no âmbito escolar.

A pesquisa documental propiciou, também, o encontro com um dos trabalhos de conclusão de curso, nos quais participaram alguns dos professores itinerantes, em 1989. Nele apresentaram as atividades básicas do serviço de itinerância:

[...] entrevistas; aulas de reforço; acompanhamento nas escolas estaduais, municipais, particulares e supletivo; acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da aprendizagem; acompanhamento domiciliar e hospitalar; Transcrição de trabalhos e avaliações em Braille; ampliação da escrita; preenchimento de instrumentais; estudo e pesquisa para o professor propiciar um melhor atendimento; participação em reuniões, cursos, seminários; encontros e outros; relatórios semestrais das atividades desenvolvidas (FARIAS, 1989).

É notória a abrangência de atividades que constituiu o serviço de professores itinerantes, porém, ao relacionar os depoimentos e o registro documental os resultados revelaram não terem sido apropriada por todos, em virtude de alguns dos professores entrevistados terem se detido apenas no reforço e apoio pedagógico ao aluno. Como demonstrado na figura 13, onde o professor itinerante realiza atividade de reforço pedagógico.

**Figura 13:** Atendimento de Reforço na Itinerância – Décadas 1970/1980



Fonte: Arquivo pessoal de colaborador.

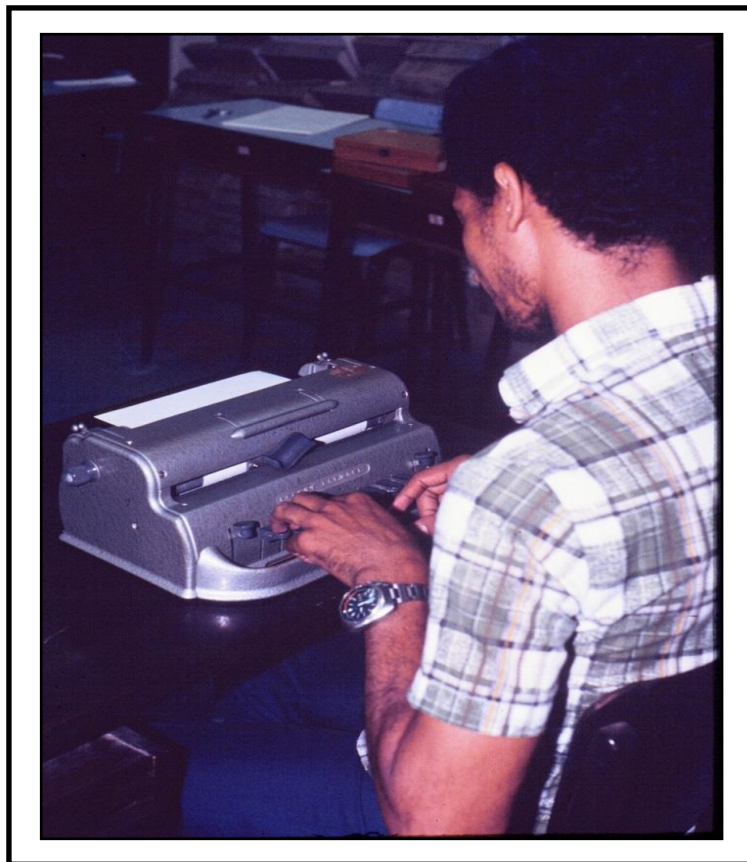
No que se referem às visitas, alguns docentes consideraram ser esta, uma das atribuições do supervisor de áreas específicas, visto que atuavam de forma itinerante nas escolas onde tinham classes especiais. Mas, certamente outras questões estavam implicadas, como destacou uma das professoras “[...] alguns colegas, tinham dois vínculos” (PI.3) o que certamente era um elemento dificultador para realizar tal mobilização.

Para Mazzotta (1982), o serviço de professores itinerantes com alunos com deficiência visual e com alunos cegos ocorria de forma direta e indireta. Na primeira, envolvia atividades de atuação direta com o aluno, no caso ensino, orientação, treinamento e aconselhamento. Em relação à segunda, estão implícitos os serviços que envolvem preparo de material especializado para o professor de classe, transcrições de materiais, orientação aos familiares e equipe escolar, e ampliação de material.

A pesquisa realizada por esse autor, em uma escola estadual, na década de 1970, trouxe como resultados que: as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual estavam sendo atendidas, em decorrência da atuação direta da professora especializada no preparo do material (Figura 14), em detrimento do serviço direto com o aluno; no auxílio ao trabalho do professor de classe, de forma indireta, havia carência da família conhecer o serviço e do pessoal técnico administrativo da escola de conhecer as características do serviço prestado e da atuação do professor itinerante.

Ao professor itinerante existia uma variação de atividades relacionadas às suas atribuições. Nesse primeiro segmento, observou-se haver prioridade com as atividades direta ao aluno, visto que o serviço indireto pode ser considerado secundário, à medida que não era realizado por todos.

**Figura 14:** Serviço de Itinerância – Preparação de Material Pedagógico DV – Décadas 1970/1980



Fonte: Arquivo pessoal de colaborador.

Em consonância com as vozes e os registros documentais, vimos que a realização do serviço itinerante, de forma direta, era em sua maioria externa ao âmbito escolar, em horário contrário ao que o aluno estudava, de forma que o contato com o professor da classe comum que acompanhava no cotidiano escolar implicava na mobilização de horário do professor itinerante, que, dada as circunstâncias socioeconômicas de cada professor e as condições inerentes ao sistema, dificultavam tal efetivação.

Esse aspecto, atualmente, está evidenciado na atuação do professor da sala de recurso multifuncional, mediante o atendimento educacional especializado, que é assegurado no contra turno, em relação a frequência do aluno a sala de aula comum. Tal sistemática tem dificultado a articulação com os demais professores. Isto foi evidenciado pelos professores que atuam nesse serviço, no estudo realizado por Redig (2010).

Diante do percurso de duas décadas com uma organização instituída sob a égide integracionista, as novas nuances sinalizadas, no limiar da inclusão escolar, implicariam em desestabilizar o que estava posto. Assim, expressou a professora PI.7, que, iniciando a atividade como docente itinerante precisamente em **1990**, apresentou o prelúdio do processo de inclusão nas atividades de:

**PI.7** [...] acompanhar as escolas que tinham classes especiais, orientando os professores, em como facilitar ou melhorar a aprendizagem daqueles alunos; ajudar o professor a superar as dificuldades que ele sentia; A gente fazia muitas reuniões de pais, também nas escolas, e palestras com eles e os professores, se voltava para várias temáticas, eram as próprias dúvidas que eles tinham, eram assuntos assim que mexiam muito com a questão do aluno, da criança com necessidades especiais; a reunião no CEESP; reunião e orientações com os professores e coordenadores; fazer formação com o grupo.

Como apresentado, o professor tem assumido uma multiplicidade de funções no processo de inclusão, aspecto corroborado por Pelosi (2000), Pelosi e Nunes (2009) e Pletsch (2005), em virtude de ser um caminho demarcado por várias barreiras. Então, implicava/a numa conquista inicial, com vistas à mobilizar a adesão da comunidade escolar a esse trabalho, ora visto ser um processo que não se configura por força legislativa, mas, pela implicação dos partícipes do cotidiano escolar.

Nessa busca, a professora PI.7, sinalizou o trabalho realizado com orientações e apoio aos professores, através de palestras e reuniões, versando sobre temáticas advindas de inquietações do grupo, de “[...] questões que mexiam com o aluno com necessidades educacionais especiais”. Isto expressa o processo de reflexão que se instaurou a partir das necessidades individuais, tendo assumido a formação dos demais professores.

Com a continuidade do caminhar a sistemática de atividades empreendidas pelo grupo de maneira consonante, envolvem: orientações e apoio pedagógico ao professor, apoio ao aluno, orientações a equipe pedagógica a família, avaliação, atuação como formadores, relatórios, registros, avaliação diagnóstica, assim descritos:



**PI.8** Orientações ao professor, equipe pedagógica, apoio aos alunos, fazer os relatórios, atuar como formadores.

**PI.9** Ir às escolas estar mediando o trabalho com o aluno orientando o professor e o coordenador, avaliação diagnóstica junto com o professor, e coordenador, fazer registros, o relatório, formação.

**PI.10** Apresentação do trabalho à direção, à equipe técnica, [...] professores, funcionários (desde o porteiro), falando do nosso trabalho que é dar esse apoio pedagógico ao professor, para que ele tenha um olhar de investir e de investigar, acreditando que esse aluno aprende. E sendo incansáveis, orientando a família, a equipe técnica, [...] apoio ao aluno, planejando com o professor as adaptações quando necessário, e, ainda, a formação.

Como foi visto, várias atividades são mobilizadas pelos professores itinerantes, no dia a dia, na rede escolar. A única ressalva diz respeito às atividades de registros através dos relatórios, que são realizados semanalmente, visando situar aspectos relativos às atividades e resultados obtidos, tendo por base as ações empreendidas em comum com os atores da escola, e registrando as atividades subsequentes a serem realizadas. É construído, também o relatório anual que subsidia o professor e a equipe no tocante à avaliação, e o planejamento seguinte.

A apresentação do trabalho a todos que constituem a equipe da escola é uma estratégia mencionada por uma das professoras (PI.10), atividade que conduz a informar, com vistas a minimizar o distanciamento entre a escola e o serviço de apoio a seu dispor. Assim, ao envolver à todos – a partir do porteiro da escola – ressalta a importância de cada um no processo de inclusão escolar. De acordo com Pletsch (2005), o bom relacionamento com a comunidade escolar é um facilitador para o processo de inclusão dos alunos com deficiência além de se instaurar um sentimento de segurança e confiança no apoio que o professor itinerante pode proporcionar ao ensino comum.

Nesse sentido, as demais atividades desenvolvidas no cotidiano escolar envolvem os alunos e professores, coordenador, diretor, demais familiares e a família, entre outros que constituem da comunidade escolar. O professor itinerante também faz “a ponte” entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas comuns (BUENO, 2008, grifo do autor).

Tal aspecto é corroborado com a pesquisa de Pletsch (2010), na qual os resultados apontam para o fato de que, no atendimento realizado pelos professores



itinerantes, são contemplados todos os agentes da escola – alunos, coordenação pedagógica, supervisores, orientadores, diretores e demais funcionários responsáveis pelo cotidiano escolar. E que difere de pesquisas sobre os professores itinerantes, nas quais a atuação desses se concentram no atendimento ao aluno e apoio ao professor (REDIG, 2010; ROCHA; ALMEIDA, 2008).

Em face disso, convém reiterar que a Educação Especial não deve ser compreendida como reforço escolar/pedagógico, mas como um trabalho realizado junto com o ensino comum para buscar assegurar um aprendizado mais significativo e com êxito (PLETSCH, 2010).

Para assim constituir-se, os professores itinerantes vêm atuando no cotidiano escolar mediando, apoiando, orientando, e se articulando com outros profissionais, em busca de contemplar o objetivo institucional de viabilizar e incrementar, no espaço escolar, possibilidades que garantam acesso, permanência e avanços de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais, em Natal.

Com vistas a atingir tal objetivo, têm sido empreendidas outras atividades que foi possível observar por meio da pesquisa documental: a realização de palestras; de oficinas com alunos e professores; de rodas de estudo; de jornada pedagógica; a orientação à família; a articulação de parcerias para atendimentos especializados, entre outras atividades.

**Figura 15:** Encontro no espaço escolar - Coordenadora/alunos com e sem deficiência e professor itinerante



Fonte: SEEC/SUESP.

As figuras 15 e 16, retratam algumas atividades realizadas sob a direção do Serviço de Professores itinerantes, que mostram situações vivenciadas no âmbito de instituições de ensino, envolvendo também os alunos com /sem deficiência e educadores.

**Figura 16:** Encontro no espaço escolar alunos e professores itinerantes - 2005



Fonte: SEEC/SUESP.

A atuação dos professores itinerantes com a formação dos demais educadores, é uma das atividades assumidas por PI.7, PI.8, PI.9 e PI.10, tanto em serviço no cotidiano escolar, como externo promovendo encontros voltados para tal finalidade.

As evidências de algumas pesquisas têm demonstrado a importância da formação em serviço, para todos educadores, no entanto, algumas limitações são denunciadas nas condições existentes no cotidiano, como a inflexibilidade na estrutura escolar. Aspecto revelado por Redig (2010) no estudo empreendido, os professores externaram a necessidade de mais reuniões e oficinas para discutirem o cotidiano escolar, e trocarem experiências.

Como foi sugerido por Martins et al (2009) é importante que haja a troca de experiências entre os educadores, para que possam discutir temas a partir de situações reais vivenciadas no dia a dia escolar, fazendo assim relação da teoria com a prática, de forma a tornar o processo educacional mais significativo para estes.

Assim, o professor é reconhecido em seus saberes que, refletidos e acrescidos, são mobilizados ampliando os horizontes do ser/saber e fazer, para perceber-se capaz de atender à aprendizagem dos alunos de acordo com sua diversidade, desmistificando concepções arraigadas, que são alimentadoras de representações, atitudes e práticas excludentes.

Nesse propósito, os professores da Educação Especial, como apontado por Oliveira (2006, p. 102), têm contribuído tanto

[...] na escola como nos cursos de formação de professores por meio de seus saberes adquiridos nas suas experiências de vida pessoal, acadêmica e de convivência cotidiana com pessoas que apresentam necessidades especiais vêm trabalhando para superar essas representações e práticas excludentes.

Tal contribuição, é corroborada por Dantas (2008) ao salientar que o assessoramento dos professores itinerantes às escolas públicas estaduais da cidade do Natal, tem contribuído para construção de espaços de diálogo e escuta, bem como, tem colaborado na formação de docentes críticos, mais reflexivos e investigadores, no tocante a uma prática inclusiva.

Em conformidade com as proposições de (BUENO, 1999; GLAT; BLANCO, 2009; MENDES, 2006) o professor especialista deve atuar colaborativamente com a formação dos demais educadores. Assim, nesse diálogo vai aprendendo e aprimorando seus conhecimentos, visando construir e contribuir para disseminar entre os interlocutores da escola as possibilidades para um caminhar inclusivo, para que a qualidade da aprendizagem seja extensivo a todos, como é de direito.

No entanto, como Martins (2006) ressalta, ainda há a necessidade de ser criado na escola um espaço permanente para o desenvolvimento de estudos, para exposição de dúvidas, de angústias e para trocas entre os pares, para orientações e discussão de temáticas de interesse do grupo, objetivando suscitar reflexões que apontem caminhos adequados às singularidades dos educandos.

Tal prática poderá ser realizada com a presença ou não do professor especialista, mas, contando, que a cultura do aprender a aprender seja apropriada por todos da escola.

#### **4.4.4 Organização do atendimento**

O serviço de professores itinerantes têm apresentado diferenças na organização do atendimento dos pesquisados. Dos quais, 4 (quatro) professores mencionaram que os atendimentos eram realizados duas vezes por semana, variando o período em cinquenta minutos e uma hora, sendo organizados de forma individual ou em grupo, de acordo com as necessidades dos alunos, por áreas de ensino.

E se diferenciando, vimos 2 (dois) professores: a PI.1, em relação aos alunos com deficiência visual, que atendia pela especificidade do aluno; PI.6, que atuava com a pré escola, concentrando sua atuação nesse momento em visitas e orientações aos professores e à equipe pedagógica da instituição escolar.

Em relação à prática de irem às escolas, esta não era unânime, sendo então realizada por 4 (quatro) professores que realizavam essas visitas uma vez por semana, procurando cumprir o acompanhamento a quatro escolas, por mês. Os demais justificaram não empreenderem essa prática, por ser incumbência dos supervisores, que ficavam sediados no órgão central (SEEC/SUESP).

Essa organização de atendimento situada é consonante com a pesquisa de Rocha e Almeida (2008) sobre o ensino itinerante, quando ressalta que a frequência e o tempo de atendimento apresenta variação, havendo flexibilidade na organização individual ou em grupo, assim como quanto às visitas escolares. Estas ocorrem numa frequência semestral, bimestral e uma vez no ano letivo, havendo abertura para atenderem as escolas em outros momentos, de acordo com a solicitação destas.

Os estudos localizados sobre o serviço de professores itinerantes, têm em comum ocorrerem mediante o deslocamento do professor para o âmbito escolar, conforme corroboram os autores: Mazzotta (1982); Pletsch (2005); Moreira (2006). Moreira e Dall'acqua (2010); Pelosi e Nunes (2009).

Moreira e Dall'acqua (2010) apresentaram que o serviço: ocorre em escolas com local, equipamentos especializados e recursos adequados às necessidades dos alunos; pode ser realizado em grupos ou individualmente, mas deve ser em horário diferente do que o aluno frequenta a sala de aula do ensino comum; deve empreender orientações e apoio ao professor da classe regular. Tal organização é consonante com as funções do atual professor da sala de recurso multifuncional. No estudo de Pelosi e Nunes (2009) a forma do atendimento do professor itinerante, é concentrada na sala de aula onde o aluno está incluído.

Apesar da maioria dos estudos apresentados terem sido realizados a partir da década de 2000, trouxeram algumas similaridades com o caminhar do professor itinerante, nas décadas iniciais do atendimento no sistema estadual, em Natal, em relação ao direcionamento destes para o atendimento ao aluno e quanto à organização dos atendimentos, sendo porém diferenciado quanto ao deslocamento do professor.

Nesse estudo, a itinerância dos professores se configurava, segundo a maioria, como já mencionado, pelas visitas, acompanhamentos e orientações às escolas, onde havendo, porém, variação quanto ao número destas, predominando o mínimo de quatro visitas às escolas semanalmente.

Os resultados apontaram, no primeiro segmento de atuação, algumas particularidades na sua constituição, quanto ao atendimento ao aluno, como reforço e/ou apoio foi assumida, que tinha um enfoque na compensação educativa, já “[...]”

que a escola não dava conta do processo de aprendizagem”, como mencionado por uma das nossas professoras, PI.7.

A organização dos atendimentos tinha diferenciação referente à demanda de alunos com deficiência visual e crianças de creche, haja visto que a demanda desse alunado era consideravelmente menor, o que possibilitava aos docentes assumirem particularmente o deslocamento às escolas.

Foi possível observar, nesse primeiro período, que o ensino itinerante e a sala de recurso, definidos como modalidade de auxílio especial (MAZZOTTA, 1993) tinham similaridade nas funções dos seus professores, que consistiam no atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias e aos demais profissionais da escola.

Como orientado pelos pressupostos legais já mencionados, a priorização da matrícula do aluno com necessidade educacional especial na rede escolar, definiu a dinâmica do trabalho do professor itinerante, neste espaço, no que foi concentrado o serviço para esse âmbito, e assumido o deslocamento para as escolas estaduais.

De início na década de **1990**, diante da demanda de alunos com necessidades educacionais nas escolas, os professores orientavam, em média, quatro escolas, como foi mencionado pela professora:

**PI.7** [...] era uma média de quatro escolas e a gente voltava toda semana, um dia eram os encontros no CEESP, depois com a chegada de mais alunos na rede escolar aumentaram o número de escolas para oito.

A ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar, portanto, impôs a reorganização do trabalho, que atualmente se constitui em 8 (oito) escolas para cada professor como é citado também por outros docentes:

**PI.8** [...] quando comecei já eram 08 escolas para cada professor, e nós retornamos a cada 15 dias ou antes, se fosse preciso;

**PI.9** [...] temos 08 escolas em bairros diferentes, e retornamos a cada 15 dias, antes era de terça a sexta, ficávamos na segunda na SUESP. [Isto] mudou, tendo em vista o número de eventos que sempre tinha nas escolas nas sextas feiras, e éramos convidados a participar, no que desviava do nosso propósito na escola, participávamos dos eventos, mas não fazíamos o trabalho de orientações, as reuniões. Atualmente ficamos na sexta na SUESP.

**PI.10** A maioria dos professores têm 08 escolas, e, assim, retornamos a cada quinze dias; mas têm algumas escolas que requerem mais atenção por um período de tempo. Então a gente atende a cada oito dias e diminui o número de escolas, e, na sexta, são nossos encontros de formação.

A estruturação do atendimento do professor itinerante apresenta certa flexibilidade, como, a mudança da ida à escola em decorrência da dinâmica nela empreendida, que diz respeito às atividades nas sextas-feiras, que – embora relevantes – desfocavam o professor itinerante do seu real objetivo na instituição escolar. E, ainda, a redução do número de escolas assessoradas, no período, para contemplar as necessidades maiores da parte de algumas.

Em detrimento dessas particularidades, o serviço está assim estruturado: em 2012, conta com vinte e quatro professores, sendo que cada um assessorava 8 (oito) escolas, se deslocando para estas no período de segunda a quinta-feira. Estes são distribuídos com por Zonas da cidade: Norte, Sul, Leste e Oeste, nos três turnos, atendendo aos níveis de Ensino Fundamental e Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (RIO GRANDE DO NORTE, 2004).

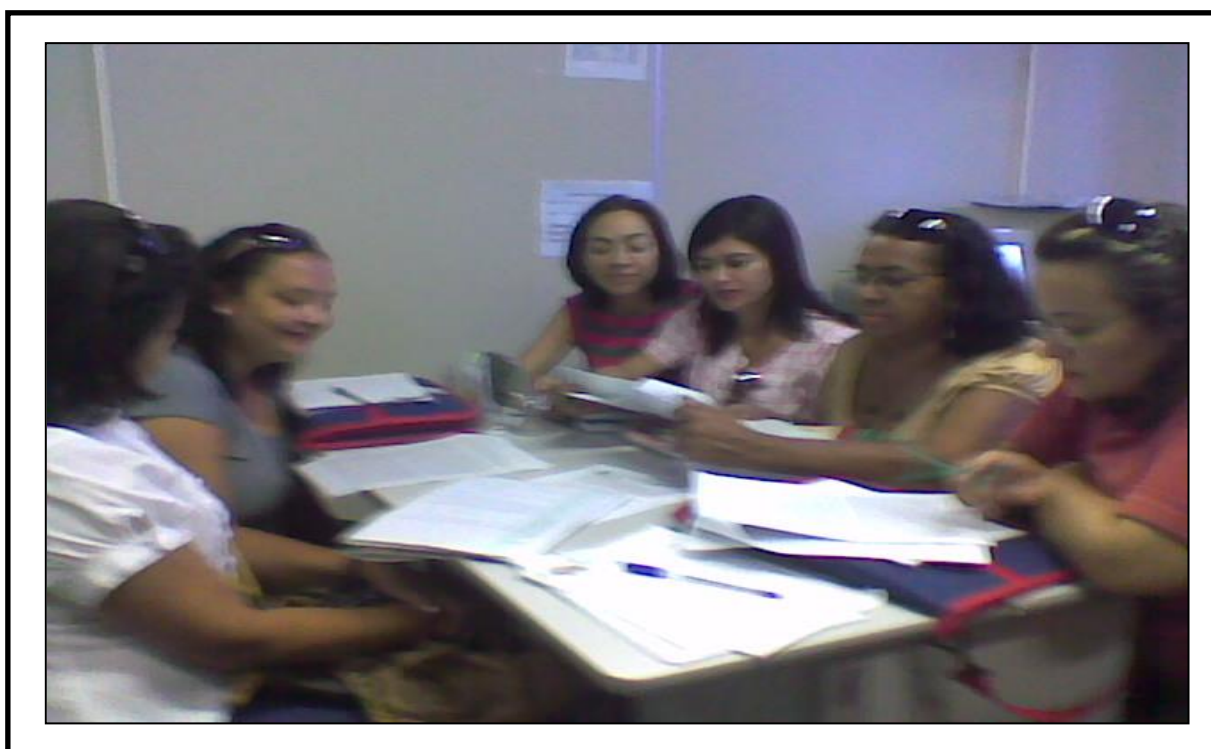
Para o seu deslocamento, os docentes itinerantes contam com a disponibilidade de um transporte da Secretaria de Educação, recurso conseguido em 2005, como resultado do projeto do trabalho elaborado em 2004, para viabilizar melhor o processo da inclusão escolar empreendido, no qual consta:

É de suma importância em um trabalho dessa natureza, que os professores possam estar presente nas escolas de forma sistemática, o que implica na necessidade de disponibilização de um veículo em tempo integral, para levá-los aos lugares de difícil acesso em segurança, possibilitando o atendimento a várias escolas, durante os três turnos, inclusive as unidades em áreas periféricas, (RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 11).

Portanto, até então os professores assumiam o deslocamento para as diferentes áreas da cidade. Essa viabilidade do transporte se constitui em uma condição melhor de trabalho, que possibilita ao professor itinerante ter acesso às escolas situadas em áreas periféricas da cidade, em qualquer turno, segundo a necessidade da demanda escolar. Em relação à pesquisa de Moreira (2006) e Pletsch (2005) estas identificaram a falta de transporte como uma das condições desfavoráveis, que dificultavam o atendimento itinerante.

Na estrutura organizacional estava inclusa uma dinâmica de formação permanente dos professores nas sextas feiras, com e sob a coordenação de dois gestores, escolhidos pelo grupo, os quais tinham a “[...] função de promover a discussão coletiva dos assuntos referentes aos trabalhos desenvolvidos, relatos experiências, estudos e discussões de texto para a formação docente, planejamento dos trabalhos da semana seguinte” (MELO, 2010, p. 109). Um recorte dessa dinâmica pode ser observado na figura 17:

**Figura 17:** Formação em serviço – professores itinerantes, SUESP



Fonte: Arquivo pessoal.

No que se refere ao número de professores, observamos a partir da pesquisa documental que desde 2003, têm variado entre 20 e 24 docentes, porém, em



relação às escolas, nesse mesmo período houve um aumento de 90 escolas em 2003, para 120 em 2010. Não havia, no entanto, dimensão precisa quanto à atuação por turnos, tendo em vista uma particularidade evidenciada: algumas escolas não tinham alunos com necessidades educacionais em todos os turnos.

De tal forma, a sistemática quinzenal de atendimento e o número de professores itinerantes tem sido apresentado como insuficiente para contemplar a demanda escolar. Como mencionado pelos próprios professores itinerantes, no estudo realizado por Melo (2010, p. 11), que o

[...] número cada vez maior de alunos com NEE na rede escolar, tem elevado a recorrência das escolas pelo serviço de itinerância,  
[...] número de professores itinerantes está insuficiente, (PI.13); O tempo reduzido nas escolas, itinerância quinzenal, número elevado de escolas para realizar o trabalho de orientação (PI.11)

Assim, a organização do atendimento, na relação professores/escola e o tempo está se constituindo numa problemática a ser repensada, haja visto que a demanda escolar tem sido cada vez mais crescente. E cada escola têm suas particularidades que precisam ser refletidas para melhor considerá-las.

As mudanças, porém, têm sido empreendidas, de uma forma geral, na atuação dos professores itinerantes, com a busca do serviço como apoio à escola comum. Vem ocorrendo um maior diálogo com os demais partícipes do processo, para constituição de práticas inclusivas. Estas vêm sendo reconhecidas pela escola, o que foi revelado nas pesquisas de Melo (2010); Muniz (2008), entre outros.

Em face disso convém que sejam repensadas possibilidades que tornem o serviço de apoio mais constante, mesmo diante da expansão das salas de recursos multifuncionais na rede escolar, almejando a inserção desta, em cada espaço. É óbvio que o processo de formação dos profissionais para tal demanda será gradualmente constituída, que não se dará exclusivamente pela oferta e participação em cursos, mas também pela articulação com o saber decorrente da experiência.

Nesse sentido, Pletsch (2005) e Redig (2010) apontam que a parceria entre os profissionais da Educação Especial e Ensino Comum, favorecem o comprometimento do professor regente com o processo inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em virtude de ser a ação colaborativa, que permitirá a viabilização de um ensino de qualidade.

Isso é também compreendido por Stainback e Stainback (1999, p. 25) ao afirmarem que

[...] para conseguir realizar o ensino inclusivo os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente. Ou seja, implica constituir uma relação de colaboração, onde os saberes e fazeres dialogam, refletem e constroem juntos os caminhos.

Tudo isso que foi explanado reitera a necessidade de ser melhor refletida a organização da atuação do professor itinerante, pois, como está posto, também têm implicado em não conseguir contemplar a todos os professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista a organização escolar e do próprio serviço.

Tal aspecto foi também constatado por Melo (2010, p. 110), a partir dos depoimentos dos professores itinerantes participantes do estudo que empreendeu ao admitirem que a “[...] forma quinzenal ministrada às consultorias interfere no atendimento prestado junto aos professores”. No entanto, com a compreensão de que a inclusão é um processo em construção, e que a escola nessa dinâmica não para, e está se reconstruindo sempre, poderá em breve imprimir as relações com base na colaboração. Deste modo irá constituindo o apoio em seu próprio universo, que é o caminho perseverado.

Até então, o percurso evidenciado expressou mudanças no fazer dos professores itinerantes, que perpassaram uma constituição educacional condizente com os pressupostos dos paradigmas da integração e da inclusão.

#### 4.5 DIFICULDADES E AVANÇOS IMPLICADOS NA PRÁTICA

O processo educacional tem evidenciado diversas fragilidades que vêm afetando a educação de todos. No que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais, a configuração escolar seletiva, homogênea, segregadora, trouxe consequências que ainda perduram atualmente, resultando em dificuldades e/ou barreiras a serem removidas para que, de fato, a inclusão escolar seja operacionalizada. Revemos nas vozes de quem tem protagonizado esse percurso

no caso dos professores itinerantes questões que vêm sendo reiteradas há décadas. No entanto, alguns avanços foram alcançados, como serão apresentados:

#### 4.5.1 Dificuldades

Nas duas décadas iniciais, as dificuldades enfrentadas pelos professores itinerantes foram assim descritas:

**PI.1** Em relação à interação pedagógica, nem todas as professoras se interessavam muitas, viam como se fosse um peso mais [...] as condições dos alunos. Às vezes, eu tinha que ir na casa deles, para não desistirem [...] falta de material, [...] a falta de formação do professor [...], a resistência da escola.

**PI.2** [...] as mudanças de local do serviço, foi difícil pra gente e para os alunos;

**PI.3** O deslocamento, a gente se deslocava de ônibus e chegava à escola não tinha aula, por qualquer motivo. O professor não queria saber muito do aluno, só reclamava, dizia que nós é que devíamos organizar exercícios para o aluno. Por mais que explicasse o objetivo do trabalho, eles queriam que a gente desse aula particular, ou seja, transferir a responsabilidade com o ensino do aluno, [...] falta de material, de espaço, teve uma época que trabalhava em cabines e só com lápis e papel e pedíamos livros nas livrarias.

**PI.5** As mudanças de local, nas escolas não tínhamos sala, atendíamos na biblioteca, não tinha local apropriado para trabalhar, resistência de muita gente [...] Também a mudança da integração começaram a chamar de inclusão, particularmente para o professor o novo choca, mas aqui se chocaram mesmo, porque agente não via nenhuma mudança de um termo para o outro na prática, o que é inclusão do deficiente, e o que é integração do deficiente no sistema. Foi brusco.

**PI.6** Sempre houve muita resistência na escola porque eram discriminados. Quando deflagrou a inclusão revolucionou demais, eu vi muito professores revoltados e vi que o processo era muito excludente.

As falas dos 5 (cinco) professores itinerantes, atuantes nas duas décadas iniciais do serviço, comumente focalizaram as seguintes dificuldades: a resistência do professor e da escola como um todo à presença do aluno com deficiência; a condição socioeconômica do aluno; a falta de condições de trabalho envolvendo transporte, local próprio e material didático para uso com o alunos; a transferência

da responsabilidade do ensino do aluno com deficiência apenas para o professor especialista; conhecimento restrito sobre o conceito de deficiência e aprendizagem; angústia do professor especialista com o processo de aprendizagem do aluno; forma brusca de mudança do processo de integração para o de inclusão; falta de clareza na prática pedagógica com base nos paradigmas: integração ou inclusão?; resistência do professor da escola comum frente ao processo integrativo/inclusivo; exclusão na era da inclusão.

Na verdade, as dificuldades apresentadas, nos soam a todos como muito familiares, em virtude da vivência de muitos profissionais nesse movimento. Sob a ótica do professor da classe especial, Martins (1993) evidenciou, no estudo realizado na rede escolar em Natal/RN, que as dificuldades se concentravam: na falta de participação e apoio familiar no processo educativo; na falta de material pedagógico e didático, na ausência de um trabalho sistemático de orientação aos pais; na falta de um acompanhamento frequente e efetivo aos docentes e discentes no que tange aos problemas vivenciados no cotidiano escolar; na heterogeneidade das turmas em relação à idade cronológica; na necessidade de instalação de ambiente físico adequado ao funcionamento das classes especiais; nas representações estereotipadas relativas ao deficiente; na falta de conscientização dos que compõem a comunidades escolar sobre as potencialidades e limitações do aluno com deficiência, que se expressam geralmente na discriminação desses alunos na escola.

A similaridade das dificuldades é consonante nas duas demandas profissionais, ou, podemos dizer, na Educação Especial, em diversos âmbitos de atuação. Existia apenas um diferencial em relação aos professores itinerantes, que é a composição de turmas (por ex. a heterogeneidade da turma em relação à idade cronológica). Este aspecto que não se tornava tão evidenciado, visto que estes professores atendiam os alunos individualmente ou em grupos menores, mesmo com faixa etária heterogênea (BUENO, 1999).

Os professores itinerantes, porém, em seus depoimentos trouxeram algumas singularidades, como: a angústia desse profissional com o processo de aprendizagem do aluno; o reconhecimento do reducionismo conceitual de deficiência e de aprendizagem naquele momento; a forma brusca como foi considerada a implementação do paradigma da inclusão.

As dificuldades elencadas vieram acompanhadas em sua maioria, de reflexões acerca do processo pedagógico em si, mantendo-se no foco da compensação da deficiência. Sendo assim, são condizentes com a compreensão reducionista, não havendo uma análise das fragilidades relacionais impregnadas nas práticas pedagógicas, ou seja, concebendo o processo educacional numa visão estática das relações: educação comum e alunos normais, educação especial e alunos deficientes (MAZZOTA, 1993).

Assim, foi reiterada por todos os professores a existência de resistência no ambiente escolar ao aluno com deficiência, implicando na “[...] transferência da responsabilidade do ensino do aluno para o professor especializado” PI.3, reafirmando a dualidade educacional: ensino regular ensino especial.

Entre outros elementos trazidos à tona, as expectativas frente ao processo de aprendizagem do aluno despertava um sentimento de angústia no professor como externado entre as dificuldades:

**PI.4** [...] fazer com que aqueles alunos refizessem os ensinamentos curriculares, mas me angustiava o fato de eu ministrar o reforço e o aluno não efetivar a meu contento [...] O conceito de deficiência, de aprendizagem eram muito amarrados, muito atrelados, reducionistas e restritos.

É reconhecido hoje que o prazer derivado com o trabalho ocupa um lugar importante afetivamente, a ponto do trabalhador, no caso o professor, “[...] mergulhar nos encantos de uma função que o coloca como uma pessoa importante para o outro. Porém, esse envolvimento demasiado pode provocar sofrimento quando o desejo não se efetiva” (CODO, 1999 apud PLETSCHE, 2005, p. 102).

Isto gera um sentimento de frustração, diante das expectativas que o professor tem inicialmente em sua prática pedagógica. Como Redig (2010) ressalta, esse sentimento é compartilhado por professores do ensino comum e professores especializados, implicando a necessidade de desmistificação da imagem do aluno ideal.

Como sabemos, tais mudanças não são configuradas com a proposição política de um novo paradigma. Por longo tempo, as concepções e práticas consideradas arraigadas perduram e são várias as dificuldades que se sucedem para a construção do processo que se almeja, em virtude de que “rever concepções

não é uma atitude isolada ou individual. É tomada de posição política” (MENDES, 2006, p. 47).

A partir dessa compreensão, observamos que há reiteração de várias dificuldades no segmento da década **1990**, no entanto, algumas singularidades são acrescidas, como mencionado por alguns professores:

**PI.7** No início a falta de transporte causava uma dificuldade muito grande, o trabalho na Zona Norte, nas escolas da periferia era complicado. Tinha que pegar mais de um ônibus para chegar até a escola. [...] os professores do Ensino Médio há muita resistência, alguns não aceitam mudanças nas práticas, dizem que se o aluno chegou até lá é para ter condição igual aos outros.

**PI.9** [...] ainda é fazer ver que esse aluno pertence à escola; [...] o relatório registrar o desempenho do aluno; [...] o número de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas com 52 alunos. [...] o professor itinerante tinha que está com as anteninhas ligadas para perceber a conjuntura organizacional da escola para receber esse aluno, porque receber estava recebendo. Não tem uma lei? Então, estamos recebendo, dizia o diretor.

**PI.10** Ainda é a resistência por parte do “Professor”. As vezes é uma rede, a equipe técnica e direção e a não aceitação ao processo de inclusão, material de apoio na escola para darmos a formação, algumas escolas ainda não têm.

Tais depoimentos evidenciam que, embora o caminhar dos professores itinerantes junto ao processo educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, venha sendo trilhado por quatro décadas, as dificuldades em comum têm sido reiteradas nesse percurso.

Outras pesquisas realizadas, reiteram tais dificuldades, como: a resistência à presença dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais por parte dos professores, assim como de outros profissionais da comunidade escolar; inflexibilidade da prática de alguns docentes; falta de material; falta de apoio na escola para formação: a resistência ao processo de inclusão (CARVALHO, 2000, 2004, 2008; PLETSCHE, 2005, 2010; MARTINS, 2008; MELO, 2008a, 2010).

Como salientado por Carvalho (2004), as barreiras ao processo de inclusão são de natureza diversas, sendo as atitudinais as mais difíceis de serem removidas. Tais barreiras se evidenciam na persistência de atitudes resistentes quando

solicitadas a assumir práticas escolares com alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa atitude, para Duek (2011), tem relação com os conceitos enviesados sobre a condição peculiar de determinados alunos, que acabam por produzir um quadro de indiferença às singularidades próprias de cada sujeito. Assim, a imagem que o professor detém do aluno influencia nas expectativas a eles direcionadas, sendo determinante na forma de educar e de se relacionar com este educando.

Isto pode ser percebido na leitura que o professor itinerante (PI.7) fez em relação ao professor do Ensino Médio com o aluno com deficiência, que expressa indiferença às necessidades específicas deste, no tocante ao processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Cavalcanti (2007) em estudo realizado no âmbito escolar em Natal, acerca da deficiência intelectual - DI no Ensino Médio concluiu que os professores desse âmbito apresentavam baixa expectativa em relação à escolarização da aluna com deficiência intelectual. Para a autora, este sentimento tem relação com alguns aspectos, que são: a dualidade Educação Especial e Educação Regular; as concepções e hipóteses teóricas sobre a deficiência, compreendendo como estática e irreversível, ocasionando a predominância de interações excludentes, não havendo qualquer investimento na aprendizagem acadêmica, e, eventualmente, na socialização desses alunos.

Nesse sentido, Carvalho (2000) salienta que as barreiras para aprendizagem não existem apenas porque o aluno tem deficiência ou transtorno de aprendizagem, mas tem relação com as expectativas do grupo frente às suas potencialidades e com a relação entre os aprendizes, com os recursos humanos e materiais disponibilizados no ambiente escolar.

No entanto, como a autora aponta, tais barreiras não são perpetuadas, podendo ser removidas. Assim, implica no empenho de todos os envolvidos no processo educacional, na credibilidade dos atores no aluno, e na inclusão percebida como um processo. Caso contrário, todos ficam passivos, vendo esta apenas, como produto.

Para tal, exige resignificação das concepções enviesadas existentes (DUEK, 2011) acerca deste, educando desfocando o olhar do déficit para o potencial humano, vislumbrando as múltiplas capacidades que apresenta. É importante,

também, que seja feita uma análise crítica da realidade coletiva, na busca das resoluções das problemáticas que interferem na aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Redig (2010) constatou, em pesquisa realizada junto a professores da escola comum e especialistas, que as atitudes dos docentes com os alunos com deficiência intelectual são diferentes quando percebem que o apoio e o suporte existente não é só dos profissionais da Educação Especial, mas também da direção da escola. Um dos principais pressupostos da Educação Inclusiva é que o aluno com necessidades educacionais especiais seja de responsabilidade da escola como um todo e não apenas dos serviços de Educação Especial.

Nesse sentido, a postura do gestor frente ao processo faz todo um diferencial, segundo foi mencionado por Carneiro e Mendes (2008), a atitude deste profissional acerca da inclusão poderá resultar em aumento de oportunidades para estudantes na classe comum ou para limitá-las, com base na segregação em serviços de ensino especial. Entretanto, para a inclusão ser bem sucedida antes de tudo, o diretor escolar deve mostrar confiança e uma atitude positiva frente ao princípio da inclusão escolar.

De tal forma, é preciso atenção com gestores escolares, com a preparação destes frente ao processo de mudanças que se fazem necessárias, para que a educação inclusiva realmente se efetive, incluindo o trabalho colaborativo no âmbito escolar.

Assim, vai se desenvolvendo uma cultura de responsabilização de todos por todos, sendo as aprendizagens uma meta comum. Simultaneamente vai se estabelecendo a relação de pertencimento ao espaço escolar, tanto do aluno com deficiência, como daquele sem deficiência, ou outro tipo de necessidade educacional especial, da parte do professor, do coordenador e demais profissionais da comunidade escolar, implicados com a aprendizagem plena, que liberte e transforme o sujeito e a sociedade.

A presença do aluno com necessidade educacional especial, nem sempre bem vista, impõe também resistência ao fazer do professor itinerante, pois este traz impressa em sua identidade, o outro, o especial, na figura do aluno. Representação que, atrelada à presença do professor itinerante na escola, se instaurou como



“cobrança” da presença do aluno com necessidade educacional especial nesta, instituição como revela a fala do professor PI.9, com base na legislação vigente.

Essa relação, na análise de Carvalho (2000), está atrelada ao fato de que, apesar dos esforços governamentais de inserir os professores da escola comum nas reflexões sobre inclusão, estas foram desencadeadas pelos grupos de interlocutores da Educação Especial, entre outros os professores itinerantes, os professores de classe especial e de sala de recurso. Então, entre outras razões, está justificada tal associação, quando se refere à inclusão relacionar-se ao alunado da Educação Especial e com seus professores, haja vista essa relação intrínseca entre os profissionais, área de atuação e alunos (ARROYO, 2004), como já mencionamos.

Entre outras dificuldades, o professor PI.9 mencionou algumas como: resistência aos registros e relatórios do processo de ensino aprendizagem, pois para tal prática se impõe uma dinâmica reflexiva, e que não flui em decorrência de práticas pedagógicas tradicionais; números de alunos em sala de aula; postura desdenhosa de alguns gestores frente à inclusão.

Na verdade, como já foi destacado, em outros momentos, tais questões comprometem a aprendizagem de todos os alunos. Porém, a resistência ainda reiterada dos profissionais das escolas em se envolverem com as mudanças pode ser facilmente identificada na organização das turmas em relação ao número de alunos, quando inseridos educandos com necessidades especiais<sup>53</sup>. Esta organização vem sendo orientada, desde 1996, segundo na Resolução 01/96, CEE/RN e reiterada na Resolução 01/2003, constando ainda nas Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2006), que orientam a estruturação da rede escolar tanto nos aspectos administrativo como pedagógico.

Apesar das diretrizes existentes, a realidade escolar tem se mostrado muito resistente à mudança, ao que nos reportamos a Silva (2006) que, ao realizar uma pesquisa sobre as expectativas das equipes técnicas e docentes frente à implantação da proposta da integração de alunos com deficiência nas salas de aula

---

<sup>53</sup> Resolução 01/2003, CEE/RN Art. 12 § 3º, incisos I, II e III, orientam que a organização das turmas nos anos iniciais no Ensino Fundamental, não devem ultrapassar a 25 alunos, e no máximo 35 nos anos finais e Ensino Médio, respeitando os critérios de 02 alunos com deficiência mental (leia-se intelectual); 05 alunos, no máximo, com deficiência auditiva e 05 alunos com deficiência visual ou visão subnormal, por turma.

comum, em 1991 e 1992, em Natal, pôde constatar esse indicador de resistência, entre outros.

Segundo a autora, os dados pesquisados apontaram algumas dificuldades ao intento como de integrar: resistências, críticas e questionamentos aliados às condições de trabalho docente, à capacidade da rede de ensino para o atendimento às necessidades educacionais de todas as crianças matriculadas, incluindo o grande número de alunos por turma e a necessidade de formação docente, entre outros.

Contudo, ao pesquisar a efetivação dessa proposta na rede escolar de Natal/RN, Castro (1997), concluiu que a prática da inserção do aluno com deficiência no meio escolar, depende da solução de uma série de problemas da escola pública, especificamente aqueles referentes às condições de trabalho dos educadores e à sua formação.

Assim sendo, as dificuldades não são circunscritas à Educação Especial, mas a conjuntura educacional para todos. Quando a qualidade educacional realmente for satisfatória, quando as barreiras para aprendizagem – em todos os aspectos – forem de fato removidas, o direito à educação será para todos efetivados, consolidando-se assim a educação inclusiva. Para tal efetivação, Beyer (2010) também salienta que existem alguns fatores adversos, como: o número excessivo de alunos em sala de aula; desmotivação docente; pouco apoio de gestores educacionais; a falta de conhecimentos específicos para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, corroborando com aspectos destacados por outros pesquisadores.

Como visto, são condições adversas à educação no geral, em específico a formação dos educadores, frente ao qual vem sendo reiterada a necessidade de tal empreendimento, para que se possa repensar as práticas pedagógicas e atuar de forma a contemplar as diferenças inerentes a todos.

Pletsch (2005) por sua vez, situa que, entre as inúmeras dificuldades encontradas pelas professoras itinerantes, estão: o número baixo de professores em exercício; a variedade de necessidades especiais com as quais cada docente itinerante trabalha; o acesso físico ainda inadequado que algumas escolas oferecem aos alunos incluídos, o que força os professores itinerantes a terem que dar conta, além das questões pedagógicas, de questões relacionadas à acessibilidade física; a resistência por parte de professores regulares de aceitarem a proposta do ensino de pessoas com necessidades especiais.

Embora as dificuldades mencionadas por Pletsch (2005) estejam relacionadas ao serviço do professor itinerante, a implicação destas são extensivas aos demais educadores. E, diante da continuidade das dificuldades ao que observamos vir perdurando por décadas, concordamos com Martins (2007), quando nos diz que é ainda comum, infelizmente, ocorrer a mera inserção física dos educandos com deficiência e outras necessidades especiais pela força da legislação, sem que haja um empenho efetivo para a adequação dos sistemas educacionais e especialmente, da escola às suas necessidades específicas. Ao que nos parece, muitas estão esquecendo que a inclusão é um processo dinâmico, envolvente, participativo, que tem uma amplitude educativa profundamente social.

Tal amplitude envolve uma articulação ampla, bem além dos muros escolares, que implica na constituição de “[...] um sistema educacional inclusivo que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação” (CARVALHO, 2004, p. 78), para que seja possível vencer as dificuldades que vêm sendo reiteradas de forma insistente, implicando na aprendizagem de todo o alunado.

#### **4.5.2 Avanços**

Os avanços, que estiveram implicados na atuação dos professores itinerantes nas décadas iniciais, em síntese, se constituíram em: vencer as próprias crenças em relação à aprendizagem das pessoas com deficiência múltipla, dirimir a inquietação em relação a inclusão em si e à inclusão do aluno surdo; enfrentar o desafio profissional para atuar com várias demandas de educandos com necessidades educacionais especiais; reconhecer a pesquisa como elemento constante para a prática do profissional com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; para o profissional; mudança de gestão e a manutenção da itinerância inserida na mesma.

Conforme apresentado pelos professores, os desafios vencidos foram muitos, de tal forma se constitui em avanços, como possível percebermos nas falas de

**PI.1** era acreditar que uma pessoa de 30 anos com deficiência audiovisual, podia aprender, esse foi um grande desafio para mim e eu dizia eu vou fazer isso acontecer, e foi uma conquista.

**PI.2** [...] foi a inclusão.

**PI.3** [...] foi a inclusão, quando aluno surdo entrou na escola foi uma grande inquietação, por mais que dissemos que eram oralizados, faziam leitura labial, os professores diziam que não iam deixar de dar aula normal por causa de um aluno, iam prejudicar os outros, foi muito desafiador.

**PI.4** [...] auxiliar em várias demandas e você se firmar como um bom profissional, [...] entender que ser professor itinerante é estar no exercício da pesquisa, um exercício constante e permanente.

**PI.5** Vencer as dificuldades que tiveram com as mudanças de gestão e não desistir da área.

**PI.6** [...] mesmo é a itinerância estar inserida mesmo, fazer parte, aos trancos e barrancos fomos fazendo, viajando muito [...] reunião de pais à noite com a equipe da escola, onde quer que fosse.

Para se fazer acreditar é imprescindível testemunhar à prática (FREIRE, 2007), é a partir das crenças e convicções de cada um que a mudança ganha sentido, como apontou inicialmente o professor (PI.1): o desafio de acreditar no outro e investir. Nesse sentido, Mittler (2003) assegura que o maior obstáculo para mudança é interno, está dentro de cada um, envolvendo atitudes e medos.

E mobilizar esses obstáculos é provocar o acesso de diferentes mecanismos de defesa (AMARAL, 1994), que se manifestam frente ao novo, como é o caso do aluno com múltipla deficiência e/ou surdez, ou a inclusão como processo que envolve mudança algumas vezes não intencionada no âmbito escolar. Assim, apropriar-se das próprias concepções e ressignificá-las se configura em vencer uma das maiores barreiras, na relação com as pessoas com necessidades educacionais especiais, que é a barreira atitudinal, haja vista a relevância da expectativa docente frente ao sujeito aprendiz.

Entre outros avanços, está o esclarecimento da filosofia da “inclusão”, que, de início, foi confundido com a filosofia da integração “no sentido do aluno estar preparado para tal inserção, mediante o argumento de estar oralizado para convencer o professor a aceitá-lo, como aponta PI.3.

Atualmente, não se questiona a aceitação ou não, pois a condição do direito à escola comum para todos, ao que parece, está esclarecido do ponto de vista legal. E ainda, quanto à diferença entre a filosofia da integração e da inclusão, que desfoca a responsabilização do aluno de se adequar às condições escolares,

descentrando o enfoque do modelo do defeito para o modelo social (MITTLER, 2003).

No âmbito educacional implica considerar as necessidades especiais, em contexto, assim como analisar a situação relacional na inserção do aluno, promover a mobilização de condições e recursos que sejam favoráveis à efetivação da aprendizagem.

Tal amplitude requer do professor ressignificar o seu processo de formação, não mais como pronto e acabado diante de uma formação inicial, mas envolvendo a continuidade, tendo como enfoque o exercício constante da pesquisa, como mencionado por PI.4, que, aponta ter consciência da formação como exercício permanente. Para Freire (1996) esse exercício é fundamental para reflexão crítica da prática, pois é pensando sobre a prática de hoje ou sobre a anterior que se melhora a próxima prática.

Um outro aspecto que surge nas falas, apenas elencado o professor PI.5 remete às mudanças de gestão como um elemento dificultador desse processo, que denota a falta de clareza da política educacional empreendida pelo sistema geral de ensino, sendo esta uma questão que poderá fragilizar a sua implementação.

Essa fragilidade poderá ser minimizada “[...] superando a distância entre o previsto tecnocraticamente e o realizado efetivamente, que mais do que um problema metodológico reflete uma questão política” (KUENZER, 1990 apud CARVALHO, 2004, p. 100).

Assim, o movimento comum de mudanças de gestores e planejadores, tanto no âmbito das secretarias, como nas escolas, não seria um dificultador para a continuidade da política empreendida, ao ser compartilhado o planejamento como uma meta comum, com ética, compromisso político e social, na perspectiva transformadora e não “reprodutora” das condições postas. É óbvio que não se fala de se contrapor às mudanças, mas da descontinuidade de metas e ações em detrimento de interesses de grupos menores.

Afinal, a construção da educação inclusiva envolve reformas, ou seja, considerar que mudanças não estão apenas nos alunos, nos professores ou nas relações entre eles e entre a escola e as famílias. Elas existem em todos os componentes do sistema educativo, nos níveis macro e micropolíticos (CARVALHO, 2000).

A mudança na constituição do serviço de apoio prioritariamente no âmbito escolar, se configurou em avanço, como foi evidenciado nas falas de PI.6 e PI.7, a partir da década de **1990**, pois assumiram uma atuação em consonância direta com o espaço escolar.

Em síntese, alguns aspectos revelados nas falas denotam avanços no caminhar empreendido: proximidade com o professor contribuindo com a formação em serviço deste, e da equipe escolar; apoio ao professor para mudança na sua percepção acerca do aluno com necessidade educacional especial; contribuição para de uma prática reflexiva; atuação com base na detecção e resolução de problemas com a escola; articulação com outros setores da Secretaria. Outro aspecto inerente à prática do professor itinerante, é formação continuada.

**PI.7** É a gente ter conseguido chegar mais junto do professor que precisa de formação [mas] não consegue sair da escola. E as demandas [são] cada vez mais diversas de necessidades educacionais especiais, e a gente tem assumido essa formação na escola, lutando pelo espaço, para que o professor e a equipe possam minimizar suas angústias.

**PI.8** É ajudar o professor a mudar seu olhar para aquela criança ou para aquele adulto, para ver naquele aluno um ser em potencial, que pode aprender, que tem algo a avançar, a melhorar. Fazer com esse aluno avance e que o professor reflita sua prática, que mude.

**PI.9** É a responsabilidade grande do professor itinerante. Você entra na escola e detecta o problema, e faz a relação dos problemas, e nos reunimos para discutir e encontrar soluções, tentar com a escola, com outros setores da Secretaria.

**PI.10** É sempre estar estudando, buscando coisas novas na área, é estar se formando continuamente sempre aprendendo.

Diante dos avanços mencionados pelos professores PI.7, PI.8 e PI.9, reiteramos que o processo de inclusão escolar se constituiu como provocativo para mudanças em vários aspectos, incluindo a relação de educadores da escola comum e especial, ou seja, para vencer o distanciamento entre esses educadores (GLAT; BLANCO, 2009).

Aspecto, entre outros, que favoreceu a crença dos professores de não estarem preparados para atuar na perspectiva da diversidade. Isto foi revelado por Duek (2006) que, ao investigar o modo como professores do ensino regular

percebem e vivenciam a realidade inclusiva, constatou que os professores creem não possuir os conhecimentos necessários para dar conta dos desafios impostos pela inclusão, demandando muitas vezes um conhecimento especializado.

A mudança da concepção, construída sob a ótica do paradigma integracionista, que separou alunos e profissionais, desde o processo de formação inicial e continuado e investido com referência na homogeneidade, e, de tal maneira tem sido extensivo às práticas.

E ressignificar tal aprendizagem se constitui em processo desafiador. É considerado desta forma por Carvalho (2000) ao ressaltar que, examinar a prática pedagógica para identificar as barreiras para aprendizagem se constitui um desafio para todos os educadores, pois, até então, as examinavam sob a ótica das características do aprendiz, considerando as condições orgânicas e psicossociais como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.

No entanto, essa mudança demanda tempo. A escola, porém, não para e precisa mudar com o seu caminhar. Assim sendo, a prática da formação em serviço, muito embora necessária e importante em vários aspectos, inclusive por possibilitar ser extensiva à maioria dos professores e demais educadores, ainda não faz parte da cultura escolar, aliada à condição para formação externa. Esta nem sempre tem sido favorecida pelo sistema educacional, de maneira a ser conciliada com as demandas de trabalho docente.

Como constatado por Oliveira (2009), a maioria das oportunidades de formação continuada, que são oferecidas pelas Secretarias de Educação ocorrem fora do ambiente de ensino, desfavorecendo a articulação da teoria com a prática cotidiana das relações educacionais. Desperdiça, dessa forma, possibilidade de favorecer que todos da escola aprendam sobre as necessidades educacionais específicas. Informam, ainda, não haver na escola tempo destinado para formação em serviço.

Os professores itinerantes, porém, revelam ter avançado ao vencer as amarras de tempo escolar, para favorecer ao professor e à equipe escolar a formação em serviço, em conciliação com a escola a partir das suas necessidades, conforme podemos visualizar por meio das figuras 18 e 19.

**Figura 18:** Formação em serviço no espaço escolar, 2004



Fonte: SEEC/ SUESP.

**Figura 19:** Formação em serviço no espaço escolar, 2009



Fonte: SEEC/ SUESP.

Para tal sistematização se configura a necessidade de estruturar oportunidades de encontros para que os professores venham a ser inseridos nesse processo de formação como continuum de ações, que envolve a estruturação de um



conjunto sistemático de procedimentos, de maneira a promover a aquisição de novos saberes e competências (MARTINS et al, 2006).

Construção que remete oportunizar diversas possibilidades formativas, que motivem e propiciem ao professor interagir, dialogar e somar os saberes. De acordo com o estudo, os professores itinerantes PI.7 e PI.8 apresentam a compreensão firmada da importância da formação de outros educadores, de professores da sala de aula comum, coordenadores<sup>54</sup>, e outros profissionais fomentando, no âmbito escolar, estratégias como: encontros que remetem a rodas de estudos, oficinas entre professores, entre outros, coordenadores, funcionários e familiares, no espaço escolar, a partir das temáticas sugeridas pelo grupo.

Momentos de formação em serviço que Melo (2008a) considera privilegiado por levar a estimular, no interior das escolas grupos de estudos com a participação ou não de especialista na área da educação de pessoas com necessidades. Isto propicia mais autonomia no processo de formação por parte dos educadores, a partir do pressuposto de que o cotidiano escolar é reconhecido – como já vimos – como espaço de diálogo, de reflexão, de discussão e de resolução de problemas.

Tal pressuposto é corroborado por Martins et al (2006) e Carvalho (2008), que reconhecem a necessidade de serem criados espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e atividades voltadas para ressignificação da prática pedagógica possam ser examinadas em equipe, como rotina de trabalho.

Oportunidade que poderá contribuir para mudar as concepções acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais, como aluno ou não, pois a construção de atitudes positivas remete a ganhos sociais para todos.

Assim, para que a prática docente possa se constituir de forma inclusiva, é preciso que esteja centrada no potencial do aluno como sujeito ativo, como aprendiz. Isto vai mobilizar a atenção, a observação, a reflexão e a criatividade do professor, permitindo-lhe ressignificar, também, o seu processo de aprendizagem.

De tal modo, compreendemos que o professor se apropria com criticidade da dimensão das barreiras para aprendizagem, que traz implicações para todos, e das reais necessidades para removê-las, com vistas a realmente construir práticas que

---

<sup>54</sup> O serviço de professores itinerantes realizou em 2010 e 2011, o curso de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, alcançando uma demanda de 200 participantes nos dois anos.

sejam de fato inclusivas, não apenas pontuais. Assim, a inclusão torna-se, efetivamente uma cultura da escola.

A partir da percepção dos problemas que o serviço detecta, como mencionado pela professora PI.9, é informado ao setor – SUESP, que articula junto aos demais na secretaria, as possibilidades de resolução junto à escola. Vale salientar que a sistemática desse serviço enquanto itinerância em cada cotidiano escolar, que é específico da Educação Especial, traz à tona inúmeras questões que inquietam os educadores e são compartilhadas com esses docentes.

Diante do que não podemos nos furtar, como destaca Arroyo (2004), de lembrar a realidade em que a docência está inserida, tais como: as condições precárias de trabalho; os péssimos salários; a falta de estabilidade; a duplicidade de turnos de docência associada ainda o trabalho doméstico. Tudo isto, não apenas limita a qualidade da docência, mas também dificulta o seu processo de autoformação.

Essas condições, entre outras, que afetam a docência fazem perceber a pertinência que Serviço de Itinerância sinaliza, quando expressa atenção ao professor, ressaltando atentar para

**PI.9** [...] mexer para que o professor tenha condições de trabalho; orientar para prestarem atenção na organização das turmas; atenção à condição de trabalho docente.

De tal forma, a atenção do professor demonstra certa visão crítica da realidade escolar. Afinal, tais condições têm implicações na aprendizagem de todos. Este aspecto, entre outros, é revelado por Oliveira (2006) ao salientar que os professores da Educação Especial, apontaram com criticidade – em pesquisa realizada – que o ambiente escolar requer mudanças urgentes na sua organização física e pedagógica, ainda destacando a complexidade posta na implementação de uma política inclusiva, por envolver diversos fatores: éticos, políticos, culturais, econômicos, etc.

Tal postura traz a compreensão do avanço, também na concepção da docência itinerante, que, analisando o contexto da realidade escolar, demonstra que não concebe a centralização das problemáticas da não aprendizagem no aluno, mas avalia as implicações de forma geral.

Essa construção é fruto da compreensão expressada, como vimos, pela professora Pl.10, sobre a sua formação entendida, como um investimento contínuo, que advém também da concepção autoformafora em que se coloca sempre como aprendiz.

Para que os passos continuem sendo trilhados na perspectiva de tornar a escola de fato inclusiva continuemos a ser desafiados, não nos fechando no simplismo aparente das dificuldades, que não são específicas apenas da Educação Especial, mas da educação de uma forma geral. No entanto, não devemos perder de vista que existem algumas necessidades especiais que requerem atenção mais direcionada, o suporte de outros profissionais, o uso de recursos pedagógicos adaptados, de adaptações comunicacionais, entre outros, para que seja possível realmente respeitar as diferenças, possibilitando condições de participação e de aprendizagem.

Afinal, o caminho não é tão previsível, mas é possível, como mostrou-nos Gomes (2007) em um dos relatórios consultados na pesquisa, ao relacionar o caminhar com as escolas, a uma viagem em que: as paradas, ou seja, as visitas às escolas, que a princípio, pareciam ser difíceis, porém, quando se começou a escutar, a conhecer, a interagir, a construirmos caminhos, a mostrar que é possível – apesar das dificuldades – a colocar-se no lugar do outro, ora como aprendente, ora como ensinante e ora como aprendente e ensinante. A viagem começou a ter um novo sentido, a descortinar aquilo que estava fechado, e, assim, tornou-se muito prazerosa.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, VISANDO NOVOS CAMINHOS

---

*A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo (FREIRE, 1996, p. 72).*

Diante do panorama político em que se busca reiterar o direito à educação para todos, respeitando as diferentes singularidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, biopsicossociais, sempre estiveram postas as fragilidades da realidade social e educacional, que confrontam o direito anunciado e evidenciam o real efetivado.

A compreensão de que a inclusão social e escolar das pessoas com necessidade especiais, entre as quais as que apresentam deficiência, é uma questão de direito, fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que vem sendo perseverado por vários segmentos da sociedade há várias décadas. Esse direito tem sido reiterado em vários documentos, planos políticos, em âmbito internacional, nacional e local, mesmo reconhecendo a persistência da situação de exclusão que têm demarcado historicamente diferentes grupos sociais.

No âmbito educacional, advimos de um caminhar onde a seletividade predominante como ocorreu com as pessoas com deficiência e com outras singularidades, que não correspondiam aos padrões existentes de *normalidade* resultou na estruturação de um sistema paralelo de acesso à educação: a Educação Especial.

No entanto, a educação como um processo permanente, é infinito, firmado na natureza de que o homem é um eterno aprendiz, e que, nesse processo, se constrói e se reconstrói, cria, intervém, transforma a sociedade e também é transformado.

Nesse sentido, as mudanças nas relações homem e sociedade são inevitáveis. Assim, os paradigmas, os modelos, as representações de um padrão a ser seguido vão sendo modificados gradativamente. Como consequência, o conhecimento, as concepções e os valores foram sendo mobilizados e a separação educacional entre o Ensino Regular e o Ensino Especial, inerente ao paradigma integrativo, a partir da última década do século XX, já não têm razão de existir.

Ocorre, conseqüentemente, a construção de um novo paradigma, o inclusionista, que tem em seu cerne o reconhecimento da diversidade, consonante

com o direito de todos, independentemente das necessidades especiais apresentadas, de compartilhar os mesmos espaços sociais, entre os quais o escolar, tendo assegurado a sua efetiva participação e aprendizagem.

A educação como um direito deve ser assegurada, portanto, a todos os educandos com qualidade, sendo consonante com a filosofia da Educação Inclusiva. Todavia, sua configuração envolve mudanças significativas não apenas no âmbito educacional, mas também na política, na cultura e nas práticas sociais.

Assim sendo, convém considerar e refletir criticamente a dualidade educacional – Especial e Regular – que separou educadores e seus educandos, e que no paradigma inclusionista já não condiz com a realidade. Pesquisas têm evidenciado que concepções e práticas tradicionais precisam ser revistas, que representações necessitam ser ressignificadas com vistas à construção de um novo caminhar, consonante com o direito de todos aprenderem juntos, inclusive, os educadores.

Assim considerando, o nosso estudo foi empreendido objetivando investigar a trajetória de atuação dos professores itinerantes, ligados à Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC em escolas estaduais de Natal/RN, no período de 1971 a 2011, a partir das vozes dos participantes e da pesquisa documental. No entanto, vale salientarmos a nossa primazia pela história oral, como opção metodológica, que nos permitiu a reconstrução dos passos trilhados por esses profissionais, em tão longo período.

Percurso que foi trilhado com algumas dificuldades inerentes à pesquisa histórica, que foram supridas com o apoio e a colaboração de vários profissionais que fizeram e fazem parte da história da Educação Especial, no estado.

Em linhas gerais, o estudo apontou que o serviço de professores itinerantes tendo iniciado na década de 1970, sob os pressupostos do paradigma integrativo, se caracterizava, inicialmente, pelo apoio e reforço ao aluno com deficiência e dificuldades de aprendizagem, tendo menor incidência quanto ao apoio aos professores. Mesmo direcionado mais aos educandos com deficiência e outras necessidades especiais, o trabalho desses docentes foi de significativa relevância no processo educacional destes alunos, pois expressavam expectativas positivas diante de suas aprendizagens.

A formação desses profissionais era específica por área da deficiência, no entanto, a maioria não se atinha em atuar apenas em sua área de aprofundamento, pois muitos primavam por atender às necessidades diversas dos alunos.

A motivação para ingresso na área tinha como elementos prioritários o interesse pessoal e a competência profissional na atuação pedagógica, no âmbito da escola regular. De tal forma, não se detinham diante das dificuldades gerais enfrentadas, de ordem material, física e humana, agindo assim, como agentes de mudanças para gerar melhores condições de atuação para/com os alunos com necessidades educacionais especiais. Como exemplo do exposto, situamos a estruturarão do espaço que, atualmente, se constitui o Centro de Educação Especial de Natal/RN.

A atuação desses profissionais, sob a filosofia inclusiva, foi se constituindo como modalidade de apoio à escola como um todo. Nesse sentido, a referência aos alunos dizia/diz respeito às suas necessidades educacionais especiais, sendo a experiência com estes o elemento motivacional para enveredarem no Serviço de Itinerância.

Verificamos que todos os professores têm formação geral na área da Educação, enquanto que a formação especializada vem sendo articulada com a atuação em diversas áreas de necessidades educacionais especiais, focando em áreas específicas segundo o interesse de cada um. Para tal fim, o grupo vem investindo continuamente no seu processo de formação mobilizando diferentes estratégias, apresentando os resultados, que os encontros sistemáticos para estudos semanais têm se mantido por todo o período pesquisado. Desta forma, não se restringem às ações de formação empreendidas pela Secretaria de Educação e nem aos programas de formação do Governo Federal.

Foi evidenciada, ainda, no estudo empreendido, a atenção desses profissionais com a formação continuada dos educadores da escola comum e, com as condições gerais de atuação pedagógica dos docentes, sendo, então, focalizado o campo de atuação dos professores itinerantes no espaço escolar, em conformidade com a atual política de Educação Especial.

Desta forma, a escola é reconhecida como o espaço de encontro das diferenças, devendo ser responsiva para atender às singularidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada educando, e desafiada a rever papéis,

concepções e práticas. No entanto, as lacunas estão impressas nos educadores da escola comum ou da Educação Especial, tanto na sua formação inicial, como na formação continuada, sendo evidentes nas práticas empreendidas.

Nesse sentido, observamos que o discurso quanto a não preparação para atuar com as diversas necessidades educacionais especiais ainda é reiterado, fazendo-se premente que a atuação, com base na colaboração, seja apropriada pelos educadores e que os serviços de apoio (internos e/ou externos) sejam reconhecidos pelo âmbito escolar, assim instituído em seu projeto político pedagógico.

É evidente que o processo inclusivo ainda está em construção. Neste todos são aprendizes, inclusive nas relações baseadas na colaboração e no apoio, que são imprescindíveis para construção daquilo que almejamos: **a inclusão de todos**.

Assim, a inclusão escolar, assumida como proposição política, precisa ser ancorada por todos que constituem os diversos segmentos da educação, para que a sua operacionalização realmente se configure no bojo da premissa de assegurar o direito à educação para todos, com qualidade.

Tendo em vista que a inclusão escolar se funda nesse princípio, precisa extrapolar a competência da Educação Especial, ou seja, deixar de ser de âmbito setorial, para ser assumida em todo o sistema educacional. Para tal adesão na instituição escolar necessário se faz uma reforma em sua dimensão política e em suas práticas.

Consideramos que é preciso que haja um maior envolvimento dos que materializam o processo, criando espaços de discussões sobre as problemáticas inerentes à realidade escolar e às possibilidades que são mobilizadas pelos atores para a sua resolução, para que as propostas políticas encontrem consonância no *chão da escola* e os educadores sintam-se coautores das proposições das quais serão eles os executores ou não.

É imprescindível criar condições operacionais, que possam conferir qualidade educacional para todos. Necessário se faz, diante disto, oficializar o tempo para formação em serviço dos educadores, atrelado à valorização funcional e econômica desses profissionais, para que possam atuar sem sobrecargas de outras demandas de trabalho extra.

Consideramos, ainda, que a formação continuada propiciada por todos os segmentos da educação deve contemplar as particularidades de aprendizagem dos educandos para que se possa desmistificar que tais questões são inerentes somente à Educação Especial.

Nesse sentido, a condição pedagógica do docente para atuar desde a organização da turma, deve ser monitorada pelo sistema da Secretaria de Educação, demonstrando implicação deste com as orientações da Resolução 01/2003, do CEE/RN. É importante, também, reiterar a implementação do projeto político pedagógico de forma colaborativa, contemplando o suporte e apoio da Educação Especial, caso se faça necessário, através dos professores itinerantes, e dos professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros.

Foi possível percebermos, analisando o caminhar dos professores itinerantes por mais de quatro décadas, na Educação Especial, a continuidade do compromisso do grupo frente à educação das pessoas com necessidades especiais. E assim, diante das mudanças de paradigmas desencadeadas, esses profissionais foram reconstituindo os seus saberes e fazeres.

Apontam que a atenção às barreiras para a participação e a aprendizagem não são concentradas no aluno com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais, mas no contexto no qual estão inseridos. Com base nesta realidade, como destacamos anteriormente, dialogam, articulam as intervenções, propõem soluções, inclusive, atuam como interlocutores entre a escola e a Secretaria de Educação, evidenciando questões problemas que angustiam os educadores no cotidiano escolar.

A presença desse profissional na escola, portanto, muitas vezes ajuda aos educadores a perceberem questões que cerceiam as suas práticas, pois, estes – imbuídos no ativismo cotidiano – comumente não conseguem se dar conta de certos detalhes relevantes, inibindo a expressão do saber e do fazer.

O processo de inclusão escolar está se construindo no enfrentamento de muitas adversidades que existem no âmbito educacional e que desafiam a todos os educadores. No que tange ao professor itinerante, o estudo evidencia que este tem atuado como agente de sensibilização, como articulador, mediador e orientador desse processo junto à comunidade escolar. Revela, assim, que a atuação deste



professor não está restrita a apoiar a prática pedagógica, mas abrange a construção de valores e atitudes coerentes com as relações inclusivas, contribuindo com o emergir de uma nova cultura no âmbito escolar, para que a inclusão seja firmada como uma opção política.

De tal modo, propomos que a formação continuada dos professores do ensino regular e dos professores especializados tenha como base teórica os pressupostos da colaboração, e que – a partir desse fundamento – o professor itinerante possa referendar a sua prática no modelo de consultoria colaborativa. Muito embora já apontem para tal encaminhamento, há necessidade de aprimoramento nesse sentido. Isto só será possível mediante a capacitação permanente do grupo de docentes que atua no Serviço de Itinerância, assim como dos demais educadores.

Ainda existe escassez de pesquisas que apontem evidências operacionais acerca de experiências positivas com vistas à inclusão escolar e, também, da atuação do professor itinerante. É importante, portanto, que o grupo de professores itinerantes possa estar contribuindo efetivamente com a divulgação de tais experiências junto aos demais educadores, e que esta atuação também seja pesquisada junto à escola. .

São inúmeros, como vimos os desafios que merecem ser avaliados e assumidos por todos durante o caminhar, com o compromisso de assegurar aos educandos, independente das necessidades especiais, uma educação de qualidade, que só assim será de fato inclusiva.

Tal meta vem sendo perseverada com muito esforço e persistência, em particular, pelos que atuaram/atua na Educação Especial, ou seja, existe um caminhar que deve ser considerado, pois, mesmo reconhecendo os avanços que têm se configurado na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, é inegável que ainda temos um longo percurso a trilhar, que exige posições firmadas em compromissos político, ético e social.

Reconhecemos, enquanto pesquisadora com base no movimento reflexivo realizado diante do tempo da pesquisa, que ainda ficaram inúmeras nuances para serem desvendadas. Assim, assumimos a nossa incompletude, com a certeza de que ainda há muito a revelar.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALBUQUERQUE, Nadja de Barros. **O professor itinerante na perspectiva da educação inclusiva**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Santa Helena, Recife, 2009.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, p. 116-129, 2009.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. de C. de M.; SANTOS, M. M. Educação especial: o custo de atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.). **Educação especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. da Uniderp, 2006. (Série Educação em Perspectiva).
- BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. Prática do professor numa escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Escola inclusiva**: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Presses, 1977.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores à distância: entre a expansão e a redução. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104a129104.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2012.
- BATISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BATISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 59-75, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BOING, Luiz Alberto; Lüdke, Menga. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BONDIA, Larrosa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBE19/RI>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL, 1971. Lei Federal nº 5.692, de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cnearquivos/pdf/rc0106.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº, 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto-lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 3 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica 09-2010: Orientações para Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. MEC-SEESP-GAB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva inclusiva**, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.080 de 15 de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre o remanejamento de cargos e comissão. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Ato2011-20142011DecretoD7480.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BUENO, Érica Cristiane da Silva. **Professor itinerante: possibilidades e percalços de atuação**. Maringá: Cruzeiro do Oeste, 2008. (Produção Didático Pedagógica).

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J.; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. s.d. Disponível em: <[www.pucs.br/pos/ehps/links-pesquisas/inclusao-exclusao.pdf](http://www.pucs.br/pos/ehps/links-pesquisas/inclusao-exclusao.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2011.

BUENO, J. G. S.; FERREIRA, J. R. **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S. et al. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CABRAL NETO, Antonio et al (Orgs.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antonio et al (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CAMELO, Ana Íris F. Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Escola inclusiva**: Pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Relma U. C.; MENDES, Enicéia G. Gestão escolar inclusiva. **Revista Científica SER - Saber, Educação e Reflexão**. Agudos, v. 1, n. 1, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistafaag.br/web.com/revistas/index.>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro**: aprendizagem para todos e por toda a vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: [Mediação], 1997.

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

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 1 v.

CASTRO, Alda M. D. A. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. **Inclusão escolar**: das intenções à prática: um estudo da implantação da proposta de ensino especial da rede municipal de ensino de Natal. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CAVALCANTI, Ana M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação.** 1996. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>>. Acesso em: 20 out. 2011.

CORDEIRO, Maria José Belém. **Representações sociais da escola: estudo de caso de mães de deficientes mentais leves.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

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

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia.** V. 17, n. 36, p. 115-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paidéia/v17.n36a1>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

DANTAS, M. Aparecida dos Santos. Serviço de itinerância e formação docente: saberes e práticas para uma educação inclusiva. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavél. **Anais...** Cascavél: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008>> Acesso em: 20 dez. 2011.

DENARI, Fátima Elisabeth. A formação do professor em educação especial. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, p. 355-357, 1996.

DENARI, Fátima Elisabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor na escola inclusiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FARIAS, E. N. de et al. **Sistemática operacional do serviço itinerante em comunicação e expressão - 89/90.** Relatório de Conclusão de Curso (Especialização), Secretaria da Educação e Cultura, Subcoordenadoria de Educação Especial, Centro Estadual de Educação Especial II, Natal, 1989.

FERREIRA, Júlio Romeiro. Notas sobre a evolução da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 1, n. 1., 1991. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FERREIRA, Júlio Romeiro. FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Júlio Romeiro. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, Santuza Mônica de F. da; VARGAS, M. R. M. de; SILVA, G. D. da F. e. A educação especial na construção da escola inclusiva: serviço de itinerância. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

FONSECA, Vitor. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTES, R. F.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Rio de Janeiro: Ed da UNIGRANRIO, 2006. (Cadernos de Educação, 6).

FRANCO, M. L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Villas das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-123, 2011.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**. v. 1, p. 16-23, 2000.

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>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

GLAT, R. et al. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil, Relatório de consultoria técnica**. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

GLAT, Rosana; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. Rio de Janeiro, p. 13-30, nov. 2006.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 15 maio 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Isabel C. de S. **Itinerância nas escolas estaduais, Relatório anual - 2007**. Natal: SEEC/SUESP, 2007.

GONZALEZ, Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2002.

GUIMARÃES, Adrianna F. de F. M. P.; SARAIVA, Adriana M. A. O atendimento educacional hospitalar e domiciliar na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 1., 2012, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2012.



JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, Mônica de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

KASSAR, Mônica de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KASSAR, Mônica de C. M.; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007.

KASSAR, Mônica de C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BATISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KASSAR, Mônica de C. M. Percurso da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-57, 2011.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores**: uma perspectiva de educação inclusiva. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LIMA, Maria da Glória S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n. 43-47, set. 2007. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores](http://www.rieoei.org/deloslectores)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

LIMA, Susana M. C. C. A SUESP hoje: realizando e tencionando. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico** - construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

LUCKNER, J. L.; HOWELL, J. Suggestions for preparing itinerant teachers: a qualitative analysis. **American Annals of the Deaf**, v. 147, n. 3, p. 54-61, 2002. Disponível em: <[http://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=pacs\\_capstones](http://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=pacs_capstones)>. Acesso em: 18 set. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Menga E. D. A. **Pesquisa social**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica, 1988.

MACEDO, B. C. A relação entre a percepção das mães sobre seus filhos com síndrome de down e a escolha da modalidade educacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRRN, 2001. p. 479-480.

MACEDO, B. C. **Um olhar das mães sobre os filhos com síndrome de Down e o seu processo educativo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; RUIZ, E. M. Estígma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n., p. 125-140, mês. 2011.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 3 v.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Análise da formação do profissional de educação especial em Natal (RN), frente às especificidades do educando portador de deficiência mental**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

MARTINS, Lúcia de A. R. (Org.). **A escola regular frente à integração do portador de deficiência: constatações de uma análise empreendida em Natal-RN**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1997 (Coleção EPEN, 14).

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 8/9, n. 2/1, p. 126-141, jan./jun. 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Da educação especial à inclusiva: um longo caminhar. In: SILVA, Marcus Figueira (Org.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. Natal: EDUFRN, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Lúcia de A. R. Falando de inclusão, para início de conversa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Educação e inclusão social das pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do aluno com síndrome de down: o que pensam os educadores?** Natal: EDUFRN, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mimnom, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: ARANTES, A. V. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MANZINI, José Eduardo. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. s.d. Disponível em: <<http://sepq.org.br/lipeq/anais/pdf/gt3/o4.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

MANZINI, José Eduardo. Análise do uso da entrevista em dissertações e teses em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAZZOTA, J. S. Marcos. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982.

MAZZOTA, J. S. Marcos. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993. (Coleção temas básicos).

MAZZOTA, J. S. Marcos. A formação do professor: currículos e programas. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, p. 351- 353, 1996.

MAZZOTA, J. S. Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral**: uma experiência de formação continuada. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: a ótica e a organização da escola regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Escola inclusiva**: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2008.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **O aluno com deficiência física na escola regular**: condições de acesso e permanência. Natal: EDUFRRN, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, A. J.; CRISTII, S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2002. 1 v.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: APBEE, 2006.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: CAPES/PROESP, 2008.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, v. 22, n. 57, may./ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

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

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. História da profissão docente em Natal/RN (1908-1920). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 267-278, maio/ago. 2009.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico a inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MOREIRA, M. H. B.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar com apoio: uma análise do serviço do ensino itinerante brasileiro. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/408>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

MUNIZ, Hiltinar Silva. **O educando com síndrome de down**: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de A. R. et al (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, L. de F. M. de; ARAGÃO, A. L. A. A educação de alunos surdos em sala de aula regular: como pensam e agem os professores. In: MARTINS, L. A. R. et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta de educação inclusiva com alunos surdos. In: MARTINS, L. de A. R. et al (Orgs.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2009.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Revista Ponto de Vista**. v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A(III). Assembleia Geral da Nações Unidas, 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2010.

OXFAM. Education Now, Breaking the Cycle of Poverty, Londres, UK. 1999.

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

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva em seu papel como agente de inclusão escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413>> Acesso em: 20 dez. 2011.

PESSOA, Jailton da Silva. **A representação social de si**: estudo de caso de portadores de deficiência mental leve. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

PIRES, José. **Políticas, formação e práticas pedagógicas**: por uma ética da inclusão escolar e social. In: MARTINS, L. de A. R. et al (Orgs.). Educação e diversidade: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

PIRES, J.; PIRES G. N. da Luz. **Práticas de educação e de formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

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

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O ensino Itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Ibero Americana de Educação**. Rio de Janeiro, v., n. 41/2, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas da melhoria pública para todos**: tensões atuais. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/index>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

REDIG, Annie Gomes. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 369-378, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Educação Especial - 1974. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de 1º Grau. Natal, 1974.

RIO GRANDE DO NORTE. Programa da Subcoordenadoria de Educação Especial - 1976-1977. SEC/SUESP, Natal, 1976.

RIO GRANDE DO NORTE. Proposta de integração do portador de deficiência no ensino regular de 1º grau. Secretaria de Educação e Cultura - SEC, Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. Síntese do programa de Trabalho - período de 1991/1994. Secretaria de Educação e Cultura - SEC/Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 01/1996. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos/SECD, Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 1996.

RIO GRANDE DO NORTE. Proposta pedagógica para o atendimento da pessoa portadora de deficiência visual no sistema de ensino regular. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos/SECD, Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Síntese do programa de Trabalho de 1999. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto - SECD/Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 1999.

RIO GRANDE DO NORTE. Constituição do Estado do Rio Grande do Norte. Edição revisada e atualizada, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 01/2003 - CEE/RN, Caderno Nº 9. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos/SECD, Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Educação especial, SUESP e os caminhos da inclusão. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos - SECD, Natal, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Projeto do Serviço de Itinerância da Subcoordenadoria de Educação Especial, Natal: SECD/SUESP, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 01/2003. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos - SECD, Natal, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos - SECD, Natal, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, SEEC, Natal, 2012.

ROCHA, M. Matesco; ALMEIDA, M. de Amélia. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 201-216, maio/ago. 2008.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHES, Isabel; TEODORO Antonio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SANCHES, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, DF, v.1, n.1, out. 2005.

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

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

SEVERO, M. do C. de S. **A representação social do docente frente a educação inclusiva: ganhos e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2002.

SEVERO, M. do C. de S.; BARBOSA M. C. Alves. Serviço de itinerância: a contribuição na formação docente para a prática inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 3., 2008, Natal. **Anais...** Natal, 2008.

SILVA, A. S. C. da. **Serviço itinerante**: uma proposta em construção na formação continuada dos professores que atuam junto aos alunos com necessidades educativas especiais na cidade do Natal. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade Internacional de Curitiba, Natal, 2007.

SILVA, Joiran M. Trajetória da educação especial no RN: da integração à inclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, L. G. dos Santos. Valorizando a diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal/RN. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas**: programa educação inclusiva: direito à diversidade., Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



UNICEF, Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

VIEIRA, Francileide B. de A. **O aluno surdo em classe regular:** concepções e práticas dos professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

---

# APÊNDICE

---



- 12- Quais as mudanças empreendidas no período da atuação no serviço?
- 13 - Quais as dificuldades/desafios/avanços que aponta no decorrer do serviço?
- 14 - Como caracteriza o processo educacional desenvolvido/em desenvolvimento?
- 15 - Como ocorria/e a articulação da Secretaria de Educação e Subcoordenadoria frente ao processo educacional das pessoas com NEEs?

---

# **ANEXOS**

---

# ANEXO A: DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA E DESPORTOS – DIRED



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - SEEC  
COORDENADORIA DOS ÓRGÃOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - CORE

DIREDD	SEDE	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS	QUANT. ESCOLAS POR MUNICÍPIO
1ª	<b>Natal</b> 04 municípios	<b>Natal</b>	<b>115 + 05</b>
		Extremoz	07
		Macaíba	17
		São Gonçalo do Amarante	10
		<b>TOTAL GERAL / DIREDD</b>	<b>149 + 05 = 154</b>
2ª	<b>Parnamirim</b> 12 municípios	Arez	02
		Baia Formosa	02
		Canguaretama	05
		Goianinha	02
		Monte Alegre	04
		Nísia Floresta	11
		<b>Parnamirim</b>	<b>11</b>
		São José de Mipibu	09
		Senador Georgino Avelino	01
		Tibau do Sul	03
		Vera Cruz	02
		Vila Flor	02
		<b>TOTAL GERAL / DIREDD</b>	<b>54</b>
3ª	<b>Nova Cruz</b> 18 municípios	Boa Saúde	01
		Brejinho	03
		Espírito Santo	02
		Jundiá	01
		Lagoa D'anta	02
		Lagoa de Pedra	01
		Lagoa Salgada	02
		Montanhas	03
		Monte das Gameleiras	01
		<b>Nova Cruz</b>	<b>10</b>
		Passa e Fica	02
		Passagem	02
		Pedro Velho	04
		Santo Antônio	07
		São José de Campestre	03
		Serra de São Bento	02
		Serrinha	01
		Várzea	01
		<b>TOTAL GERAL / DIREDD</b>	<b>48</b>
4ª	<b>S. P. do Potengi</b> 13 municípios	Barcelona	01
		Bom Jesus	02
		Caiçara do Rio dos Ventos	02
		Elmo Marinho	03
		Lagoa de Velhos	01
		Riachuelo	01
		Rui Barbosa	01
		Santa Maria	01

		<b>São Paulo do Potengi</b>	<b>02</b>
		São Pedro	01
		São Tomé	01
		Senador Eloi de Souza	01
		Serra Caiada	01
		<b>TOTAL GERAL / DIRED</b>	<b>18</b>
<b>5ª</b>	<b>Ceará Mirim</b> 07 municípios	<b>Ceará Mirim</b>	<b>09</b>
		Maxaranguape	02
		Pureza	03
		Rio do Fogo	04
		São Miguel de Touros	02
		Taipú	03
		Touros	05
		<b>TOTAL GERAL / DIRED</b>	<b>28</b>
<b>6ª</b>	<b>Macau</b> 06 municípios	Alto do Rodrigues	02
		Galinhas	01
		Guamaré	02
		<b>Macau</b>	<b>07</b>
		Pendências	05
		Porto do Mangue	01
		<b>TOTAL GERAL / DIRED</b>	<b>18</b>
<b>7ª</b>	<b>Santa Cruz</b> 09 municípios	Campo Redondo	02
		Coronel Ezequiel	01
		Jaçanã	02
		Japi	04
		Lajes Pintada	02
		<b>Santa Cruz</b>	<b>10 + 01 Centro</b>
		São Bento do Trairí	01
		Sítio Novo	01
		Tangará	02
		<b>TOTAL GERAL / DIRED</b>	<b>25 + 01 = 26</b>
<b>8ª</b>	<b>Angicos</b> 07 municípios	Afonso Bezerra	03
		<b>Angicos</b>	<b>04</b>
		Bodó	01
		Fernando Pedrosa	02
		Lajes	03
		Pedro Avelino	03
		Santana do Matos	03
		<b>TOTAL GERAL / DIRED</b>	<b>19</b>
<b>9ª</b>	<b>Currais Novos</b> 12 municípios	Acari	03
		Carnaúba dos Dantas	03
		Cerro Corá	02
		Cruzeta	02
		<b>Currais Novos</b>	<b>11</b>
		Equador	02
		Florânia	02
		Lagoa Nova	02
		Parelhas	08
		Santana do Seridó	01
		São Vicente	02
		Tenente Laurentino	01
		<b>TOTAL GERAL / DIRED</b>	<b>39</b>

<b>10ª</b>	<b>Caicó</b> 11 municípios	<b>Caicó</b>	<b>18</b>
		Ipueira	01
		Jardim de Piranhas	03
		Jardim do Seridó	02
		Jucurutu	05
		Ouro Branco	01
		São Fernando	01 + 01 Anexo
		São João do Sabugi	02
		São José do Seridó	02
		Serra Negra do Norte	01
		Timbaúba dos Batista	01
		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>37 + 01</b>
<b>11ª</b>	<b>Assú</b> 08 municípios	<b>Assú</b>	<b>09</b>
		Campo Grande	02
		Carnaubais	02
		Ipanguaçu	04
		Itajá	02
		Paraú	02
		São Rafael	02
		Triunfo Potiguar	01
		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>24</b>
<b>12ª</b>	<b>Mossoró</b> 08 municípios	Areia Branca	08 + 01 Centro
		Baraúna	03
		Governador Dix-Sept Rosado	03
		Grossos	03
		<b>Mossoró</b>	<b>61 + 02 Centros</b>
		Serra do Mel	01 + 05 Anexos
		Tibau	02
		Upanema	02
		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>83 + 08 = 91</b>
<b>13ª</b>	<b>Apodi</b> 07 municípios	<b>Apodi</b>	<b>11 + 01 Centro</b>
		Caraúbas	07
		Felipe Guerra	01
		Itaú	03
		Rodolfo Fernandes	02
		Severiano Melo	02
		Tabuleiro Grande	02
		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>28 + 01 = 29</b>
<b>14ª</b>	<b>Umarizal</b> 15 municípios	Almino Afonso	04
		Antônio Martins	04
		Frutuoso Gomes	02
		Janduís	02
		João Dias	01
		Lucrécia	02
		Martins	06
		Messias Targino	01
		Olho D'água dos Borges	02
		Patu	04
		Rafael Godeiro	03
		Riacho da Cruz	02
		Serrinha dos Pintos	03
		<b>Umarizal</b>	<b>05</b>
		Viçosa	01



		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>42</b>
<b>15ª</b>	<b>Pau dos Ferros</b> 20 municípios	Água Nova	01
		Alexandria	05
		Coronel João Pessoa	01
		Doutor Severiano	02
		Encanto	02
		Francisco Dantas	02
		José da Penha	02
		Luiz Gomes	03
		Major Sales	02
		Marcelino Vieira	03
		Paraná	02
		<b>Pau dos Ferros</b>	<b>12</b>
		Pilões	02
		Portalegre	02
		Rafael Fernandes	03
		Riacho de Santana	01
		São Francisco do Oeste	01
		São Miguel	03
		Tenente Ananias	03
		Venha Ver	02
		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>54</b>
<b>16ª</b>	<b>João Câmara</b> 10 municípios	Bento Fernandes	01
		Caiçara do Norte	01
		Jandaíra	02
		Jardim de Angicos	01
		<b>João Câmara</b>	<b>04</b>
		Parazinho	02
		Pedra Grande	01
		Pedra Preta	01
		Poço Branco	03
		São Bento do Norte	02
		<b>TOTAL GERAL / DIRET</b>	<b>18</b>
		<b>TOTAL DE ESCOLAS / RN</b>	<b>684 + 24 = 708</b>

Atualizado em 10/04/2012.

ANEXO B: NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA –SEEC  
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE  
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SUESP

ESCOLA: \_\_\_\_\_ ZONA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_ EMAIL: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

DIREÇÃO: \_\_\_\_\_ VICE-DIREÇÃO: \_\_\_\_\_

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: \_\_\_\_\_ PROFESSOR (A) DA SRM: \_\_\_\_\_

ORIENTADOR ITINERANTE: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

DEFICIÊNCIAS										TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO				ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO		TRANSTORNOS FUNCIONAIS							
														DISLE		DISG		DISC		DISOR		TDA/H	

