

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ITINERANTES, SUAS AÇÕES NA ÁREA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E SEU PAPEL COMO AGENTE DE INCLUSÃO ESCOLAR¹

CHARACTERIZATION OF ITINERANT TEACHERS, THEIR WORK IN ASSISTIVE TECHNOLOGY, AND THEIR ROLE AS INCLUSION AGENTS

Miryam Bonadiu PELOSI²
Leila Regina d'Oliveira de Paula NUNES³

RESUMO: o presente estudo discute o trabalho do professor itinerante dentro da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro. Compara a ação desses profissionais junto aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares em 1998 e em 2005 e aponta soluções para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência física. A metodologia utilizada foi um *survey* realizado por meio de questionário contendo perguntas abertas e fechadas. O estudo aponta para a manutenção do perfil e atividades desempenhadas pelo professor itinerante na comparação dos dois estudos e evidencia seu papel de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão. Diante da impossibilidade do professor itinerante em mediar o desenvolvimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais, as autoras sugerem a inclusão do professor de apoio, por meio de parceria entre a Universidade e Secretaria Municipal de Educação, contribuindo para a inclusão dos alunos e melhorando a formação dos estudantes de pedagogia para o trabalho na diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão educacional; deficiência física; professor itinerante; educação especial.

ABSTRACT: this paper discusses the work of itinerant teachers from the city of Rio de Janeiro Board of Education, compares their professional experiences involving students with special needs included in regular schools in 1998 and 2005, and points out effective procedures that promote the inclusion of students with physical disabilities in regular school settings. A survey questionnaire made up of open and closed questions was employed. Data revealed that itinerant teachers' profile and work activities remained essentially the same in 1998 and in 2005. Results also highlighted the participants' role in the mediation, awareness and mobilization processes that sustain inclusion. Considering that itinerant teachers demonstrate extreme difficulties in mediating the pedagogical development of students with special needs, the authors suggest the inclusion of a teacher aide through a partnership program between the University and the city Board of Education. This collaborative work would support the inclusion of the students and improve the professional development of undergraduate students in Pedagogy, enhancing their preparation to work with diverse populations.

KEYWORDS: educational inclusion; physical disability; itinerant teacher; special education.

¹ O estudo sobre os professores itinerantes é um dos oito estudos que compõem a tese de doutorado intitulada: *Inclusão e Tecnologia Assistiva* defendida pela primeira autora em março de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PELOSI, 2008).

² Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação - miryam.pelosi@globocom

³ Ph.D. em Educação Especial, docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação -: leilareginanunes@terra.com.br e leila.nunes@pq.cnpq.br

1 INTRODUÇÃO

A implementação da política de educação inclusiva no Brasil inseriu-se em um movimento de características excludentes com conflitos e tensões gerados pelas diferenças sociais e pelas características do sistema educacional.

Teve como ponto de partida a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que assegurou o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Essa nova escola acolhe e ensina os alunos respeitando as diferenças individuais, raciais, políticas, religiosas, sociais ou culturais.

Trata-se de uma escola mais responsiva às necessidades do alunado e que forma seus professores para auxiliá-los a ensinar todos os alunos e, não apenas, os considerados com necessidades educacionais especiais (MITTLER, 2003).

A legislação brasileira sobre a educação, que se seguiu à Constituição, garantiu, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às particularidades da clientela de educação especial, currículos adaptados e flexibilizados, métodos, técnicas e recursos educacionais específicos, além da terminalidade específica e professores com especialização adequada para o atendimento do alunado (BRASIL, 1996).

A legislação previu serviços de apoio em sala de recurso, professores intérpretes, apoio do professor especializado em educação especial, professor itinerante e a criação de redes de apoio com a participação da família, de outros agentes e recursos da comunidade (BRASIL, 2001).

A implementação do ensino itinerante como modalidade de atendimento de Educação Especial nas escolas públicas da rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro aconteceu em 1996 e definiu como atribuição dos professores itinerantes a assessoria às escolas regulares que possuíssem alunos com necessidades educacionais especiais integrados em turmas regulares e a produção de materiais pedagógicos necessários para auxiliar a inclusão desses alunos. A assessoria previa o acompanhamento dos alunos e professores dentro da sala de aula e a orientação aos familiares e demais membros da comunidade escolar (RIO DE JANEIRO, 1999).

Em 1998, dois anos depois da criação do serviço, os profissionais que atuavam na função de professor itinerante eram tipicamente do sexo feminino, tinham entre 30 e 50 anos e nível superior nas áreas de Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia. Esses profissionais tinham em média quinze anos de experiência profissional e cursos de especialização nas suas áreas de formação. Acompanhavam de seis a quinze crianças com necessidades educacionais especiais inseridas nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro e trabalhavam na função de professor itinerante há mais de um ano.

Na prática, esses professores desempenhavam uma multiplicidade de atividades orientando ou auxiliando a professora de turma, adaptando o material escolar ou confeccionando recursos adaptados. Realizavam ainda, acompanhamento individual do aluno fora da sala de aula, orientavam a família e utilizavam recursos de comunicação alternativa e ampliada como pranchas, máquinas elétricas e computadores.

O professor itinerante trabalhava como um elemento facilitador da inclusão. Auxiliava o professor regente a incluir a criança com necessidades educacionais especiais na atividade que havia elaborado ou fazia orientações sobre equipamentos ou estratégias facilitadoras para o trabalho. Com os profissionais da escola, trabalhava as necessidades de adaptação do mobiliário e do espaço físico e discutia problemas ocasionados pela inclusão (PELOSI, 2000).

Nove anos depois da criação do serviço de professor itinerante no município do Rio de Janeiro, o trabalho desempenhado por esses professores constituía-se como um instrumento positivo para a inclusão escolar, com a introdução de práticas inovadoras e com o papel de desmistificação de ideias preconcebidas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os problemas encontrados pelos professores itinerantes incluíam: o número reduzido de professores na função, o grande número de escolas que cada professor tinha que visitar, o curto período de tempo que ele permanecia em cada escola e a resistência enfrentada na interação com professores regulares e outros agentes de educação em relação à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2005).

Dentro do universo das necessidades educacionais especiais, há alunos que necessitam de mediação todo o tempo em que estão na sala de aula. Os alunos com déficits motores mais graves muitas vezes não são capazes de falar para responder às solicitações do professor, não escrevem com autonomia, apresentam dificuldades na percepção visual que os impedem de ler um texto que não esteja ampliado e são dependentes em sua mobilidade e autocuidado. Contudo, esses mesmos alunos podem aprender e se expressar se lhes forem oferecidas maior acessibilidade.

Visando atender a necessidade dessa população, outras modalidades de apoio à inclusão foram criadas para auxiliar o aprendizado dos alunos com deficiência física. O Estado do Paraná, por exemplo, criou em 2004 a função do professor de apoio, um professor que acompanha o aluno diariamente durante o horário escolar.

As atribuições do professor de apoio englobam a adequação dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor, as modificações na organização da sala, a implementação dos recursos da Tecnologia Assistiva, a promoção da interação dos alunos com os demais membros da escola e a viabilização da participação do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar (PARANÁ, 2004).

No processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais o uso da Tecnologia Assistiva se mostra essencial.

A Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento que abrange recursos e serviços com o objetivo de proporcionar maior qualidade de vida aos indivíduos com perdas funcionais advindas de deficiência ou como resultado do processo de envelhecimento. A Tecnologia Assistiva engloba áreas como mobilidade alternativa como cadeira de rodas e andadores, a adequação postural com o posicionamento adequado do aluno na carteira da escola, a Comunicação Alternativa e Ampliada⁴, o acesso ao computador e suas adaptações, acessibilidade dos ambientes, a adaptação de atividades escolares, adaptação de equipamentos de lazer e recreação e o transporte adaptado (KING, 1999; BARNES; TURNER, 2001; BERSH; PELOSI, 2007).

A discussão sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores são vistos como fundamentais para o processo de inclusão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica promulgada em 2001. As diretrizes destacam, também, a capacitação dos professores, a flexibilização do currículo, a alocação de recursos materiais e humanos para atender as demandas tanto nos aspectos físicos, relacionados às barreiras arquitetônicas, como nos aspectos de comunicação, e os mais diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem (LAPLANE, 2006). Nesse sentido o conhecimento da Tecnologia Assistiva e os serviços de apoio tornaram-se fundamentais para o processo de inclusão escolar.

O presente estudo objetivou caracterizar os professores itinerantes que trabalhavam na área de deficiência física da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, analisar as ações desses professores na área de Tecnologia Assistiva, avaliar a necessidade de formação em serviço na área e discutir seu papel como agente de inclusão.

2 MÉTODO

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro e foi aprovado em 28/09/2004 com o protocolo CEP SMS-RJ N° 03/2004.

2.1 PARTICIPANTES

Em 2005 havia 44 professores itinerantes da área de deficiência física atuando nas escolas do município do Rio de Janeiro. Todos os professores receberam o instrumento de coleta de dados e 29 dos professores itinerantes

⁴ A Comunicação Alternativa e Ampliada compreende o conjunto de símbolos, recursos, estratégias e técnicas adaptadas que vão auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais a se comunicarem e a participarem do processo escolar.

devolveram o questionário respondido. Os professores que participaram do estudo representaram 66% do total.

2.2 LOCAL E INSTRUMENTOS

O estudo foi desenvolvido no auditório do Instituto Helena Antipoff da secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e a coleta de dados realizada na reunião de apresentação do projeto aos professores da rede municipal, em março de 2005.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário que continha 10 perguntas abertas e duas perguntas envolvendo a Tecnologia Assistiva que apresentava opções para serem assinaladas e solicitava ao participante que complementasse a resposta especificando, por exemplo, o tipo de símbolo, o *software* utilizado ou o tipo de adaptação de atividades pedagógicas havia sido realizado.

Os tópicos envolveram: dados pessoais (nome, idade, e-mail, telefone, formação universitária, cursos de especialização, mestrado ou doutorado, cursos na área de Comunicação Alternativa ou outras formas de formação em serviço), a Tecnologia Assistiva (recursos de Tecnologia Assistiva que o professor itinerante já havia tido a oportunidade de utilizar ou confeccionar para auxiliar o processo de inclusão escolar) e parcerias estabelecidas com profissionais da Saúde no processo de inclusão escolar.

2.3 PROCEDIMENTOS

O método utilizado foi um *survey* envolvendo a totalidade dos professores itinerantes da área de deficiência física do município do Rio de Janeiro. Foram realizadas análises quantitativas das questões fechadas e análise de conteúdo das questões descritivas. A técnica utilizada foi a de análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em categorias, segundo, reagrupamentos analógicos (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo foi organizada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, o tratamento dos resultados que envolveram a inferência e a interpretação.

Os dados coletados nas perguntas fechadas foram organizados em banco de dados usando-se os *softwares Microsoft Office Access e Excel*. O primeiro auxiliando a organização dos dados em categorias para facilitar a análise e o segundo auxiliando a quantificação dos resultados e possibilitando a criação de gráficos ilustrativos.

A regra de enumeração considerada nas análises quantitativas foi a frequência de aparição. Nas análises qualitativas, a inferência foi fundamentada na presença do tema ou palavra e não sobre a frequência de sua aparição.

3 RESULTADOS

O grupo de professores itinerantes participantes do projeto trabalhava nas 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)⁵ do município do Rio de Janeiro e todos eram professores itinerantes da área de deficiência física. Alguns professores atendiam outras áreas também como: deficiência múltipla (DMU), Deficiência mental / retardo mental (RM) e condutas típicas (CT).

Caracteristicamente eram do sexo feminino com um grupo estudado de 28 mulheres e apenas um homem, com idade média de 40 anos, sendo que os professores mais velhos tinham 56 anos e os mais novos 27 anos.

Todos os professores itinerantes tinham curso superior. Os professores eram formados em Pedagogia (6), Psicologia (5), Letras (4), Biologia (2), Odontologia (2), além de professores formados em Fonoaudiologia, Educação Física, História, Engenharia Elétrica, Ciências Sociais e Teologia.

Quanto ao tempo de conclusão do curso de graduação, 19 professores estavam formados há mais de 10 anos e nove estavam formados há mais de cinco anos. Apenas um professor não havia concluído a graduação.

Em relação aos cursos realizados após a formação universitária, 59% dos professores itinerantes relataram ter realizado cursos de especialização em áreas como: Psicomotricidade, Psicopedagogia, Administração Escolar, Educação Inclusiva, Supervisão Escolar, Sociologia urbana, Língua portuguesa, Dificuldades de aprendizagem, Ciências ambientais e Odontopediatria.

3.1 O PROFESSOR ITINERANTE E A TECNOLOGIA ASSISTIVA

O grupo estudado estava igualmente dividido entre professores que já tinham realizado cursos na área de Tecnologia Assistiva e os que conheciam superficialmente o assunto.

Os professores participantes de cursos na área haviam realizado sua formação com a primeira autora em outras ocasiões (50%), com profissionais do Instituto Helena Antipoff (25%) ou realizado cursos com outros profissionais (6%). Alguns professores não complementaram suas respostas (19%).

⁵ 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 de Regional de Educação (CRE) possui uma Equipe que articula ações com o Instituto Helena Antipoff.

Os profissionais que não tinham frequentado cursos anteriores tiveram contato com a área por meio de reuniões no Instituto Helena Antipoff (7), receberam orientações das Coordenadorias Regionais de Educação (4), receberam o aluno na sala e aprenderam na prática do atendimento (4), receberam orientação do grupo específico de deficiência física (3), conheceram o assunto na Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff (2), com outros professores da escola (2), por meio de participação em congressos e palestras (1), pesquisando sobre o assunto (1), por meio de capacitação na área de retardo mental (RM) ou por intermédio do contato com uma terapeuta ocupacional.

Em relação ao uso da Tecnologia Assistiva como facilitadora do processo de inclusão escolar, a maior parte dos professores itinerantes (70%) declarou que considerava a Tecnologia Assistiva fundamental para o processo de inclusão. O restante do grupo (30%) disse desconhecer as possibilidades de uso da Tecnologia Assistiva. Alguns professores exemplificaram sua afirmação, sinalizando a importância de uma forma alternativa de comunicação para as crianças com comprometimentos graves e a importância da escrita alternativa no processo de alfabetização.

Sobre os recursos utilizados pelo professor itinerante em sua prática escolar o professor respondeu sobre os recursos que já havia tido oportunidade de utilizar e sobre os recursos que já havia confeccionado para o seu aluno.

Para auxiliar o processo de inclusão, 86% dos professores assinalaram ter tido oportunidade de utilizar adaptações de atividades escolares. As pranchas de comunicação⁶ foram citadas por 62% dos professores itinerantes e as pranchas para auxiliar o trabalho escolar⁷ por 69% do grupo.

Como recurso alternativo de escrita os professores utilizavam letras emborrachadas ou outros recursos artesanais (70%), máquina elétrica (20%) ou o computador (20%). As adaptações de acesso ao computador como adaptações para facilitar o teclar como órteses e pulseiras de peso, colmeia de acrílico sobre o teclado, teclado expandido, mouse adaptado com acionador ou *softwares* especiais foram assinaladas apenas por 10% do grupo como mostra a Tabela 01.

⁶As pranchas de comunicação auxiliam o aluno a comunicar seus desejos e necessidades, permitem que ele faça relatos, descrições, comentários e expresse a sua opinião. Com o objetivo de permitir uma comunicação alternativa, a prancha de comunicação deve ser organizada considerando-se as habilidades visuais, cognitiva e de linguagem do usuário.

⁷ As pranchas para auxiliar o trabalho escolar são, em geral, compostas por poucos símbolos organizados para apoiar um trabalho específico que está sendo desenvolvido na sala de aula como, por exemplo, personagens da história do Brasil ou animais.

Tabela 01 – Recursos utilizados pelo professor itinerante em sua prática escolar.

Recursos utilizados pelo professor itinerante	Frequência de respostas por categoria
Adaptação das atividades escolares	86%
Pranchas de comunicação	62%
Pranchas pedagógicas	69%
Recursos artesanais alternativos a escrita	70%
Máquina elétrica	20%
Computador	20%
Adaptações de acesso ao computador	10%

As adaptações das atividades escolares realizadas pelo professor itinerante em sua prática pedagógica envolviam: as adaptações para atividades de escrita (58%) com o uso de cadernos de pauta larga, cópia com carbono, uso de figuras, adaptação de atividades em múltipla escolha e uso de letras e sílabas móveis; o trabalho de alfabetização com estratégia diversificada para a leitura e escrita (51%); orientação aos professores com adaptações de provas (38%), adaptação das tarefas escolares (35%) e o auxílio ao aluno em sala de aula (35%). O uso do computador foi citado, apenas, por 6% dos professores. Os Professores Itinerantes não citaram a adaptação curricular como parte do trabalho desenvolvido como mostra a Tabela 02.

Tabela 02 – Adaptação das atividades escolares realizadas pelos professores itinerantes.

Adaptação das atividades escolares	Frequência de respostas por categoria
Adaptações de escrita	58%
Alfabetização	51%
Orientação ao professor	38%
Adaptação das tarefas	35%
Auxílio do aluno em sala de aula	35%
Computador	6%
Adaptação curricular	0%

A oportunidade de confecção de recursos artesanais também foi investigada. Metade dos participantes (48%) disse já ter tido a oportunidade de confeccionar pranchas de comunicação, com mostra a Tabela 3.

Tabela 03 – Recursos confeccionados pelos professores itinerantes.

Recursos confeccionados	Frequência de respostas por categoria
Pranchas de comunicação	48%
Confecção de jogos	45%
Adaptação de atividades escolares	55%

Constatou-se, entretanto, que as pranchas consideradas como de recurso de comunicação, na verdade, configuravam-se como pranchas de auxílio ao trabalho escolar. O conteúdo das pranchas descrito pelos participantes estava relacionado a temas como: matemática (8), pranchas com letras, palavras ou sílabas (4), animais (3), vocabulário para construção de frases com as palavras organizadas em classes gramaticais (sujeito/verbo/preposição/objeto) (2), atividades escolares (2), meios de transporte (2), brinquedos (1), partes do corpo (1), partes das plantas (1), atividades de vida diária (1), cores (1), meio ambiente (1), símbolos de interações sociais (1) e história do Brasil (1).

A confecção de jogos foi assinalada por 45% dos profissionais e a confecção da adaptação das atividades escolares por 55% dos professores itinerantes.

3.2 PARCERIA DO PROFESSOR ITINERANTE COM PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Os professores itinerantes trocavam informações com os professores de turma (87%), os diretores das escolas (78%), os coordenadores (76%) e, as famílias dos alunos (75%). Entre as parcerias estabelecidas com a Saúde os profissionais citados foram os psicólogos (37%), os fisioterapeutas (27%), os terapeutas ocupacionais (18%), os fonoaudiólogos (12%) e os profissionais de reabilitação da Rede Sarah (6%) como mostra a Tabela 04.

Tabela 04 – Parcerias estabelecidas pelo professor itinerante

Profissionais com quem os PI trocavam informações	Frequência de respostas por categoria
Professores de turma	87%
Diretores das escolas	78%
Coordenadores	76%
Famíliares dos alunos	75%
Psicólogos	37%
Fisioterapeutas	27%
Terapeutas Ocupacionais	18%
Fonoaudiólogos	12%
Profissionais de reabilitação da Rede Sarah	6%

Os professores itinerantes fizeram declarações positivas e negativas em relação às parcerias. Os aspectos positivos foram: a observação da evolução do aluno, e a confiança adquirida pelo professor itinerante em realizar adaptações e orientações ao professor de turma.

Os aspectos negativos envolveram dificuldades no relacionamento e discordância de opiniões quanto ao posicionamento dos alunos na cadeira de rodas e no mobiliário escolar, a indicação de adaptações para facilitar a escrita e a introdução de recursos alternativos para a comunicação oral.

Ao longo do estudo, uma série de sugestões e recomendações foi levantada pelos participantes em relação às dificuldades por eles identificadas em sua prática profissional. Foram elas: o estabelecimento do número máximo de alunos em acompanhamento por professor itinerante; a necessidade de tempo e espaço físico para confecção de materiais; a necessidade de reuniões entre os professores itinerantes; maior proximidade com as equipes de Educação e a definição mais clara do trabalho do professor itinerante.

É importante salientar que os professores itinerantes atendiam caracteristicamente os alunos do ensino fundamental, ficando os alunos da educação infantil, com apenas 5% dos acompanhamentos.

4 Discussão

A comparação dos dados dos estudos de 1998 (PELOSI, 2000) e o atual evidenciaram que o perfil do professor itinerante se manteve muito semelhante depois de sete anos.

Os professores que desempenhavam a função de professor itinerante continuavam sendo caracteristicamente do sexo feminino, com idade média de 40 anos e graduados em nível superior. As áreas de graduação haviam se ampliado, incluindo além da Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Odontologia, anteriormente citadas, as áreas de Letras, Biologia, Educação Física, Engenharia Elétrica, Ciências Sociais e Teologia. O tempo de experiência profissional médio havia subido de 15 anos para 16,4 anos e o número de professores itinerantes com cursos de pós-graduação havia diminuído de 66% em 1998 para 59% em 2005.

A formação do professor itinerante continua sendo bastante heterogênea existindo dentro do grupo, profissionais formados em odontologia e engenharia elétrica. Formações tão dispares dificultam a construção de uma unidade de ação e a organização de estratégias de formação em serviço, e precisaria ser repensada.

O número elevado de alunos acompanhados pelo professor itinerante, que somava 15 em 1998 e passou para 16 em 2005, faz com que a ação desse profissional seja mais de orientação do que de mediação, tornando sua intervenção insuficiente para os alunos com dificuldades motoras graves.

Outro fator agravante é que um mesmo professor acompanha alunos distribuídos em várias escolas de uma mesma CRE fazendo com que o professor perca muito tempo em deslocamento e não possa dedicar um número maior de horas para cada aluno. Além disso, apenas 5% das intervenções acontecem na Educação Infantil fazendo com que os alunos cheguem ao Ensino Fundamental malposicionados, sem respostas afirmativas e negativas sistematizadas, sem pranchas de comunicação e com o trabalho pedagógico não adaptado (PELOSI, 2008).

No atual estudo, os professores itinerantes continuavam os seus trabalhos de orientação às famílias, orientação e auxílio ao professor de turma, adaptação do material escolar e confecção de recursos adaptados.

A utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva prosseguia limitada a recursos de baixa tecnologia, mesmo em escolas onde havia laboratório de informática. A Comunicação Alternativa e Ampliada mostrava-se nos estágios iniciais de implementação, sendo que a maior parte dos alunos utilizava recursos artesanais como alternativa para a escrita e possuía pranchas de apoio às atividades escolares, mas não possuíam pranchas para favorecer a sua comunicação social.

A intervenção realizada pelo professor itinerante continuava sendo de adaptações de pequeno porte. Os professores não relataram as modificações curriculares como parte de suas atribuições na escola sinalizando para o fato de que funcionavam mais como “bombeiros” apagando incêndios do que como “arquitetos” da inclusão.

A sua atuação seguia muito solitária, com poucas oportunidades de troca com outros professores itinerantes, ausência de espaço para confecção de materiais e pouco ou nenhum contato com os profissionais da saúde que acompanhavam o seu aluno. Essa ausência de parceria, muitas vezes, dificultava a compreensão das necessidades e potencialidades do aluno, fazendo com que o trabalho não evoluísse ou transferindo responsabilidade da área de Saúde, como adequação de mobiliário ou indicação de recursos de mobilidade alternativa, para os professores itinerantes.

O que havia modificado significativamente era a abordagem do professor em relação à intervenção ao aluno. No estudo de 1998, o professor itinerante tinha como prática de trabalho a retirada do aluno da sala de aula para realizar um acompanhamento individualizado. No estudo de 2005, a intervenção dos professores pesquisados acontecia exclusivamente dentro da própria sala de aula onde o aluno estava incluído.

Em síntese, o professor itinerante tem funcionado mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão do que como mediador do aprendizado do aluno. O trabalho do professor itinerante como facilitador do aprendizado de alunos com necessidades educacionais especiais,

em particular os que apresentam dificuldades motoras graves, realizado semanalmente ou quinzenalmente precisa ser repensado.

Pletsch (2005), em seu estudo sobre os professores itinerantes, sugeriu a ampliação da permanência do professor itinerante na escola como instrumento facilitador da inclusão escolar.

A introdução do professor de apoio nas modalidades de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para os alunos gravemente comprometidos também poderia ser uma alternativa. Esse serviço de Educação Especial transformaria a ação semanal ou quinzenal do professor itinerante em uma intervenção diária como vem sendo utilizada na Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

O professor de apoio participaria do planejamento em parceria com o professor de turma e o professor itinerante desenvolvendo as adaptações que permitiriam ao aluno gravemente comprometido o acesso ao currículo.

Sem dúvida, seria necessário adequar à proposta adotada pelo Estado do Paraná à realidade de escassez de professores vivenciada no município do Rio de Janeiro. A implementação desse serviço de Educação Especial poderia ser feita com a corresponsabilidade das universidades. Assim, assumiria a função de professor de apoio o aluno de graduação dos cursos de Pedagogia e áreas afins que fizessem parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio de estágio regulamentado e supervisionado pelo professor orientador da universidade e pelo professor itinerante designado para esse fim. Na ausência do professor itinerante, o coordenador pedagógico ou o agente de educação especial ficaria responsável pela supervisão do estagiário.

A introdução do estágio regulamentado nas escolas do município do Rio de Janeiro, objetivando favorecer o processo de inclusão escolar, oportunizaria, aos alunos dos cursos de graduação, a possibilidade de vivenciar o processo de inclusão durante o seu período de formação. Também contribuiria, sobremaneira, na mudança de atitude dos futuros profissionais frente à diversidade.

5 CONCLUSÕES

O papel do professor itinerante no município do Rio de Janeiro pouco se modificou desde a sua criação em 1996. Os profissionais necessitam construir um perfil mais homogêneo e receberem formação em serviço que transforme sua ação de adaptações de pequeno porte para adaptações de grande porte, ampliem o seu conhecimento na área de Tecnologia Assistiva e criem oportunidades de parceria com os profissionais da Saúde.

A intervenção do professor itinerante precisa iniciar na Educação Infantil para que o aluno chegue ao Ensino Fundamental com mais instrumentos que favoreçam o seu aprendizado.

Finalmente, seu papel precisa ser redefinido. Como agente de inclusão escolar precisa reduzir radicalmente o número de alunos acompanhados para poder mediar o aprendizado dos alunos mais gravemente comprometidos ou multiplicar sua ação por meio da supervisão aos estagiários vindos da Universidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARNES, K. J.; TURNER, K. D. Team collaborative practices between teachers and occupational therapist. *The American Journal of Occupational Therapy*, v.55, n.1, p. 83-9, 2001.
- BERSH, R. C. R; PELOSI, M. B. Portal para ajudas técnicas. *Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*. Brasília: MEC/SEESP/ABPEE, 2007.
- BRASIL. LEI Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 28f. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da SEESP – Secretaria da Educação Especial. *Legislação específica/Documentos internacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2006.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de Setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal da SEESP – Secretaria da Educação Especial. *Legislação específica/Documentos internacionais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf . Acesso em: 31 jan. 2006.
- KING, T.W. *Assistive technology – essential human factors*. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Outubro 2006.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PARANÁ. *Instrução No 01/04 de 07 de maio de 2004*. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de apoio Permanente em Sala de Aula para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação de Jovens e Adultos, 2004.
- PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2000. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI, M. B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. 2008. Volumes I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PLETSCH, M.D. *O Professor Itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIO DE JANEIRO (Município). *Educação Especial*. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Geral de Educação, Instituto Helena Antipoff, 1999.

Recebido em 29/08/2008

Reformulado em 25/01/2009

Aprovado em 20/03/2009