

**FSH - FACULDADE SANTA HELENA**

O PROFESSOR ITINERANTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA

AUTORA: NADJA DE BARROS ALBUQUERQUE

Recife

2009

AUTORA: NADJA DE BARROS ALBUQUERQUE

O PROFESSOR ITINERANTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA

Monografia apresentada à Faculdade Santa Helena  
como requisito parcial para a conclusão do Curso  
de Especialização em Educação Especial: Estudos  
Surdos, orientado pela professora Maria Tereza  
Barreto Campello.

Recife

2009

A 345 p ALBUQUERQUE, Nadja de Barros

O Professor Itinerante na Perspectiva da Educação Inclusiva.  
Por Nadja de Barros Albuquerque, responsabilidade da professora/MS  
Maria Tereza Barreto Campello. Recife - PE.

Monografia para o Curso de Especialização em Educação  
Especial: Estudos Surdos. Faculdade Santa Helena.

O PROFESSOR ITINERANTE NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Recife - 2009.

Educação/Itinerante.

FSH - FACULDADE SANTA HELENA

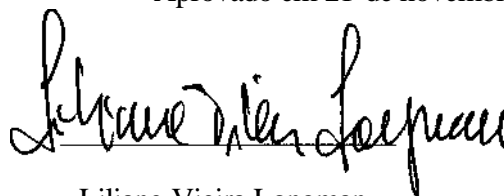
O PROFESSOR ITINERANTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA

AUTORA: Nadja de Barros Albuquerque

Monografia submetida ao corpo docente do Curso de Especialização em Educação Especial: Estudos Surdos da Faculdade Santa Helena, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso.

Aprovado em 21 de novembro de 2009.

Banca Examinadora:



Liliane Vieira Longman

Abdias Vilar de Carvalho

Maria Tereza Barreto Campello

Recife

2009

## DEDICO

A Deus, que me ampara nas horas difíceis, mesmo sabendo que tenho tão pouca fé;

A meu marido e minhas filhas, razão do meu existir, pela compreensão de minhas ausências e de meus estresses;

A meus alunos surdos.

## **AGRADECIMENTOS**

Minha especial gratidão à professora Maria Tereza Barreto Campello, por sua valiosa orientação e a todos que de alguma forma contribuíram para o êxito desse trabalho.

*Temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

Boa Ventura Souza Santos

*A inclusão é a grande ilusão das políticas públicas porque todos acabam sendo estrangeiros.*

Liliane Longman

## SUMÁRIO

	Pag.
1 -INTRODUÇÃO.....	01
2 - REVISÃO DA LITERATURA.....	05
3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	21
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
5-RECOMENDAÇÕES.....	31
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32



## LISTAS DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

ONG - Organização não governamental.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SAEE - Sala de Atendimento Educacional Especializado.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

SEESP - Secretária de Educação Especial.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CEB - Câmara de Educação Básica.

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

## RESUMO

Atualmente, o grande desafio da educação brasileira, principalmente a especial, é oferecer uma educação de qualidade que atenda a todos os alunos, que reconheça e respeite às diferenças, sem nenhum tipo de discriminação. Enfim, uma educação realmente inclusiva que valorize o aluno como indivíduo capaz.

Para que isso aconteça, efetivamente, se faz necessário a participação de diversos personagens, dentre eles o professor itinerante.

Assim, o presente trabalho constitui um estudo a respeito da atuação desse profissional na perspectiva educacional inclusiva e seu papel no Atendimento Educacional Especializado.

Palavra chaves: educação, itinerante, inclusão.

## ABSTRACT

Currently, the biggest challenge in Brazilian education, mainly in special education, is to offer high quality instruction that meets all students' needs and recognizes and respects the differences, without any kind of discrimination. The challenge consists of offering inclusive education which values each student and sees them as capable. In order to achieve such result, amongst others, the figure of the itinerant teacher is required.

Thus, this work is a study concerning the presence of this professional in the inclusive educational perspective and his role in Special Educational Service.

Keyword: itinerant, education, inclusion.

## Introdução

A educação de surdos sempre foi um assunto instigante e atravessou períodos distintos no que se refere às práticas educacionais. Primeiramente, eles enfrentaram a exclusão total porque não se enquadravam nos padrões de normalidade exigidos pela sociedade. Em seguida, veio o atendimento segregado em instituições de ensino que mais pareciam lugares de reabilitação, pois se preocupavam mais em fazer o surdo falar do que em educá-los.

No final da década de 60 teve início o movimento pela integração, que se consolidou a partir dos anos 80, e visava inserir as pessoas, consideradas deficientes, no ensino regular. Porém, na integração nem todos os alunos cabiam nas turmas regulares. Apenas àqueles que fossem considerados aptos à inserção, ou seja, os que conseguissem se adaptar às práticas educativas vigentes.

A inclusão, por sua vez, pretende a construção de uma nova sociedade através da aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio de cooperação, e, por isso, tem assumido uma posição importante nos debates educacionais. A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem. Para que isso aconteça é primordial se conhecer e usar a língua de sinais. Entretanto, apenas a adoção da Libras não é suficiente para escolarizar o surdo. Se assim fosse, o aluno ouvinte aprenderia e dominaria o português facilmente. A escola precisa

proporcionar ambientes educacionais que viabilizem sua escolarização em um turno e Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino da Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

O atendimento Educacional Especializado está fundamentado nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, no artigo 208 e é um apoio específico, para alcançar os objetivos finais da educação através de suportes tecnológicos e humanos.

Dentre esses suportes humanos está o professor itinerante para apoiar à escola e ao professor do ensino regular com a intenção de qualificar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. E de acordo com a Gerência de Educação do Estado de Pernambuco (no documento *Professor Itinerante: Documento Orientador*) "sua participação no projeto político da escola, voltado para o respeito e valorização da diferença como condição humana, deve propiciar a construção junto com os professores e equipe técnica-administrativa, de procedimentos avaliativos, alternativas pedagógicas, recursos pedagógicos adaptados que visem atender os diferentes níveis de compreensão e desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais".

Desta forma, este trabalho tem por objetivo ressaltar o papel e as atribuições do professor itinerante e do atendimento educacional especializado, como um serviço complementar e suplementar na educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo do aluno surdo.

Assim sendo, descreve-se à prática do professor itinerante e o que vem a ser o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O trabalho teve início a partir do projeto de pesquisa intitulado *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*, do Curso de Especialização em Estudos Surdos, coordenado pelo Centro SUVAG de Pernambuco em parceria com a Faculdade Santa Helena e subsidiado, financeiramente, pela Secretaria de Educação.

O projeto foi pensado numa perspectiva de construção coletiva, uma vez que contou com a participação de professores e alunos da especialização. E pretendeu-se, com ele, apreender a realidade educacional, social, política, cultural e econômica dos surdos, mais precisamente daqueles que freqüentam à rede pública de ensino.

Teve início com discussões, em sala de aula, para levantamento de informações, construção de hipóteses e desenvolvimento de questionário, que foram aplicados, em duplas, pelos alunos após treinamento.

A apuração foi realizada pelos professores e pelos alunos. O tratamento dos resultados e dos dados estatísticos foi feito pelos professores e depois disponibilizados para serem utilizados, pelos alunos, na confecção de suas monografias de conclusão da especialização.

Dentro dessa dinâmica, o presente estudo, intitulado *O Professor Itinerante na Perspectiva da Educação Inclusiva*, tem como objetivo ressaltar o papel desse profissional.

O projeto *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*, a partir do qual se utilizou os dados para este trabalho, foi desenvolvido em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, sendo uma delas de educação bilíngüe, e em uma ONG conveniada com o estado. A opção por essas escolas, se deu pelo fato delas possuírem, em suas salas, alunos com surdez.

A amostra, para esta monografia, foi constituída por oito professores que atuam nas referidas escolas. Todas as participantes eram do sexo feminino e suas idades

variavam de 44 a 51 anos. Todas tinham curso superior completo e possuíam experiência na área de surdez.

A seleção das participantes foi feita considerando-se o fato de atuarem como professoras itinerantes de alunos surdos, oriundos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, bem como o interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa.

A pesquisa foi do tipo quantitativa, realizada através de entrevistas, onde foram utilizados os seguintes materiais: Documento de Anuência, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado a cada um dos participantes, lido, preenchido e assinado por eles, e questionários categorizados de acordo com o entrevistado, a saber: pais de surdos, professores de surdos e alunos surdos.

A coleta dos dados foi feita a partir dos questionários disponibilizados, de onde foram retiradas as perguntas de interesse da pesquisadora, que serão apresentadas no capítulo referente a apresentação dos resultados.

Na pesquisa *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade* foram entrevistados quarenta e um professores que trabalham com alunos surdos incluídos no ensino regular. Dentre eles, se identificou oito professores itinerantes e, com base nas questões pertinentes à prática pedagógica desses professores, foi feita a organização desta monografia.

Os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e discutidos com base no referencial teórico.

## Revisão da Literatura

### Capítulo I

#### Breve histórico da Educação de Surdos: do século XV a

#### Inclusão

##### Gestualismo e Oralismo

No passado, os surdos eram considerados incapazes de aprenderem, por isso eles não freqüentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

Os primeiros registros que se tem sobre a história da Educação de Surdos datam do século XV. Naquela época ouvintes tentaram ensinar aos surdos. Dentre elas destacaram-se Gilaramo Cardamo (italiano que usava sinais e linguagem escrita) e Pedro Ponce de Leon (monge beneditino espanhol que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios).

Do século XVI ao XIX, em diferentes países, alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos. Entre eles: Ivan Pablo Bonet (Espanha), Abbé Charles Michel de L'Epée (França), Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha), Alexandre Gran Bell (Canadá e Estados Unidos) e Ovide Decroly (Bélgica).

Na segunda metade do século XVIII, destacaram-se dois métodos de ensino de surdos: o *Método Francês* do abade de L'Epée, que se baseava num sistema algo artificial de sinais, e o *Método Alemão* de Heinicke, que enfatizava o desenvolvimento da oralização.

Contudo, esses professores divergiam quanto ao método mais apropriado para ser adotado no ensino dos surdos. Alguns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (método oral puro); outros optavam pelo "método combinado", que consistia na utilização da língua de sinais e o ensino da fala.



O método francês do Abade Charles Michel de L'Epeé, que foi fundador da primeira escola de surdos, alcançou conquistas significativas. Entretanto aos êxitos iniciais do gestualismo sucedeu uma poderosa reação do oralismo, que foi ganhando terreno em todos os setores. Até o século XIX, a surdez foi considerada acima de tudo em termos sociais e pedagógicos; porém a partir deste século, passou a ser vista em termos médicos. Essa medicalização da surdez irá acarretar uma série de efeitos negativos para a comunidade surda. Esse processo culmina com o Congresso de Professores de Milão, em 1880 na Itália, a partir do qual as estratégias educacionais para os surdos tornaram-se terapêuticas e chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro. Esse método tornou-se dominante e foi utilizado por muito tempo. "Em conseqüência, a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, os professores surdos foram expulsos, a Língua de Sinais foi banida e a comunicação surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral". (SACKS, 1990 apud Capovilla, 2001:1481).

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência lingüística oral que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente, do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes. (CAPOVILA, 2001).

O poder ouvintista, sobre os surdos, tornou-se mais apurado e houve avanços na visão clínica, que faziam das escolas dos surdos lugares de reabilitação da fala e treinamento auditivo, preocupando-se mais em fazer o surdo falar do que em educar.

Como resultado da concentração exclusiva da educação na oralização, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo daquele dos ouvintes, embora alguns surdos tenham conseguido boas habilidades de leitura e escrita. Contudo, esses sucessos ocasionais passaram a não ser o bastante, e a partir da década de 1960 o método oralista passou a ser questionado e começou a surgir uma outra filosofia de ensino baseada em sinais naturais.

De acordo com Capovilla (2001), "... vários desenvolvimentos metodológicos e tecnológicos surgiram desde a década de 1960 até o final do século XX, todos sempre acompanhados de grandes expectativas. Por exemplo, o desenvolvimento dos aparelhos auditivos na década de 60, os projetos de intervenção precoce e o

desenvolvimento de novos modelos de gramática na década de 70. Na década de 80, houve novos desenvolvimentos tecnológicos na acústica dos aparelhos auditivos, e programas de computador para auxiliar a percepção da fala como o *Phonator* e o *Visible Speech*. Na década de 90, foram os implantes cocleares e os programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos de vida. Embora todos esses desenvolvimentos, que procuram reparar a deficiência auditiva, possam ter levado a indiscutíveis casos de sucesso individual, ainda assim parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem".

Contudo, o que permaneceu esquecido desde o Congresso de Milão em 1880 até cerca de 1980, é que a linguagem oral não é a única forma de linguagem, e que esta poderia vir a ser alcançada por meio de uma filosofia educacional que priorizasse todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais. Essa filosofia, que se opõe ao oraiismo, recebeu a denominação de *Comunicação Total*, que utiliza "... o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais" (CAPOVILLA, 2001:1483).

Embora a comunicação total tenha auxiliado na compreensão da língua falada e escrita, ela apoiava o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais, o que dificultava a compreensão dos alunos surdos, uma vez que eles não tinham acesso pleno a qualquer uma das línguas e não conheciam os limites entre uma e outra. Não tardou a surgir a expectativa de que a própria língua de Sinais, natural da comunidade surda, seria o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. A partir dessa constatação emergiu a filosofia do bilinguismo, onde à língua falada e a Língua de Sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. No bilinguismo o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidade, primeiramente, em sua língua natural (Língua de Sinais) e depois na língua escrita do país a que pertence.

De acordo com Hansen (1990, apud Capovilla), levando em consideração a deficiência auditiva, a educação bilíngüe do surdo deve excluir o objetivo prioritário de levá-lo a ser capaz de articular a fala. Assim, o surdo deve ser capaz de usar o meio

de expressão que seja adequado a situação que encontrar, e com o qual ele se sinta mais confortável.

No Brasil a educação de surdos foi influenciada pelas metodologias que surgiram nos séculos XVI a XIX. Em 1857, o professor francês Eduard Huet, surdo e partidário de L'Epeé, que usava sinais metódicos, veio para o Brasil, para fundar a primeira escola para meninos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo governo federal, e que atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos.

Aqui, como no resto do mundo, o percurso foi o mesmo; oralismo, comunicação total e, recentemente, o bilinguismo e o biculturalismo, resultante de uma visão muito mais ampla do que a visão médica; a visão sócio-antropológica da surdez. Porém, a realidade brasileira difere um pouco da realidade de outros países, pois faz pouco tempo que a visão sócio-antropológica da surdez passou a se discutida nos meios acadêmicos.

## 2. Integração e Inclusão

As transformações ocorridas no final do século XIX e começo do século XX, na educação dos surdos, como em outras áreas sociais, levaram ao aparecimento de dois processos educacionais que são amplamente discutidos até hoje: a *Integração* e a *Inclusão*.

Essa discussão, em torno desses dois processos educacionais, sempre criou muita polêmica por afetar pais, professores e alunos, principalmente, aqueles da Educação Especial, e começou a partir da década de 1960, com os movimentos pela garantia do direito de todos à educação, da propagação das idéias de normalização das pessoas com necessidades especiais e fizeram com que as crianças surdas começassem a ser encaminhadas para as escolas regulares. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino dessas crianças e surgiram as Salas de Recursos e Classes especiais. As pessoas portadoras de necessidades especiais começaram a apresentar suas reivindicações. Os surdos passaram a exigir o respeito à Língua de Sinais, a um ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação,

serviços de intérpretes, etc. Mais recentemente, o avanço nas pesquisas sobre línguas de sinais prega o acesso da criança surda, o mais precocemente possível, às duas línguas: à Língua de Sinais e à língua oral de seu país (filosofia da educação bilíngüe).

"Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram em 1969 nos Países Nórdicos, quando se questionaram às práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio da normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação" (MANTOAN, 2003:22).

Resumindo, podemos afirmar que, historicamente, a sociedade, por muito tempo, negou ao surdo a possibilidade de lutar por seus direitos, tendo inclusive uma atitude paternalista em relação à sua educação. A surdez, até então, era vista, apenas como um tipo de patologia audiológica. Apenas a partir de 1960 é que se desenvolveu uma neuropsicologia da surdez e se começou a compreender como o surdo aprende e a importância da Língua de Sinais como instrumento lingüístico.

Apesar de terem significados semelhantes, os vocábulos integração e inclusão são empregados para exprimir situações diferentes de inserção e se apoiam em fundamentos metodológicos divergentes.

A integração acontece dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar da classe regular ao Ensino Especial, dentro do sistema escolar.

Na integração escolar nem todos os alunos com necessidades educativas cabem nas turmas do Ensino Regular; apenas aqueles que são considerados aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003).

A integração escolar pode ser compreendida como uma justaposição do Ensino Especial ao Ensino Regular. É uma forma de inserção que recebe alunos com deficiência desde que sejam capazes de acompanhar a escola comum existente nos modelos tradicionais (SASSAKI, 1999).

A inclusão, por sua vez, tem por objetivo a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa desenvolver-se e exercer a cidadania. Questiona as políticas e a organização da educação especial e da regular, e se opõe ao conceito de integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical e completa. Na inclusão todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar às salas de aula do Ensino Regular desde o começo da vida escolar.

A fundamentação filosófica da inclusão pressupõe que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, têm o mesmo direito de acesso à escolarização e que a escola deva acolher e valorizar as diferenças. Para os defensores da inclusão, ela "causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (MANTOAN, 2003).

A escola, enquanto agente que educa crianças, jovens, adultos e idosos, precisa oferecer oportunidades, para todos, de desenvolvimento de comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais de seus alunos. "Quando alunos com os mais diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligência estudam juntos na mesma classe, todos eles se beneficiam com os estímulos atitudinais e modelos comportamentais uns dos outros" (SASSAKI, 1999:32).

Na escola inclusiva os alunos freqüentam classes comuns com colegas não deficientes, da mesma faixa etária, propiciando a oportunidade de aprenderem uns sobre os outros (idem). Dessa forma, o princípio da educação inclusiva consiste em reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos especiais, etc. (TESSARO, sem data).

Portanto, a integração é uma forma de inserção escolar que está condicionada a capacidade de adaptação do aluno a opções que o sistema educacional oferece, seja em salas regulares ou em salas especiais. Trata-se de uma alternativa em que o sistema se mantém; nada se questiona do esquema escolar em vigor. Já a inclusão é uma forma de inserção radical, pois tem como meta não excluir ninguém do sistema escolar, o qual terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos. Na inclusão mudam as

escolas e não os alunos. Ela questiona, não somente às políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração.

A prática da integração tem como base o 'modelo médico', onde o importante é tornar o portador de necessidades especiais aptos a satisfazer os padrões aceitos no meio social. Ou ele se adapta ou não é aceito pela sociedade. A inclusão, por sua vez, segue o 'modelo sócio-antropológico', onde a sociedade é que precisa modificar-se e adaptar-se para acolher todas às pessoas, pois sociedade inclusiva é aquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais.

No quadro abaixo, de autoria de Cláudia Werneck, podemos evidenciar, claramente, às diferenças entre as duas abordagens:

### **INTEGRAÇÃO**

A inserção é parcial e condicional.

Pede concessões aos sistemas.

Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência.

Contenta-se com mudanças superficiais. Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.

Defende o direito de pessoas com deficiência.

Inserir nos sistemas os grupos de "excluídos" que provarem estar "aptos".

O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas.

### **INCLUSÃO**

A inserção é total e incondicional.

Exige rupturas nos sistemas.

Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa.

Exige transformações profundas.

Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e se torna mais atenta às necessidades de todos.

Defende o direito de TODAS as pessoas.

Traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos".

O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com ou sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, etc.)

Contudo, a política de inclusão está longe de ser consenso. Ela é questionada por profissionais educadores e pela comunidade surda que defendem a importância das escolas de surdos como espaço de uma língua efetiva que promova o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas.

"As orientações que têm sido passadas pelo Governo Federal sobre respeitar o ritmo de aprendizado de cada um, como elaborar planos de ensino individualizados, como pensar as 'adaptações' curriculares não dão conta da complexidade da inclusão dos surdos entre ouvintes" (THOMA, 2006).

Assim, sem negar o lado positivo quanto ao direito que todos têm a educação escolar garantido pela legislação brasileira, através da Constituição Federal de 1988, pela Política Nacional para Educação Especial de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é discutível os discursos pedagógicos que referem que a inclusão escolar beneficia a todos os alunos. Sobretudo no que diz respeito aos surdos, que não têm sua identidade e sua língua respeitada dentro desse processo, apesar do reconhecimento da Libras, como uma língua, na lei 10 436/02.

"Os surdos são o maior exemplo da exclusão produzida pela inclusão dos excluídos. A inclusão não foi construída na pluralidade, que é a filosófica do diálogo e não foi construída a partir da cultura do outro e nem mesmo a partir da diferença do outro". (LONGMAN, 2008).

Como um bom exemplo dessa exclusão dentro da inclusão, pode-se mencionar o que ocorre com as crianças surdas da Educação Infantil. Ao ingressarem na escola, se deparam com intérpretes sem, no entanto, terem conhecimento da Libras. Então para que o intérprete? Essas crianças, ao ingressarem na escola, têm que conviver com seus pares, com seus iguais, ou seja, com outras crianças surdas, para interagirem entre si, para se desenvolverem e para a construção das identidades surdas; e com professores surdos para que possam aprender e dominar a sua língua que a Libras. Portanto, incluir essas crianças em turmas regulares parece um contra-senso, uma perversidade.

Longman (2008) afirma que:

A presença de um intérprete pressupõe que os sujeitos já sejam falantes de uma língua. No caso dos surdos, da Educação Infantil, o que esses intérpretes vão interpretar e para quem, se as crianças surdas ainda não têm domínio da sua língua?

Vários autores, entre eles Edler, concordam que aceitar a deficiência já é um grande avanço, nas políticas educacionais. Porém, é necessário que se observe e se respeite às particularidades e às diferenças entre cada uma dessas deficiências, para que os alunos, inseridos nas salas de inclusão, não estejam fazendo de conta que aprendem, com professores transformando-os em alunos invisíveis e o aluno deficiente continuando a sofrer pelo estigma e pelo preconceito de sua diferença; porque, dessa forma, a inclusão diluí-se apenas no contexto do discurso do "politicamente correto".

A inclusão educacional escolar merece receber críticas severas, sempre que: for irresponsavelmente implementada; for interpretada, apenas, como inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns, sem cuidados com sua integração no grupo, gerando-se inclusão marginal, ou sua reclusão em guetos; representar "desmonte" da Educação Especial, desconsiderando-se todo o seu percurso e as históricas contribuições que seus especialistas têm nos oferecido e que sempre serão necessárias, pois dificilmente, alguém poderá ser especialista em generalidades; for criticada a existência de escolas especiais, desacompanhada de uma análise crítica de seu processo e das funções que deverá assumir para fazer face aos desafios que o sistema educacional ainda não pode resolver; forem extintos os serviços de ajuda e apoio a professores, alunos e seus familiares; não se der ouvido às opiniões das próprias pessoas com deficiência; as famílias não puderem opinar; desconsiderarmos os apelos dos professores, aprisionando-os num ideal do qual ainda não se apropriaram. (CARVALHO EDLER, 2008:61).

A complexidade do processo de inclusão está posta. Resta-nos, então, perguntarmos se estamos dispostos a nos relacionar e a conviver com os outros. Se resposta for positiva, teremos que perguntar também como podemos criar com eles as condições de possibilidades para esse convívio e para esse relacionamento. (THOMA, 2006:24). Pois, para conviver com o outro, devemos começar nos perguntando sobre o que causa em nós a sua presença, o que nela nos incomoda e porque nos incomoda. Com isso, talvez possamos nos dar conta de que os processos sociais, históricos e lingüísticos que inventam alguns outros como anormais ou estranhos podem ser inventados. Permitir-nos a experiência do convívio com a diferença pode ser o começo para mudanças que visam o direito de participação efetiva de todos na escola e na sociedade, mudança essa que não acontecerá apenas por leis e decretos, mas por profundas alterações nas representações sobre os outros a serem incluídos em nossas próprias identidades (idem).



## Capítulo II

### **O professor itinerante e Sala de Recursos Multifuncionais ou Sala de Atendimento Especializado**

As pessoas com necessidades educacionais especiais têm assegurado pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação realizada, preferencialmente, em classes comuns e ao atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado tem por objetivo, reconhecer e atender as especificidades de cada aluno que tenha necessidades educativas especiais. "Será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do Ensino Regular" (LEI 9394, art. 58, inciso 2º).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, traz um capítulo voltado para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, onde menciona serviços educacionais necessários para a permanência, com sucesso, na escola.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LEI 9394, art. 59, parágrafo III).

A implementação de serviços de apoio pedagógico especializado tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais, bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do Ensino Regular.

Dentre esses serviços especializados destaca-se o atendimento itinerante e as salas de recursos multifuncionais ou salas de atendimento especializado (SAEE).

O trabalho do professor itinerante é acompanhar e orientar o professor do ensino regular, a escola e a família, de modo a contribuir para o aprimoramento do processo, na perspectiva da garantia do ensino aprendizagem e permanência dos alunos na escola, sensibilizando a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

Além disso, cabe a esse profissional verificar o desempenho dos alunos surdos e identificar as suas dificuldades, orientando o professor da classe comum, qual a melhor forma de se trabalhar com esses alunos. Portanto, a itinerância é um serviço educacional que tem respaldo legal para o seu funcionamento, com o objetivo de melhor atender aos alunos que por motivos diversos, não correspondem às exigências da escola. O professor itinerante também presta atendimento educacional domiciliar para alunos com necessidades especiais impedidos de freqüentar a escola por razões físicas ou de saúde.

A entrada de um professor no ensino itinerante independe de sua formação na graduação. Apenas se faz necessário que ele tenha sido aprovado em concurso público e faça parte do quadro de funcionários do magistério. Pelas diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o professor itinerante deve ser um "especialista". Porém, a lei não esclarece se a capacitação deve ocorrer antes da entrada na itinerância ou em serviço (Brasil, MEC/SEESP, 2001).

De acordo com a Resolução nº 2 do CNE/CEB (2001), os professores especializados em educação especial deverão comprovar, preferencialmente, formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

Na prática, o que se espera é que ele demonstre interesse pela área, tenha "sensibilidade" para lidar com pessoas com necessidades especiais e, no caso dos surdos, que ele também tenha domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 2001).

Todos os professores itinerantes são capacitados em serviço por meio de seminários, reuniões, oficinas e cursos. E essas capacitações precisam ser contínuas e não episódicas inclusive para quem já é especialista. (PLETSCH, 2005).

O estudo do ensino itinerante ainda não é consenso, tem caráter exploratório, uma vez que é uma modalidade recente de ensino e ainda é pouco estudada no Brasil. Pesquisas demonstram que o papel do professor itinerante não é só trabalhar com o

aluno especial inserido na turma regular, pois, na prática, sua ação requer a elaboração de planos de aula, conteúdos e programas de ensino adaptados e, freqüentemente, discutir com a comunidade extra-escolar, esclarecendo e orientando os familiares dos alunos, sobretudo quando participam de reuniões de pais, onde têm a oportunidade de desmontar preconceitos e estigmas historicamente reproduzidos; contribuindo, desta forma, para uma nova postura de todos os agentes escolares e extra-escolares em favor da inclusão educacional. Logo, o professor itinerante deve atuar como agente de transformação escolar, na medida em que o seu trabalho fomenta uma mobilização coletiva, que é um dos fundamentos da educação inclusiva, favorecendo mudanças nas práticas escolares, que vão desde o projeto político pedagógico até a mudança de atitude e ações que favoreçam práticas heterogêneas (Brasil/MEC/SEESP, 2001)

De acordo com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e da Gerência de Educação Especial do Estado de Pernambuco, no documento *Professor Itinerante: Documento Orientador*, são atribuições do professor itinerante:

- Acompanhar o aluno com deficiência incluído nas salas do ensino comum, no seu processo de aprendizagem, considerando suas especificidades.
- Sensibilizar a comunidade escolar à luz de um projeto de escola inclusiva.
- Participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola, de modo a incluir no debate e encaminhamento de propostas as questões referentes à pessoa com necessidades especiais.
- Mediar às relações entre escola, família e comunidade com vistas à inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Contribuir junto ao professor da sala comum para a construção de estratégias mais adequadas à aprendizagem do aluno.

- Participar do processo avaliativo do aluno, definindo junto ao professor e equipe pedagógica procedimentos de avaliação que atendam cada aluno em suas possibilidades, interesses e necessidades específicas, acompanhando sua evolução.
- Encaminhar, junto com a equipe pedagógica da escola alunos para profissionais e serviços especializados.

- Articular com serviços especializados existentes na comunidade, nas áreas da Saúde, Assistência Social, Trabalho, de forma a mediar o encaminhamento dos alunos com necessidades especiais aos referidos serviços.
- Encaminhar o aluno especial, quando necessário, às Salas de Atendimento Educacional Especializado, participando da elaboração do parecer do mesmo, em conjunto com o professor da sala comum e equipe pedagógica da escola.

Contudo, há um distanciamento entre o ideal e o real na atuação do professor itinerante que, muitas vezes, tem sua atuação compreendida como reforço escolar. Essa compreensão origina um descompromisso da escola em relação à aprendizagem dos alunos incluídos, remetendo-se essa responsabilidade para o professor itinerante. Além disso, esse profissional enfrenta inúmeras, outras, dificuldades dentre as quais podemos destacar a insuficiência de professores deslocados para a itinerância, muito aquém da demanda; o grande número de escolas em que alguns professores atuam e o curto período em que cada um permanece nas escolas; a variedade de necessidades especiais com as quais cada itinerante trabalha; o acesso físico, ainda, inadequado que muitas escolas oferecem para o atendimento itinerante; o desenvolvimento de suas atividades em horário contrário ao que o aluno frequenta a classe comum, inviabiliza uma interlocução mais aprofundada com o professor que atende ao aluno no ensino regular e toda comunidade escolar e a resistência, em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente, por parte dos professores regulares (que têm dificuldades para modificarem sua prática pedagógica, a fim de contemplar a diversidade do alunado) e outros agentes escolares.

No entanto, apesar das dificuldades, o trabalho dos professores itinerantes contempla as necessidades sentidas por professores e demais profissionais escolares por duas razões: primeira, porque atuam como suporte de orientação e assessoria aos professores comuns e, quando necessário, trabalha diretamente com o aluno; segunda, porque promove certa sensibilização e orientação para a atuação com alunos em classe regular de ensino. Podemos, assim, afirmar que o professor itinerante desenvolve múltiplas funções na escola, orientando e auxiliando os demais professores, intervindo junto aos alunos e esclarecendo a todos, na escola sobre o processo de inclusão. Igualmente importante é o seu trabalho extra-escolar, ao mostrar às famílias as

capacidades e necessidade de seus filhos, ajudando a fortalecer a confiança dos pais em relação ao seu desempenho e às suas possibilidades de desenvolvimento.

Portanto, pode-se concluir que a atuação do professor itinerante tem sido importante para introduzir, fomentar e construir práticas inovadoras às escolas, as quais têm contribuído para diminuir preconceitos arraigados dentro e fora do ambiente escolar em relação às pessoas com necessidades especiais. Por isso, cabe ao professor itinerante deslocar o eixo de seu trabalho dos atendimentos individualizados para o apoio à escola e ao professor do ensino regular com a intenção de qualificar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, sua participação no projeto político pedagógico da escola, voltado para o respeito e valorização da diferença como condição humana deve propiciar a construção junto com professores e equipe técnica-administrativa de procedimentos avaliativos, alternativas pedagógicas, recursos pedagógicos adaptados que visem atender os diferentes níveis de compreensão e desempenho dos alunos com necessidades especiais. Para isso, o professor itinerante deve estar na escola no horário em que seu aluno frequenta, de modo a garantir a interlocução com o professor de sala regular na qual o aluno está matriculado.

Porém, mesmo tendo como eixo principal facilitar a aprendizagem do aluno portador de necessidades educacionais especiais, observa-se na tabela 02 da página—, que apenas duas professoras referiram que a política educacional de inclusão favoreça essa aprendizagem, o que é, no mínimo, contraditório uma vez que a função de itinerante foi criada, justamente, como suporte para essa aprendizagem do aluno.

As salas de atendimento educacional especializado ou salas de recursos multifuncionais são espaços criados nas escolas de Educação Básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e devem ser constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos e de professores com formação para realizar o AEE.

"Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (RESOLUÇÃO CNE/CEB n° 2, 2001).

Ainda de acordo com essa resolução, os alunos atendidos na sala de recursos são aqueles que, durante o processo educacional apresentam alguma dificuldade (não vinculada a uma causa orgânica específica ou relacionada a condições, disfunções, limitações ou deficiências), no processo de desenvolvimento que impossibilite o acompanhamento das atividades curriculares; dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis e os que evidenciem altas habilidades/superdotação.

O Decreto nº 6571/08, dispõe sobre a criação do atendimento especializado, no Art. 1º: "A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular".

Segundo o MEC e a SEDUC, a criação das salas de recursos multifuncionais parte dos princípios de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, deve realizar-se em classes comuns do Ensino Regular, que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento especializado deve ser complementar e suplementar a escolarização do aluno com deficiência, visando sua autonomia e independência.

O AEE complementa porque oferece serviços e recursos ao aluno, eliminando às barreiras impostas pela deficiência; e suplementa porque é diferente do ensino escolar e atende às especificidades dos alunos com necessidades especiais.

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos. Porém não são substitutivas à escolarização. Constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas nas salas de recursos, na área de surdez, destaca-se: promoção do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), entendida como a primeira língua dos surdos; coordenar cursos de

formação em Libras, a serem realizados nas unidades escolares; promover o aprendizado da língua portuguesa para alunos surdos, entendida como segunda língua; acompanhar a atuação dos intérpretes de Libras nas salas de aula e adequar materiais didático-pedagógicos que promovam experiências visuais de ensino aos alunos surdos. Também são disponibilizados o ensino do sistema Braille e o soroban, os programas de enriquecimento curricular, o ensino da linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacionais especializados públicos ou conveniados.

De acordo com a resolução SE nº 95, de 21/11/2006 em seu artigo 7º declara que:

A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede pública de ensino, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais, bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do Ensino Regular.

Contudo esse atendimento não deve ser confundido com reforço escolar, mas consistir num conjunto de procedimentos que facilitem o processo de apropriação e produção do conhecimento.

Há um dado a ser levado em conta na leitura dessa realidade que é a implantação de Salas de Atendimento Especializado (SAEE). Essa organização exige definições de papéis bem delineados, pois esse mesmo professor itinerante, de que falamos, também será protagonista nesse novo serviço. Apesar da clareza de que seria mais produtivo que diferentes professores pudessem exercer separadamente essas funções, o quadro atual de profissionais na área da educação não permite a adoção dessas medidas.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Participaram desse estudo oito professores, identificados na pesquisa intitulada *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*, com idades entre 44 e 51 anos, todas do sexo feminino, selecionadas por atuarem como itinerantes de alunos surdos incluídos na escola regular. Escolheu-se do questionário, as questões pertinentes à prática pedagógica dessas professoras.

As características das participantes são apresentadas na tabela 01 abaixo:

TABELA - 01

PROFESSOR	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO COMO ITINERANTE
<b>P1</b>	<b>F</b>	<b>51</b>	PEDAGOGIA	<b>25</b>	<b>23</b>
<b>P2</b>	<b>F</b>	<b>45</b>	PEDAGOGIA	<b>17</b>	<b>14</b>
<b>P3</b>	<b>F</b>	<b>50</b>	PEDAGOGIA	<b>08</b>	<b>08</b>
<b>P4</b>	<b>F</b>	<b>47</b>	HISTÓRIA	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>P5</b>	<b>F</b>	<b>46</b>	PEDAGOGIA+MATEMÁTICA+FONOAUDIOLOGIA	<b>22</b>	<b>22</b>
<b>P6</b>	<b>F</b>	<b>48</b>	LICENCIATURA EM LETRAS	<b>28</b>	<b>26</b>
<b>P7</b>	<b>F</b>	<b>44</b>	ARTES	<b>21</b>	<b>06</b>
<b>P8</b>	<b>F</b>	<b>44</b>	CIÊNCIAS	<b>23</b>	<b>03</b>

Analisando-se a tabela acima, observa-se que a maioria tem formação acadêmica em Pedagogia, que têm experiência no magistério e que já estão a bastante tempo atuando como itinerantes.

A seguir, apresenta-se as questões pertinentes à prática pedagógica das professoras selecionadas a partir do questionário produzido na pesquisa *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*.

Pergunta 146 - Na sua opinião, a política educacional de inclusão para os alunos surdos, favorece:



TABELA - 02

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
a) Aprendizagem									00
b) Integração com os ouvintes					X	X	X		03
c) Integração com outros professores						X	X		02
d) A participação em atividades extracurriculares da escola			X	X	X	X	X		05
e) Todas as respostas		X						X	02
f) nenhuma das respostas	X								01
99) NS									00
00) NR									00

A tabela indica que as professoras não acreditam que as políticas governamentais favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos.

Pergunta 45 Você aprendeu LIBRAS?

TABELA 03

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
a) Por necessidade de comunicação		X	X	X	X	X	X	X	07
b) Para ser intérprete			X						01
c) Para aperfeiçoamento profissional			X		X	X	X		04
d) Por curiosidade			X	X					02
e) Como segunda língua									00
f) Como capacitador para aprendizagem dos alunos	X	X	X	X	X	X	X	X	08
g) Como exigência da lei de acessibilidade									00
h) Por imposição da atual política educacional									00
i) outras									00
99) NS									00
00) NR									00

88% das professoras afirmaram que a necessidade de comunicação as levou a aprender LIBRAS e 100% apontou a Língua de Sinais como facilitador para a aprendizagem dos alunos.

Pergunta 65 - Você é fluente em LIBRAS?

TABELA 04

	Sim	Não	NR
P1	X		
P2		X	
P3	X		
P4		X	
P5		X	
P6	X		
P7			X
P8		X	

50% das professoras não são fluentes em LIBRAS, confirmando-se, assim, que não há uma formação específica inicial, para se trabalhar como itinerante, conforme literatura.

Pergunta 40 - Você concorda que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus (as) alunos (as)?

TABELA - 05

	Sim	Não
P1	X	
P2	X	
P3	X	
P4	X	
P5	X	
P6	X	
P7	X	
P8	X	

100% das professoras concordam que a LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem dos surdos, apesar de metade delas não ser fluente, comprovando-se a necessidade de capacitação continuada para esses profissionais, como forma de melhorar suas práticas pedagógicas e, consequentemente, a aprendizagem de seus alunos.

Pergunta 84 - Na sua opinião, quais os principais dificuldades encontradas pelo professor (a) itinerante?

TABELA - 06

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
a) Os professores dos alunos surdos não são fluentes em LIBRAS					X	X	X	X	04
b) Os alunos surdos não são fluentes em LIBRAS					X		X	X	03
c) O professor itinerante não é fluente em LIBRAS					X	X	X		03
d) Não há espaço físico adequado para atendimento dos alunos surdos							X		01
e) Os professores com alunos surdos incluídos não procuram o serviço de itinerância	X	X		X			X	X	05
f) Os alunos surdos não valorizam o trabalho do professor itinerante	X								01
g) A direção da escola não valoriza o trabalho do professor itinerante									00
h) Outras dificuldades. Quais?			X			X	X		03

P3 - Apontou, como principal dificuldade, a falta de comunicação entre professor itinerante e intérprete.

P6 - Apontou, também, a falta de acompanhamento familiar nas atividades, ausência da família e a falta de responsabilidade dos alunos.

P7 - Apontou, como dificuldade, os materiais didáticos, mas não mencionou quais os problemas relacionados a esses materiais.

A indiferença dos professores, do Ensino Regular com os alunos incluídos, em relação ao serviço itinerante e a falta de fluência em LIBRAS, foram os problemas mais apontados pelas professoras.

Pergunta 83 - Quantos alunos surdos você acompanha como professor (a) itinerante?

TABELA - 07

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Mais de 10 alunos	Mais de 10 alunos ; 14 alunos		14 alunos	30 alunos	15 alunos	28 alunos	08 a 10 alunos

Observa-se que a incidência de alunos atendidos por cada professora é muito grande, confirmando-se, assim, que o número de itinerantes está muito aquém da demanda necessária, em semelhança aos dados da literatura.

Pergunta 47 - A maior dificuldade de seu aluno surdo é:

TABELA - 08

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
a) Não ser ouvinte									00
b) Ser discriminado na escola e em outros lugares por ser surdo							X		01
c) Não participar de todas as atividades familiares por ser surdo			X		X		X	X	04
d) outras. Quais?	X			X		X			03
NS		X							01

PI - Pouco uso de LIBRAS na escola.

P4 - Falta de uma política voltada para a conscientização e um preparo para lidar/trabalhar/conviver com o surdo.

P6 - Ser cobrado o mesmo nível de competência lingüística do ouvinte.

Observa-se que nenhuma das entrevistadas apontou a condição de surdez como dificuldade. Porém, 50% delas concordaram que a discriminação/exclusão dentro da família é principal problema enfrentado pelo surdo.

Pergunta 89 - Na sua opinião, seus alunos surdos entendem o que está sendo explicado na sala de aula?

TABELA - 09

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
SIM	X		X	X	X	X	X		06
NAO								X	01
EM BRANCO		X							01



Observa-se que 50% das professoras concordam que poucos surdos sabem escrever em português, 25% referem que só a metade de seus alunos escrevem em português e os outros 25% referem que todos os alunos escrevem em português. Comparando-se essas respostas com as dos professores do Ensino Regular, observa-se que eles estão em concordância, uma vez que 34,29% também acham que uma minoria sabe escrever em português.

Pergunta 106 - Seus alunos surdos sabem ler em português?

TABELA-12

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
a) Todos									0
b) A maioria		X	X			X			3
c) A metade	X								1
d) A minoria				X	X		X	X	4
e) nenhum									

50% concordam que uma minoria de seus alunos sabe ler em português. Também aqui, elas têm a mesma opinião dos professores do Ensino Regular (47,06%).

Pergunta 97 - Você concorda que os surdos aprendem mais em salas de aula com professores usuários de LIBRAS do que em sala com professores ouvintes e intérpretes?

TABELA-13

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
SIM	X	X			X	X		X	05
NÃO			X	X			X		03

P4 - Diz que é "relativo porque vai depender do desempenho do professor".

62,5% das professoras concordam que os alunos surdos aprenderiam mais com professores usuários de LIBRAS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no contexto educacional, vem sendo muito discutida pelos profissionais da educação e áreas afins, e vem causando muita polêmica porque implica em mudanças radicais na estrutura dos sistemas educacionais, na adoção de um novo paradigma educacional fundamentado no respeito às diferenças.

Para que a escola seja inclusiva não basta, apenas, abrir suas portas às crianças com necessidades educativas especiais, sem saber como se deve ensiná-las. A partir deste entendimento e dessas mudanças estruturais, surgiram os serviços de educação especial. Dentre esses serviços encontra-se o professor itinerante, que se constituiu uma das primeiras tentativas de garantir a permanência destes alunos nas salas do ensino regular.

Na pesquisa bibliográfica evidenciou-se, a escassez de informações específicas. No que se refere aos documentos oficiais, verificou-se apenas Instruções e Resoluções que regulamentam as atribuições desse profissional.

Os resultados, obtidos através das questões retiradas do questionário, confirmaram que ainda não é exigida uma formação específica para se atuar na itinerância, uma vez que as professoras vêm de diferentes graduações.

Constatou-se que as professoras entrevistadas, não acreditam que as políticas governamentais de inclusão favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos.

Referem que a Libras é fundamental no processo de aprendizagem desses alunos. Por isso estudaram a língua, mas não se consideram fluentes.

Concordaram que os alunos precisam de auxílio (itinerante e/ou de intérpretes) para compreender os conteúdos das aulas e que têm dificuldades de ler e escrever em português.



Destacam como principais dificuldades enfrentadas na itinerância: o professor do ensino regular não procurar o serviço e não saberem Libras.

Observou-se que a quantidade de alunos atendidos é, sem dúvida, muito grande o que implica um número de professores itinerantes muito aquém da demanda necessária.

## RECOMENDAÇÕES

A pesquisa evidenciou que as respostas das professoras itinerantes foram diversificadas e, por muitas vezes contraditórias. Além disso, ficaram algumas lacunas quanto às suas habilidades pessoais e profissionais e, ainda, sobre suas condições de trabalho (entre o ideal e o real). Portanto, considerando, também, a escassez de literatura quanto ao trabalho itinerante; futuras pesquisas poderiam investigar a efetividade do programa itinerante para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*. Brasília: CORDE, 1994. BRASIL.

DECRETO n° 6571 de 17/09/2008. Disponível em:

[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/Decreto/D6571.htm).

BRASIL. *Educação Inclusiva*. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. *LEI n° 9394*. Disponível por < [HTTP:// www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm)>  
20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação*  
Sászca/Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em:  
[HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf).

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAPOVILA, F. C. (2001) *Língua de Sinais Brasileira. Dicionário Enciclopédico Ilustrado*  
*Trilingue, abrindo o Mundo do Surdo Brasileiro à Pesquisa e a Intervenção Psicológica*,

CARVALHO EDLER, R. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4 ed. Porto Alegre:  
Mediação, 2006.

LONGMAN. Liliane Vieira. *A Educação Infantil nas Políticas de Inclusão*. Palestra proferida no  
seminário: Qualidade Social na Educação Básica. FUNDAJ. PE, 2008.

MACHADO, Paulo César. *A Política educacional de integração/inclusão: Um olhar do egresso surdo*. Ed da UFSC. Florianópolis, 2008.

MANTO AN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PLETSCH, M. D. O ensino itinerante como suporte para inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica Disponível em: [http://www.eduinclusivapescl\\_ueri.pro.br/livros\\_artigos/pdf/ensino\\_itinerante.pdf](http://www.eduinclusivapescl_ueri.pro.br/livros_artigos/pdf/ensino_itinerante.pdf). Acessado em 23/04/2009.

QUADROS, Ronice M. e GLADIS, Perlin (org.). *Estudos Surdos II*. Disponível por <HTTP://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>(2007).

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Educação Inclusiva*. In: Cadernos de Inclusão Parte I. UFPE/CE. Recife-Pe, 2003/2004.

THOMA, Adriana Silva, LOPES, Maura Corcini (org.). *A Invenção da Surdez II. Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.