

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Neliane de Fátima Ferreira

**O PAPEL FORMADOR DO PROFESSOR ITINERANTE NO
CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

NELIANE DE FÁTIMA FERREIRA

**O PAPEL FORMADOR DO PROFESSOR ITINERANTE NO
CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós- Graduação em Educação -
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pró-Reitoria de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional.

Trabalho final : modelo e formatação / Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional ; Neliane de Fátima Ferreira. São Caetano do Sul: USCS, 2023.

104 f. : il.

1. Normalização da documentação. 2. Trabalho final de mestrado profissional. 3. Dissertação. 4. Documentos (elaboração). 5. Documentos eletrônicos. I. Ferreira, Neliane de Fátima.

CDD

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09/08/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa Renders

Prof (a). Dr.(a.) Maria de Fátima Ramos Andrade

Prof (a). Dr.(a.) Mércia Aparecida da Cunha Oliveira

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos à professora Elizabete, que me oportunizou múltiplas formas de pensar, agir, sentir e aprender a educação na perspectiva inclusiva. Gratidão, professora Elizabete, pelo respeito e por caminhar comigo.

Quero igualmente registrar meus mais sinceros e profundos agradecimentos às irmãs Luciana e Cristiane Nunes, pois, sem o seu apoio à organização deste trabalho, eu não teria condições de realizá-lo. Lu e Cris, gratidão e respeito por vocês existirem.

Minha gratidão eterna, pelo apoio também incondicional, à Juliana Frosch, que, sempre por perto, se colocou à disposição para o que eu precisasse, com sua leveza e seu espírito evoluído. Com uma xícara de café na mão e boas gargalhadas, logo cedinho. Ju, gratidão eterna.

Muito obrigada à Ariane Nunes que, com muita sutileza e doçura, me apoiou e ajudou. Sua força motriz é descomunal. Ari, toda minha gratidão, meu carinho e meu respeito.

Agradeço aos professores itinerantes: Bianca, Juliana, Augusto, Mirtes, Betina e Marry, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e contribuíram para sua realização. Gratidão, gente linda, dedicada e defensora da educação especial na perspectiva inclusiva.

Também quero deixar registrado o meu agradecimento especial aos professores itinerantes, colegas de trabalho, com quem compartilho alegrias, desafios, trocas de experiências, histórias divertidas ou angustiantes e tantos outros sentimentos que ficaria aqui por um tempo considerável para contar. Ao longo desses vinte e dois anos atuando nesse serviço, vocês têm me mostrado, a cada dia, com suas práticas docentes e atuação humana, que vale a pena viver e lutar pela educação na perspectiva inclusiva. Gratidão, professores itinerantes, pelas aprendizagens e pelas lutas coletivas e cotidianas que nos são corriqueiras.

Agradeço especialmente à equipe gestora do CAIS e aos colegas do cotidiano que me apoiaram na realização do presente estudo, ora com uma palavra de incentivo, ora com um sorriso, compreendendo minha ansiedade.

Por fim, agradeço imensamente a Deus, por me conduzir em sua infinita bondade, justiça e amor. Agradeço à minha família e ao meu amor, por tamanha compreensão quanto às ausências, a fim me dedicasse à conclusão desta etapa. Deixo-lhes aqui minha gratidão e meu pedido de perdão.

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramentos sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala regular do sistema de ensino”

(Rosana Glat)

RESUMO

O presente trabalho tematiza os desafios e avanços enfrentados pelos professores itinerantes para a promoção da educação inclusiva. Buscou-se, por meio deste estudo, responder à seguinte pergunta investigativa: Quais os desafios e avanços que os professores itinerantes enfrentam ao promover formação docente para a educação inclusiva? Assim, o objetivo geral foi investigar, em interface com o desenho universal para a aprendizagem (DUA), qual a contribuição da formação oferecida pelos professores itinerantes ao desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva. Quanto aos objetivos específicos, delimitaram-se: 1. Caracterizar como tem se dado o serviço de itinerância na rede de ensino pesquisada; 2. Promover a reflexão, com os/as professores/as itinerantes e os professores/as regentes, sobre como a prática de ensino tem contribuído para a inclusão escolar; 3. Construir, com os/as professores/as, um produto educacional baseado no DUA, que apoie a prática de ensino inclusiva. Metodologicamente, a pesquisa classifica-se como qualitativa e aplicada, valendo-se da pesquisa narrativa com vistas a destacar os relatos dos docentes acerca de sua experiência educativa. Após um questionário de sondagem, foram escolhidos, como participantes, seis professores itinerantes que atuam em escolas públicas do município pesquisado. Em uma roda de conversa, na qual foi possível refletir sobre as suas experiências educativas, os educadores redigiram uma carta pedagógica, direcionada a uma professora iniciante, discorrendo sobre seu trabalho e a relevância dele para a construção da escola na perspectiva inclusiva. Como fundamentação teórica, partiu-se dos princípios da educação inclusiva, desenho universal para aprendizagem e reflexões acerca da profissionalidade dos professores itinerantes, a partir de publicações de autores renomados como Maria Teresa Eglér Mantoan, Elizabete Cristina Costa Renders e Sandra Maria Gomes Scaravelli. Os resultados apontaram para a necessidade de investimentos em políticas públicas no sentido da valorização dos professores itinerantes e da qualificação dos serviços prestados no processo de inclusão escolar. Apesar dos avanços significativos na profissionalidade e na atuação docente, ainda há desafios importantes nesse campo, tais como :a necessidade de estabelecer critérios mais claros quanto à contratação de profissionais para atendimento mais qualificado e ao desafio burocrático da atuação docente. Por fim, desenvolveu-se, como produto educacional, um material instrucional para professores itinerantes que atuam na educação especial na perspectiva inclusiva, intitulado "Estratégias para práticas inclusivas na docência itinerante".

Palavras- chave: inclusão escolar; formação docente; atendimento educacional especializado; professor Itinerante; desenho universal para aprendizagem.

ABSTRACT

The elaboration of this research presents as its main theme the challenges and advances that itinerant teachers face for the promotion of inclusive education. The research sought to answer the following investigative question: What are the challenges and advances that itinerant teachers face in promoting teacher training for inclusive education? The general objective was to investigate, in interface with the DUA, what is the contribution of the training offered by itinerant teachers to the professional development of teachers from the perspective of inclusive education. The specific objectives were: 1. Characterize how the roaming service has been given in the researched teaching network; 2. Promote reflection, together with itinerant teachers and regent teachers, on how the teaching practice has contributed to school inclusion; 3. Build, together with teachers, an educational product based on UDL that supports inclusive teaching practices. Methodologically, this was a qualitative and applied research, which used the tools of narrative research in order to highlight the teachers' narratives about their educational experience. After a survey questionnaire, six itinerant teachers who work in public schools in the researched municipality were chosen as participants. They wrote a pedagogical letter addressed to a beginning teacher, discussing her teaching work and how it is important for building the school from an inclusive perspective. In a conversation wheel, where it was possible to reflect on their educational experiences. As a theoretical foundation, it was based on the principles of inclusive education, universal design for learning and reflections on the professionalism of itinerant teachers, based on publications by renowned authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Elizabete Cristina Costa Renders and Sandra Maria Gomes Scaravelli. The results pointed to the need for investments in public policies in the sense of valuing itinerant teachers and qualifying the services provided in the process of school inclusion. Despite significant advances in the professionalism and teaching performance of itinerant teachers, there are still important challenges in this field. At the end of the research, an educational product was developed, namely an instructional material for itinerant teachers who work in special education from an inclusive perspective with the title: "Strategies for inclusive practices in itinerant teaching".

Keywords: school inclusion; teacher training; specialized educational service; itinerant teacher; universal design for learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Número de escolas que os professores atendem semanalmente	58
Figura 2: Tipo de atuação docente dos professores itinerantes	59
Figura 3: Mapa conceitual utilizado para construção do produto final	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ações do professor PEBE/itinerante da rede municipal de ensino de Diadema.....	36
Quadro 2: Etapas da pesquisa	47
Quadro 3: Número de pesquisas correlatas encontradas nas plataformas	49
Quadro 4: Número de pesquisas correlatas encontradas nas plataformas	49
Quadro 5: Pesquisas selecionadas a partir das buscas realizadas nas plataformas	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADNMP	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades e Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIS	Centro de Atenção à Inclusão Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
COMPEDE	Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Carta Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	<i>Corona Virus Disease</i>
DEPED	Departamento de Educação
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDAC	Educação dos Deficientes da Audiocomunicação
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.E.	Escola Municipal de Educação Especial
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PATP	Professora Assistente Técnico-Pedagógica
PEBE	Professor de Educação Básica Especial
RC	Roda de conversa
SAMPE	Serviço de Adaptação de Material Pedagógico Especializado
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SE	Secretaria da Educação
SEJA	Serviço de Educação para Jovens e Adultos
SR	Sala de Recursos
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 O NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERSPECTIVA INCLUSIVA	25
2.1 As políticas de educação inclusiva no Brasil	25
2.2 As políticas de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Diadema	27
3 A ITINERÂNCIA DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	33
3.1 Os serviços de educação especial e da itinerância na rede municipal de ensino de Diadema	33
3.2 Desafios vividos por professoras itinerantes na rede municipal de ensino de Diadema	37
4 A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	41
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
5.1 Opção metodológica e etapas da pesquisa	46
5.2 O levantamento de pesquisas correlatas	48
5.3 Caracterização do campo de pesquisa	53
5.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa	55
6 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES DO PROFESSOR ITINERANTE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	ERRO!
INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
6.1 A importância dos processos formativos para atuação docente na itinerância	62
6.2 Estabelecendo parceria com as famílias	65
6.3 Avanços e desafios cotidianos para os professores itinerantes	67
6.4 Uma carta aberta desta pesquisadora	72
7 PRODUTO EDUCACIONAL	75
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	88

APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES	92
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	93
ANEXO B – CARTA PEDAGÓGICA 01	94
ANEXO C – CARTA PEDAGÓGICA 02	95
ANEXO D – CARTA PEDAGÓGICA 03	96
ANEXO E – CARTA PEDAGÓGICA 04	99
ANEXO F – CARTA PEDAGÓGICA 05.....	101
ANEXO G – CARTA PEDAGÓGICA 06.....	102

MEMORIAL

Nasci na cidade com o nome do filósofo São Tomás de Aquino, região Sul de Minas Gerais, onde a economia é desenvolvida pelas culturas cafeeira, leiteira e outras atividades agropecuárias. Sou filha de pais lavradores e irmã mais velha de um irmão.

Desde a primeira infância, tive uma educação familiar que valorizava e promovia a autonomia e o trabalho como fontes seguras para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das pessoas. Nessa perspectiva, ainda muito pequena, aprendi com minha mãe a cozinhar, arrumar, lavar e cuidar do meu irmão, uma vez que meus pais saiam para trabalhar, e eu ficava responsável por essas atividades.

Foram também na primeira infância, as minhas primeiras experiências com a inclusão, pois tive a oportunidade de entrar em contato com pessoas com deficiência. Sou neta e filha de parteira e benzedeira, atividades muito comuns no lugar onde nasci e cresci.

A casa da minha mãe sempre foi — e é até hoje — muito frequentada pelos moradores da cidade, em razão de seu ofício de benzedeira, tal como o foram minhas avós. No interior, essa atividade é um evento ainda comum e, por vezes, até social. Geralmente, as mães costumam levar todos os seus filhos para que sejam, um a um, benzidos no mesmo dia.

Por volta de cinco ou seis anos de idade, antes de frequentar a escola, lembro-me da primeira vez que reconheci uma criança com deficiência. Isso ocorreu em minha casa. Na ocasião, minha mãe fora procurada por uma mulher, com quatro ou cinco filhos, para que suas crianças fossem benzidas. Entre elas, uma apresentava deficiência e, ao vê-la, fiquei com medo e saí correndo para o quintal.

Conhecendo-me, minha mãe chamou-me imediatamente para a sala e logo pediu-me para pegar uma colher de doce, um biscoito assado ou um pedaço de bolo qualquer que houvesse em casa. Posteriormente, disse-me para segurar a criança com deficiência no colo e dar-lhe o alimento anteriormente solicitado. Eu prontamente atendi ao seu pedido; fiquei brincando e conversando com a criança, esperando minha mãe benzer todas outras, até chegar a vez daquela que estava em meu colo.

Ao término do benzimento, quando todos já tinham ido embora, minha mãe me chamou para conversar. Explicou-me que cada pessoa era de um jeito, ou seja, todos éramos diferentes uns dos outros, tínhamos o direito à vida e de sermos exatamente

como viemos ao mundo. Logo, não poderíamos julgar e nem excluir as pessoas pelo modo como eram, por sua aparência ou condição.

Ademais, explicou-me que todas as pessoas tinham o direito de receber amor, respeito e educação, independentemente de serem pobres, ricas, brancas ou negras. Aliás, diante de Deus e da justiça, elas tinham os mesmos direitos e deveriam ser respeitadas.

Até hoje, penso na postura da minha mãe e o quanto aquele fato foi importante para mim. Dessa forma simples e direta, ela me ensinou, na prática, o valor humano e que a diferença nos enriquece e nos faz crescer. Depois desse dia, nunca mais tive medo das pessoas com deficiência. Ainda pude escolher estudar e pesquisar sobre elas, a fim de que minha atuação e meu desenvolvimento profissional fossem o mais qualificado e humanista possível.

Entre no grupo escolar com seis para sete anos de idade e logo me alfabetizei. Vale ressaltar que, da primeira à quarta série do então chamado primário, não estudei com alunos com deficiência; era como se não existissem. Hoje sei que a política educacional nacional que vigorava nos anos 1970 era excludente, por meio da qual as pessoas com deficiência eram separadas das sem deficiência e não compartilhavam os mesmos espaços. As instituições destinadas ao público em questão eram as escolas especiais. Paulo Freire nos adverte sobre isso, apontando o tamanho estranhamento ao diferente na sociedade.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes que sem escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, a menina rica ; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo (FREIRE, 1996, p. 45).

Permaneci na escola até a quinta série, pois saí de casa para trabalhar aos doze anos. Consegui retomar os estudos apenas aos dezoito anos, a fim de concluir o Ensino Fundamental, na época, denominado Ginásio.

Iniciei os estudos no curso de magistério padrão em 1992 e o finalizei no ano de 1995. Ainda no magistério, realizei um estágio na escola da rede pública onde eu estudava e tive a oportunidade de acompanhar uma sala de Ensino Fundamental. Nela havia um aluno surdo que se comunicava por meio da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Ele estava incluído e se apropriava das atividades propostas, desenvolvendo-se muito bem dentro daquele contexto.

Ao término do magistério, no fim de 1995, prestei vestibular na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília e cursei pedagogia com habilitação em deficiência auditiva, entre os anos de 1996 e 2000. Ainda no ano de 2000, concluindo o curso na UNESP, inscrevi-me no concurso público no município de Diadema, onde prestei a prova e fui aprovada em primeiro lugar.

No início de 2001, a prefeitura municipal de Diadema convocou-me para assumir o primeiro cargo de professora de educação especial e ingressei nesse serviço, que atuava na perspectiva inclusiva, no qual tenho a honra e a felicidade de trabalhar e aprender todos os dias. Cheguei com apenas alguns livros específicos da área da educação especial e da educação de surdos na mochila e uma vontade imensa de aprender, trabalhar, estudar e realizar sonhos profissionais e pessoais.

No ano de 2002, iniciei uma especialização em psicopedagogia clínica em instituições educacionais, concluída em maio de 2004. Em 2005, passei a desempenhar a função de professora na sala de recursos para deficientes auditivos, na Escola Estadual – EE Profa. Nicéia Albarello Ferrari, pertencente à rede estadual de ensino de Diadema. Essa atuação foi muito importante porque tive a oportunidade de abrir esse serviço no município. Ademais, tive a oportunidade de aprender, na prática, aspectos importantes sobre a minha profissionalidade, realizando cursos de formação que contribuíram significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

No início do ano de 2006, assumi o cargo efetivo de professora alfabetizadora no primeiro ano do Ensino Fundamental, na rede estadual, na E.E. José Mauro de Vasconcelos, onde permaneci até o fim de 2012. Durante esse período, realizei cursos específicos de alfabetização e atuação dentro da escola comum, bem como cursos relacionados à inclusão.

Durante uma parte considerável do início da trajetória profissional, pude participar de vários eventos relevantes para a área da educação e da educação especial, tais como: encontros de trocas metodológicas; seminários sobre educação e sobre surdez; cursos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiências;; cursos específicos para professores alfabetizadores; congressos, simpósios e discussões acerca da educação inclusiva e temas correlatos; cursos para formação de professores da educação especial; cursos sobre autismo, entre outros. Além disso, ministrei oficinas de LIBRAS para professores da rede municipal de Diadema

Nesse sentido,

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 21).

No começo de 2013, fui convocada para assumir o cargo de professora efetiva na sala de recursos para deficientes auditivos da E.E. Profa. Nicéia Albarello Ferrari, na rede estadual de ensino, como professora de educação especial, a mesma em que havia iniciado o trabalho no ano de 2005 e da qual sai ao ter de assumir o cargo efetivo como professora alfabetizadora. Ao longo dos anos, prestei concursos e escolhi o que acredito ter sido o melhor para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ainda em 2005, iniciei a especialização intitulada “Dislexia e distúrbios de leitura e escrita : trabalho docente e inclusão escolar”, concluída em junho de 2014. Continuei participando de seminários, congressos e estudos referentes aos temas da educação inclusiva e pesquisando temas que contribuem significativamente para a qualidade da aprendizagem dos alunos e da educação, bem como para minha práxis educacional.

No ano de 2016, realizei uma pós-graduação em educação especial em deficiência intelectual. No ano seguinte, especializei-me em educação especial em deficiência física e, em 2018, cursei especialização em educação multicultural.

Em 2017, depois de muitos concursos prestados, responsabilidades assumidas e aprendizagens profissionais e pessoais bastante significativas ao longo desses vinte e um anos, finalmente assumi meu segundo cargo como professora de educação especial na prefeitura municipal de Diadema, por acreditar na inclusão e por trabalhar e vivenciar seus aspectos mais peculiares, sutis e reais que a dimensão humana pode alcançar.

Assim, há vinte e um anos, atuo como professora itinerante no Centro de Atenção à Inclusão Social — CAIS — de Diadema. Durante esse período, acordo todos os dias estabelecendo parcerias, planejando ações e refletindo acerca da minha atuação e de como ela causa impacto na vida das pessoas que se encontram comigo na jornada da vida. Atuo, trabalho, invisto e vivo a vida de forma a refletir como podemos praticar, ensinar e favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens com as práticas inclusivas. Além disso, considero que os estudos realizados no mestrado profissional são de extrema importância para construirmos teorias pautadas em

práticas efetivas, com pressupostos fundamentados e aprofundados em estudos, pesquisas e discussões acerca da educação especial na perspectiva inclusiva.

O trabalho educacional na perspectiva inclusiva perpassa questões de ordem da atuação, das trocas entre os pares e dos estudos específicos e aprofundados sobre as práticas pedagógicas. Mais especificamente, considera-se como tais práticas podem contribuir de forma significativa para a construção, elaboração e disseminação do conhecimento, oportunizando uma educação pública de qualidade, com a qualificação do trabalho e fomento à pesquisa.

Trata-se do conhecimento pautado em dados científicos e principalmente no exercício da cidadania plena e efetiva. Ou seja, o trabalho educacional na perspectiva inclusiva é fundamentalmente da ordem dos recursos humanos, sem os quais não há a menor possibilidade de se concretizar. No entanto, existem muitos enfrentamentos nesse percurso:

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 8).

Ainda sobre a educação e considerando minha trajetória profissional e acadêmica nas instituições públicas, acredito que os estudos no mestrado profissional serão de contribuição significativa para a melhoria da qualidade da educação na perspectiva inclusiva, bem como do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com os quais trabalho.

Uma sociedade que prioriza a ciência e valoriza os recursos humanos certamente construirá um país com menos desigualdades sociais, mais humanista e igualitário.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa focaliza os principais desafios dos professores itinerantes para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva. Como já dito, o interesse pela temática surgiu das indagações da pesquisadora como professora itinerante da rede municipal de ensino de Diadema

A sociedade brasileira tem uma história de desigualdade, exclusão educacional, social, política e econômica. Nesse cenário, a educação inclusiva assume um papel importante, visando a consolidar uma educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando a singularidade de cada um.

O histórico da educação brasileira, especialmente quanto às políticas públicas para os estudantes elegíveis à educação especial¹, até meados de 1990, foi fundamentado em modelos clínicos. Os atendimentos e serviços fundavam-se em concepções que inegavelmente conduziam à segregação e à exclusão, promovendo desigualdades e alienação educacional das pessoas com deficiência.

Os modelos tradicionais desenvolvidos nas escolas especiais segregadoras impunham a forma mais desumana e perversa de desvalorização e de desrespeito à diferença, quando se classificavam e categorizavam as pessoas em razão de suas condições físicas, orgânicas ou emocionais. Buscando o enfrentamento desses aspectos excludentes, na década de 1990, a sociedade se organizou e, liderada por classes que não acessavam as escolas regulares — como os povos indígenas, a população negra e as pessoas com deficiências —, iniciou um movimento para estabelecer o novo paradigma educacional que priorizava a perspectiva inclusiva.

Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola deveria assegurar a cada estudante o direito de acesso e a possibilidade de se desenvolver nos aspectos cognitivos, físicos e emocionais. Uma vez que cada aluno tem suas singularidades, elas devem ser respeitadas, garantindo-se o direito à educação para todos. Essa mudança de pensamento demandou a discussão e a redefinição dos papéis da escola, principalmente para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência e/ou dificuldade para se beneficiar do processo de escolarização ou dos conhecimentos

¹ Atualmente, a educação especial, conforme o art. 58 da LDB 9394/96, é uma modalidade de ensino destinada a pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Ademais, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

escolares/acadêmicos.

Neste momento, importa diferenciar o paradigma da educação inclusiva e o processo de inclusão escolar. O primeiro apresenta princípios éticos e epistemológicos para a garantia de educação como direito humano fundamental e exige a universalização do acesso à escola. Já o segundo é decorrente da universalização do acesso e demanda novas práticas na escola, por exemplo, o oferecimento do atendimento educacional especializado.

A inclusão escolar, requerida pelo paradigma da educação inclusiva, deve ocorrer e ser plenamente defendida e vivenciada por todos (ROPOLI, 2010). Na escola inclusiva, não se deve classificar ou categorizar os estudantes, definindo-os com características permanentes ou imutáveis. O paradigma da inclusão defende que todos tenham acesso à educação de qualidade e permanência exitosa na escola. Fundamentalmente, exige-se considerar a diferença como valor humano nas manifestações da pluralidade sociopolítica e cultural constituinte do cotidiano escolar.

Assim, a educação inclusiva propõe uma nova concepção de escola como um espaço democrático e colaborativo, no qual todos tenham a oportunidade de construir novos conhecimentos respeitando suas capacidades, subjetividades e identidades. Por conseguinte, reconhece-se que é preciso enriquecer e aperfeiçoar os saberes, bem como pensar na construção de uma nova cultura escolar com vistas ao enfrentamento da cultura excludente, discriminatória e preconceituosa.

Em relação à escola inclusiva, ela deve ser compreendida como uma instituição que respeita, valoriza e defende a diferença enquanto valor humano, e não como um espaço limitado onde os estudantes são expostos ou agrupados por suas características, delimitadas por padrões estabelecidos por grupos específicos.

Partindo de tal premissa, é lícito questionar o que a educação inclusiva pode trazer/oferecer aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, ela garante que o acesso e a permanência devem ser um direito de todos os estudantes; logo, devem-se ofertar recursos metodológicos apropriados, abordagens curriculares inovadoras e métodos de ensino que promovam a aprendizagem para todos os estudantes.

No entanto, a cultura escolar contemporânea ainda carrega marcas sócio-históricas excludentes, principalmente quanto aos estudantes com deficiência. Esse comportamento excludente e hostil não deve e não pode ser aceito ou naturalizado porque fortalece grupos identitários, selecionando-os por características físicas ou cognitivas/intelectuais. “Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são

transitórias, instáveis, inacabadas e portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que definem por certas características arbitrariamente escolhidas”(ROPOLI, 2010, p. 07).

Vale lembrar que o princípio da educação inclusiva está calcado em vários documentos. Entre eles, destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em decorrência do novo paradigma educacional, Bueno (2008) ressalta o papel da escola inclusiva na efetivação de ações destinadas aos estudantes historicamente excluídos dessas instituições. Além disso, o autor diferencia os conceitos de educação inclusiva e inclusão escolar, anteriormente mencionados. A seu ver, ambos não são sinônimos: a “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p.49).

Nesta pesquisa, ora desenvolvem-se discussões acerca das políticas inclusivas, ora consideram-se os procedimentos e ações que constituem a escola inclusiva. Concorde-se, então, com Bueno, pois “os dois termos servem tanto para indicar políticas educacionais em ação quanto para perspectivas políticas futuras” (2008, p.49), tal como se apresentou neste percurso investigativo.

No Brasil, quando se alude ao processo de inclusão escolar, garante-se a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente no contraturno do ensino regular. Nesse contexto, dá-se o trabalho do professor itinerante. Por vezes, o serviço itinerante é ofertado no modelo do AEE e se apresenta como apoio de atendimento aos estudantes elegíveis à educação especial, quando os professores itinerantes atendem diretamente aos estudantes e atuam com eles. Todavia, outros modelos de atuação podem se dar na forma de atendimento e orientações específicas aos professores da rede regular de ensino.

Na presente pesquisa, trabalha-se com o conceito de itinerância utilizado pela rede municipal de ensino de Diadema, na qual ele se caracteriza como apoio ou suporte dentro do sistema de ensino, disponibilizando ações específicas como: orientações aos professores e à equipe escolar, atendimentos e acompanhamentos

aos estudantes, orientações aos responsáveis e formações específicas aos professores e à equipe escolar da rede regular de ensino. A partir desse cenário, busca-se responder à seguinte questão: Quais os desafios e avanços que os professores itinerantes enfrentam ao promover formação docente para a educação inclusiva?

Desse modo, o objetivo geral do presente trabalho é investigar, em interface com o desenho universal para a aprendizagem (DUA), qual a contribuição da formação oferecida pelos professores itinerantes ao desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva. No que tange aos objetivos específicos, destacam-se:

- Caracterizar como tem se dado o serviço de itinerância na rede municipal de ensino de Diadema;
- Promover a reflexão, com os/as professores/as itinerantes e professores/as regentes, sobre como a prática de ensino tem contribuído para a inclusão escolar;
- Construir, com os/as professores/as, um produto educacional baseado no DUA, que apoie a prática de ensino inclusiva.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram 06 professores itinerantes, da rede municipal de ensino de Diadema. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário de sondagem e cartas pedagógicas. A partir da reflexão sobre as cartas, foi realizada uma roda de conversa que contribuiu para a elaboração e desenvolvimento do produto final.

Metodologicamente, a pesquisa se classifica como qualitativa e aplicada, valendo-se dos instrumentos da pesquisa narrativa, que demanda destacar os relatos dos docentes acerca da experiência educativa.

A fim de cumprir os objetivos propostos, a presente dissertação está organizada em oito seções, cuja primeira corresponde a esta introdução. Na segunda, abordam-se as políticas de educação inclusiva no Brasil, assim como as principais características da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Diadema.

Na terceira seção, trata-se da itinerância no campo educacional, destacando os serviços da educação especial na rede pesquisada e os desafios vividos pelos professores itinerantes. Posteriormente, na quarta seção, discorre-se sobre as contribuições do desenho universal para aprendizagem (DUA) à formação de professores na perspectiva inclusiva.

Na quinta seção, foi contextualizado os procedimentos metodológicos, tais como: levantamento das pesquisas correlatas, caracterização do campo de pesquisa, sujeitos participantes, instrumentos utilizados. Em seguida, na sexta seção abordaremos a temática da pesquisa conforme delineamos a metodologia sob a análise e discussão da pesquisa narrativa , com a interpretação das escritas das cartas pedagógicas redigidas pelos professores itinerantes, a análise e interpretação da roda de conversa e também com a contextualização do questionário de sondagem aplicado para os professores itinerantes.

Já na sétima seção, apresenta-se o produto educacional final, destinado aos professores itinerantes da rede municipal de ensino de Diadema, considerando os diferentes aspectos da atuação do professor itinerante, com destaque para a sua ação formativa. Por fim, na oitava seção, tecem-se algumas considerações, retomando os principais pontos do percurso aqui empreendido.

2 O NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta seção, abordam-se as políticas de educação inclusiva no Brasil. Ademais, discutem-se as principais características da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Diadema, município onde se desenvolveu o presente estudo.

2.1 As políticas de educação inclusiva no Brasil

Os movimentos pela educação inclusiva no Brasil e no mundo ocorreram desde as décadas de 80 e 90 do século XX. Nesse contexto, ganhou destaque a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Segundo Prieto (2006, p.32), “as matrículas dessa população, foram significativamente ampliadas nas redes de ensino, particularmente após a frequência anual do Censo Escolar”. Deste modo, houve uma importante discussão acerca das políticas educacionais com o movimento de universalizar o ensino, ampliando também a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

No cenário nacional, as políticas públicas que fundamentam a educação na perspectiva inclusiva têm se modificado ao longo dos anos, em razão das transformações no contexto social mundial. Assim, faz-se necessário um resgate histórico sobre as ações realizadas para a melhor compreensão da atualidade.

Em meados dos anos 1980, as discussões sobre a educação inclusiva tornaram-se restritas às matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino. Já no início da década de 1990, ocorreu uma discussão mais densa sobre inclusão, especialmente em razão das Declarações de Salamanca (1994) e de Jontiem (1990).

A principal mudança se deu pela implantação da transversalidade da educação especial no sistema regular de ensino. Assim, a escola especial segregadora deixou de dominar o cenário educacional brasileiro e mundial.

Neste momento, importa salientar que, historicamente, as pessoas com deficiência eram impedidas de ingressar no sistema regular de ensino. O que se tinha era a exclusão ou a segregação desse público em escolas especiais. Mazzota (1996) aponta que, até o século XIX, permaneceu a visão patológica da pessoa com deficiência: “as expressões que eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia

Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 1996, p.17). Já no século XX, sobretudo nos últimos decênios, iniciou-se um processo de integração — ainda limitado ao sujeito — e de inclusão.

Nas últimas décadas, contudo, as formas de inserção da pessoa com deficiência no sistema de ensino passam pelos paradigmas da integração e da inclusão, no sentido de uma superação do modelo de Educação Especial até então efetivado no Brasil. Objetiva-se o rompimento com os paradigmas educacionais segregacionista e assistencialista — paradigmas bastante marcantes na história da educação da pessoa com deficiência (COSTA-RENDERS, 2006, p. 53).

Ainda sobre isso, Prieto (2006) destaca as questões de políticas públicas na educação especial e argumenta:

Somada a essa constatação, a partir de meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais em classes comuns, está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso (PRIETO, 2006, p. 33).

A educação especial na perspectiva inclusiva favorece os sistemas de ensino inclusivo, sustentada pelo pressuposto de que a universalização do acesso ao ensino de qualidade é direito de todos os estudantes matriculados nas escolas da rede pública. De acordo com o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990):

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 44).

Como já mencionado anteriormente, o princípio da educação ou escola inclusiva está calçado em vários documentos, entre eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses instrumentos legais instituem a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos no contexto escolar.

A LDB 9394/96, por exemplo, dedica uma seção à educação especial, com destaque para os artigos 58 e 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 01).

Na rede pública de ensino, a matrícula desses estudantes no sistema de ensino passa a ser garantida. Posteriormente, é preciso ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) a fim de possibilitar uma educação de qualidade para todos. Nesse contexto, a docência itinerante se fará necessária.

Segundo o Decreto 7.611/ 2011, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da unidade, envolvendo a participação da família com vistas a garantir o pleno acesso e a participação discente na escola. Ademais, cabe-lhe atender a todas as necessidades dos estudantes elegíveis à educação especial, sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O AEE deve ocorrer preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra unidade de ensino regular, em contraturno do período escolar. Do mesmo modo, pode ser realizado em centros de atendimento educacional especializado sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação.

São vários os profissionais habilitados para o AEE, tais como: professores especialistas, intérpretes de Libras, cuidadores, guias-intérpretes, professores bilíngues, professores itinerantes, técnicos etc.

As práticas pedagógicas inclusivas envolvem, portanto, uma série de formatos, devendo-se levar em conta todas as particularidades desses estudantes para, assim, potencializar as possibilidades de inclusão escolar e social.

2.2 As políticas de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Diadema

A rede municipal de ensino de Diadema é marcada pela política inclusiva, considerando a educação um elemento civilizatório, humanista e de transformação social. Parte-se do princípio de que é preciso valorizar a diferença como fator de desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que contribui para que a aprendizagem ocorra nas relações estabelecidas durante o processo.

Na história do município, as políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva são oriundas dos investimentos em políticas sociais. Todos os habitantes são vistos como cidadãos críticos, reflexivos, éticos, autônomos e com valores culturais. Ademais, compreende-se sobretudo que a educação é um ato político, conforme os preceitos defendidos por Freire (1996, p. 40). Em suas palavras, “o ato de ensinar não pode ser considerado neutro e sim político por que exige posicionamento, tomada de decisões cotidianamente nas práticas docentes promovendo os saberes , a cultura a ética e os valores”.

Nos estudos realizados por Vizim (2009), Prieto (2004) e Aguiar (2012), o município de Diadema, por apresentar um contexto freiriano de educação fundamentado em políticas sociais, é um dos que têm pioneirismo, dinamismo e continuidade nas práticas inclusivas em toda rede municipal. De acordo com Aguiar (2012), entre os anos de 1989 e 1992, houve uma aproximação entre a equipe gestora municipal de Diadema e o educador Paulo Freire, objetivando a inovação das práticas educativas e trazendo um ideário de concepção humanista e popular para a região. Esse ideário fundamentava-se na pedagogia crítica, reflexiva e emancipatória, compromissada com o desenvolvimento humano coletivo, por meio da cultura e da educação.

Os princípios freirianos trouxeram marcos positivos à cultura educacional de Diadema, por implementar a gestão democrática e promover a qualidade de ensino, favorecendo o acesso e a permanência com vistas à educação para todos. Paulo Freire é considerado um defensor da inclusão, pois, a seu ver, uma prática docente inclusiva está associada a atitudes e acolhimentos sob a perspectiva humanista, aqui vistas como indissociáveis. Ou seja, as teorias do ensino inclusivo estão relacionadas às práticas de vida, às vivências cotidianas do professor e ao modo como os sujeitos se inserem no mundo.

Ainda no que tange à educação, segundo Freire (1996), há de se considerar que a valorização da educação crítica, reflexiva e emancipatória deve necessariamente perpassar por questões éticas, morais, de construção coletiva. Os saberes são constituídos nas vivências e experiências humanas, na valorização e no respeito às diferenças. Para que a educação cumpra seu papel fundamental, é necessário assumir o compromisso de combater as desigualdades sociais e romper com as estruturas sociais dominantes (FREIRE, 1996).

Assim, a concepção freiriana de educação, por valorizar os aspectos da

promoção humana e respeito às diferenças, tem caráter inclusivo.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem que escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, a menina rica ; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo (FREIRE, 1996, p. 45).

Voltando às políticas públicas para a educação especial em Diadema, seu início se dá na década de 1980. Elas sofreram forte influência do período de democratização do país e também da Constituição de 1988. Esta última estabeleceu o direito constitucional à Educação, previsto no artigo 208, inciso III, que garante a oferta da educação básica e gratuita

Nesse período, houve a implementação da Divisão de Educação Especial, atendendo à reivindicação de um grupo de pais de estudantes surdos. Em 1988, foi inaugurada a Escola Municipal de Educação Especial (E.M.E.E.) Olga Benário Prestes, voltada ao atendimento exclusivo de alunos surdos.

Cabe aqui ressaltar que a instituição foi criada inicialmente para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de estudantes surdos, matriculados na rede municipal de ensino. Contudo, em 1991, em razão de mudanças políticas partidárias, a unidade encerrou os atendimentos aos alunos da Educação Infantil.

Em 1994, houve ampliação nos atendimentos a estudantes surdos sendo ofertadas as matrículas para salas de quinta série. Além disso, criou-se a oferta de matrículas para surdos no período noturno.

O ano de 1995 foi histórico e de mais conquistas para os estudantes e a comunidade. Após reivindicações, ampliaram-se os atendimentos e as ofertas de matrículas para o Ensino Fundamental II.

Cabe aqui destacar que a E.M.E.E Olga Benário Prestes acompanha as transformações políticas e sociais do município. No ano de 2006, ocorreu uma das maiores e mais significativas mudanças na estrutura e organização da unidade escolar e da comunidade. Iniciou-se o processo de inclusão de alunos da escola regular com a oferta de matrículas para os estudantes ouvintes e com deficiências múltiplas. Atualmente, a escola tem, em média, 250 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, que compreende do primeiro ao quinto ano .

Com a chegada de mudanças, também se propõem novos desafios, entre eles, a construção e a implementação de uma escola bilíngue, bem como a oferta do Ensino Médio a estudantes surdos, egressos do Ensino Fundamental II. Ao encerrarem essa

etapa, eles necessitam frequentar as escolas da rede estadual em salas regulares, com alunos ouvintes.

As discussões acerca da transformação da E.M.E.E. Olga Benário Prestes em escola bilíngue iniciaram-se mais efetivamente junto à SE da rede municipal de ensino de Diadema em 2017. Na ocasião, foram envolvidos vários outros setores a fim de se unirem esforços coletivos para suprir as demandas da comunidade.

No que tange à unidade escolar em questão, é ponto pacífico que, para atender às suas demandas, é necessário investir em políticas públicas, bem como em recursos financeiros e humanos. Mais especificamente, é preciso contratar profissionais, criar cargos novos para professores PEBE, investir em formação continuada em horário de trabalho para os docentes e incluir Libras na grade curricular.

Com o fortalecimento das questões de identidade e das temáticas relacionadas à diferença, os movimentos e organizações sociais foram tomando forma e articulando-se para que o processo inclusivo no município fosse cada vez mais amplo. No ano de 1993, por exemplo, foi criado o Centro de Atenção à Inclusão Social — CAIS —, que realizava atendimentos especializados aos munícipes com deficiência, matriculados na Educação Infantil, por meio do serviço itinerante. Esta é a origem da itinerância docente voltada para a educação especial no município em foco.

A importância dessa iniciativa é ressaltada por Vizim (2009), pois ela se destina ao atendimento precoce aos estudantes elegíveis à educação especial.

Houve a implementação do “Projeto Integração” pelo Serviço de Educação (SEE), por meio do qual os alunos da Educação Infantil, matriculados na rede comum, e que apresentavam necessidades educacionais, passaram a receber suporte dos professores itinerantes (VIZIM, 2009, p.5).

O pioneirismo de Diadema acompanha os documentos e legislações vigentes em âmbito federal e internacional. Destaca-se, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), que fornece diretrizes básicas para a implementação de políticas públicas e a organização de sistemas educacionais, em consonância com o movimento mundial pela inclusão social e educacional.

Segundo a Secretaria Municipal da Educação (2020), o município vem se desenvolvendo nos últimos anos, garantindo oportunidades iguais a toda a população no que se refere às políticas educacionais. Acerca da educação inclusiva, já assegurou, por meio do CAIS, o acesso à escolarização regular, com financiamento e criação de programas de suporte, principalmente no momento atual pós-pandemia.

De acordo com o último Censo Escolar (2021) do INEP, Diadema tem atualmente 1049 professores, que atuam em 124 escolas, sendo 20 delas com AEE. Com relação às matrículas em educação especial, elas totalizam 2.749. Nesse cenário, a parceria entre escola e professor itinerante é fundamental, a fim de promover uma reflexão sobre as intervenções mais adequadas e as formações necessárias para efetivar nas escolas a inclusão de todos (DIADEMA, 2020).

Vale ressaltar que o município, por considerar a importância das políticas públicas em educação especial na perspectiva inclusiva, compreende a necessidade de investimento em recursos materiais e humanos. Isso se efetiva por meio da criação de concursos para contratação de professores de educação básica especial, que atuam nos serviços especializados oferecidos à rede municipal de ensino, bem como da ampliação dos serviços prestados.

Na rede em questão, o serviço itinerante apresenta-se como uma maneira complexa de atuação, pois envolve aspectos formativos — dos docentes, da equipe gestora e de funcionários —, bem como as orientações aos responsáveis pelos estudantes. O serviço tem uma atuação abrangente e estruturada de forma a ampliar a inclusão dos alunos nos espaços sociais e educacionais.

Considerando a complexidade e a abrangência da atuação do professor PEBE/itinerante, é relevante mencionar o aumento na procura pelos serviços prestados na perspectiva da educação inclusiva para apoio e atendimento aos estudantes matriculados, sobretudo entre 2020 e 2022. Com o avanço da pandemia de covid-19, muitas famílias que tinham crianças ou adolescentes com algum tipo de deficiência matriculados na rede particular perderam seus empregos ou baixaram suas condições financeiras. Isso levou à migração desses alunos para as redes públicas de ensino, aumentando consideravelmente o número de elegíveis à educação matriculados nas redes públicas.

Diante de tais desafios, é lícito refletir sobre as atribuições do professor PEBE/itinerante, com base no documento oficial que rege a sua atuação até o presente momento, isto é, a Resolução nº 4 de 27/12/2012. Dito de outro modo, vale questionar se não seria esse o momento de atualizar e revisar tal documento, a fim de acompanhar as transformações sociais.

Como já dito, o papel do PEBE/itinerante é de extrema relevância para a construção e efetivação da escola na perspectiva inclusiva. Ele atua de maneira formativa junto aos professores da sala regular, por meio de planejamento e ações

pedagógicas específicas, bem como junto à equipe gestora escolar e às famílias, por meio de orientações pontuais e/ou específicas, além de encaminhamentos para atendimentos clínicos, pedagógicos etc.

Essas são apenas algumas atribuições do PEBE/itinerante que atua na rede municipal de ensino de Diadema. Assim, reiteramos, mais uma vez, a amplitude de sua atuação, que contempla múltiplas atribuições, dos aspectos burocráticos à prática formativa. Ademais, é preciso salientar a sobrecarga desse profissional, o que demanda organização e logística de trabalho para que sua atuação favoreça a escola na perspectiva inclusiva.

3 A ITINERÂNCIA DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O trabalho do professor itinerante no Brasil é singular, e cada instituição delimita ou estabelece suas diretrizes, seja nas instâncias estaduais, seja nas municipais. Trata-se de um serviço de apoio a professores e alunos, que promove e favorece a educação na perspectiva inclusiva nas redes de ensino.

Por vezes, o serviço itinerante é ofertado no modelo do AEE e se apresenta como apoio aos estudantes elegíveis à educação especial. Nesse modelo, os professores itinerantes atuam diretamente com os educandos na unidade escolar, no contraturno. Em outras ocasiões, ele consiste em orientações e atendimentos a docentes da rede regular de ensino.

Em Diadema, o serviço de itinerância remete ao apoio ao professor da sala regular em diferentes escolas. Ademais, ocorre o acompanhamento dos estudantes com deficiência — ou hipótese de deficiência em investigação —, com transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação (AHSD), atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNMP) e dificuldades acentuadas de aprendizagem (DIADEMA,2012).

Na sequência, esse serviço é caracterizado de forma mais detalhada.

3.1 Os serviços de educação especial e da itinerância na rede municipal de ensino de Diadema

Na rede municipal de ensino de Diadema, para que os estudantes acessem os serviços do CAIS na modalidade itinerante, eles devem ser encaminhados por meio de um protocolo, no qual os docentes registram uma avaliação detalhada e fidedigna a respeito. Ademais, deve constar um parecer do professor coordenador pedagógico, com assinatura/anuência da família/responsável pelo aluno.

A fim de facilitar o entendimento acerca da atuação docente dos professores PEBE /itinerantes, apresenta-se, a seguir, o perfil do público elegível, fundamentado na Resolução nº 004, de 27 de dezembro de 2012.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de Diadema (2020), os atendimentos do serviço itinerante serão destinados aos estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Diadema e que apresentam características específicas:

- Pessoas com deficiências nas áreas sensoriais — visual, auditiva, física — que apresentam um desempenho acadêmico/escolar adequado à

faixa etária e necessitam de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva ao avanço pedagógico acadêmico/escolar;

- Pessoas com diagnóstico ou hipótese de deficiência nas áreas visual, auditiva, intelectual e física que apresentam defasagem quanto ao seu desempenho acadêmico/escolar;
- Pessoas com dificuldades de comunicação e linguagem que necessitam de códigos aplicáveis Braille;
- Pessoas com dificuldades de comunicação e linguagem que necessitam se favorecer da oralização ou Libras;
- Pessoas com diagnóstico ou hipótese de transtornos do espectro do autismo —TEA;
- Pessoas com Superdotação/ altas habilidades que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento isoladas ou combinadas, associadas a um alto grau de motivação para aprendizagem e para realização de tarefas em assuntos de seu interesse, conforme normas definidas pela resolução SE 81, de 07/08/2012;
- Pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento e desempenho acadêmico/ escolar ou as atividades curriculares;

Nota-se que o público elegível é variado e contempla uma parcela significativa dos alunos matriculados na rede municipal em foco. Como protocolo do serviço prestado, esses estudantes são atendidos pela itinerância à medida que são encaminhados pela equipe escolar da escola regular, onde sua matrícula é efetivada. Nesse sentido, levam-se em conta os seguintes aspectos: desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social; aspectos pedagógicos; aspectos e desenvolvimento linguísticos, entre outros.

No município, a Resolução nº 4 de 27/12/12 discorre sobre os serviços de itinerância no contexto do AEE.

Art.30. O Atendimento Pedagógico Especializado, lotado no CAIS, será desenvolvido através dos serviços de:

§1º. O Serviço de Itinerância tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento educacional dos alunos matriculados na Rede Municipal,

em todos os níveis de ensino, oferecendo suporte ao processo de inclusão (DIADEMA, 2012).

Como se pode observar, o documento estabelece e define as atribuições e atuações do PEBE/itinerante e ainda permanece em vigência, sem passar por nenhum tipo de atualização ou revisão. A resolução apresenta uma característica peculiar, pois o foco de atuação desse profissional é centrado nos atendimentos indiretos, como apoio e práticas colaborativas. Em outras palavras, relaciona-se diretamente aos professores, à equipe gestora e à família. Os estudantes recebem os atendimentos por meio de observações, acompanhamentos, monitoramentos e avaliações no contexto escolar e/ou por meio de suporte ofertado à equipe escolar e à rede familiar ou aos responsáveis.

Com as transformações sociais e o aumento da demanda por atendimentos especializados na escola em perspectiva inclusiva, há que considerar um dos fatores que mais contribuem para a efetivação da inclusão, a saber: o estabelecimento de parcerias efetivas entre o professor PEBE/ itinerante e o professor da sala regular de ensino. Com isso, pretende-se qualificar o trabalho de intervenção junto aos alunos que necessitam de apoio específico.

É notório que os discentes que recebem intervenções pedagógicas pontuais e específicas têm maior possibilidade de se favorecerem do processo inclusivo em seu desenvolvimento acadêmico. Entretanto, a Resolução nº 4 de 27/12/12 não consegue garantir professores PEBE/itinerantes para atender a todas as escolas com a devida qualidade, devido à quantidade exorbitante de atribuições que, como já dito, competem a tais profissionais. Atualmente, o CAIS conta com 70 professores PEBE atuando em seu quadro do magistério. Desse total, 50 atuam como itinerantes, e 20, como professores nas salas de recursos do CAIS e nas salas descentralizadas.

Uma possibilidade de desonerar os PEBE/itinerantes seria a contratação maior de profissionais para salas de recursos e salas descentralizadas. Assim, promover-se-ia a ampliação dos serviços prestados, a fim de que atendessem a mais estudantes e ficassem responsáveis por todo apoio de que necessitam, seja nos espaços escolares inclusivos, seja no apoio e nas orientações a familiares. Partindo de tal premissa, é válido questionar a pertinência de a Secretaria da Educação trazer à tona as discussões de como desonerar as atribuições burocratizadas do professor PEBE /itinerante e atribuir-lhes um papel de cunho mais pedagógico e mais efetivo na perspectiva inclusiva.

Essa possibilidade, além de possibilitar mais atendimentos dentro das escolas e inclusive com os estudantes, contempla o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

Em todas as etapas e modalidades de educação básica, o atendimento Educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p.16).

É importante ressaltar que as mudanças aqui sugeridas tencionam que os serviços prestados na rede municipal de ensino de Diadema sejam qualificados e condizentes com as transformações sociais pelas quais passa a sociedade e a escola.

A abrangência e as atribuições do serviço itinerante impõem ao trabalho docente uma variedade de atividades que fazem com que o professor necessite de uma organização espaço-temporal e logística, a fim de que consiga desenvolver seu trabalho de maneira satisfatória e com a qualidade necessária, com vistas a favorecer o processo de construção da escola inclusiva. A fim de enumerar as atividades, ações e atribuições desse profissional, organizou-se o quadro a seguir:

Quadro 1: Ações do professor PEBE/itinerante da rede municipal de ensino de Diadema

Orientações para a equipe gestora quanto aos encaminhamento das escolas com assinatura da gestão/responsáveis;
Entrevista com responsáveis para organização e orientação da rotina; para os encaminhamentos clínicos, para SR./CAIS e outros;
Elaboração de registros diários sobre as ações realizadas junto à escola e aos estudantes;
Observação, acompanhamento, monitoramento e avaliação do estudante no contexto escolar;
Elaboração/planejamento das estratégias inclusivas junto aos professores da sala;
Elaboração e envio de relatórios, bem como solicitação de relatórios para atendimentos clínicos e especializados;
Orientações à equipe gestora/escolar quanto à organização de espaços físicos, propostas pedagógicas, projetos e outras atividades nas quais os estudantes devem estar inseridos, a fim de favorecer seu processo de inclusão;
Orientações específicas e pontuais para os profissionais de apoio que atuam com os estudantes PAEE, acerca da adequação e dos ajustes quanto à organização da rotina pedagógica, às intervenções pontuais, às atividades a serem desenvolvidas e à

postura profissional com os alunos no ambiente pedagógico;
Elaboração de relatórios pedagógicos para envio aos atendimentos clínicos e especializados solicitando avaliação detalhada e diagnósticos, com vistas a planejar ações pedagógicas;
Solicitação na SAMPE para produção/ confecção de materiais específicos para estudantes PAEE que necessitam;
Previsão, seleção e organização de recursos materiais e atividades, bem como gestão do espaço e do tempo para uma atuação pedagógica que favoreça a inclusão discente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como se vê, as atribuições dos professores PEBE/itinerantes são inúmeras e suas responsabilidades perpassam as fronteiras dos muros escolares. Eles atuam diretamente com os responsáveis pelos estudantes e com outros profissionais que atuam diretamente com os alunos.

Outro aspecto consideravelmente relevante para a presente pesquisa diz respeito às ações/orientações dos PEBE/itinerantes e ao modo como essa atuação apresenta-se com caráter formativo. Mais especificamente, esses profissionais recebem com relativa frequência orientações e sugestões de atividades, assim como trocas de informações acerca dos estudantes atendidos.

Os professores itinerantes realizam seu trabalho dentro de sua competência e profissionalidade, recebendo formação continuada e formações nos horários de HTPC coletivos entre seus pares. Ademais, elas podem ser ofertadas pela equipe gestora do CAIS ou, mais esporadicamente, pela Secretaria da Educação, com vistas a qualificar sua prática. No entanto, sabe-se que essas formações ainda não são suficientes para vencer os desafios que a educação especial na perspectiva inclusiva apresenta em suas demandas cotidianas. Logo, discutir as ações e atribuições docentes dos professores itinerantes é de extrema relevância e urgência para que sejam redefinidos seus papéis, desonerando-os das questões burocráticas e da sobrecarga profissional.

3.2 Desafios vividos por professoras itinerantes na rede municipal de ensino de Diadema

A partir do encaminhamento ao professor itinerante responsável pela escola correspondente, o professor de educação básica especial — PEBE — apresenta-se à equipe gestora da escola e inicia o processo de observação/avaliação dos estudantes

no contexto escolar. Após esse momento, o professor itinerante realiza a convocação de pais ou responsáveis para orientações quanto à organização e estruturação da rotina familiar, bem como quanto aos encaminhamentos e/ou atendimentos clínicos que o aluno realiza ou necessita realizar. Esse profissional faz, ainda, encaminhamentos para sala de recursos/CAIS ou outros serviços ofertados no esporte, cultura ou lazer.

O PEBE/itinerante também atua no planejamento, elaboração e desenvolvimento de estratégias inclusivas e sugestões de intervenções pedagógicas, assim como de recursos materiais específicos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Além disso, compete-lhe solicitar, elaborar e enviar relatórios para os especialistas clínicos ou requerer atendimentos terapêuticos — com neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, psiquiatra, fisioterapeuta, entre outros — para os discentes. Tais ações visam ao planejamento de ações pedagógicas, por exemplo: previsão, seleção e organização de recursos e materiais tecnológicos; elaboração de atividades específicas; e organização do espaço e do tempo para práticas que favoreçam a inclusão.

Afora as atividades aqui elencadas, cabe ao PEBE/itinerante solicitar, junto ao SAMPE (Serviço de Adaptação de Material Pedagógico Especializado), a produção/confecção de materiais adaptados conforme a necessidade dos estudantes PAEE. Vale lembrar que esse serviço produz rotinas concretas, bem como elabora e adapta materiais pedagógicos adequados à condição visual dos alunos com cegueira e baixa visão incluídos na rede regular de ensino. Realiza também a transcrição de textos de tinta para o Braille, possibilitando ao professor do ensino regular acompanhar a produção gráfica dos educandos. Ademais, é responsável pela: elaboração de jogos táteis adaptados, com variação de texturas; confecção de letras móveis em braille, em diferentes tamanhos e materiais; construção de maquetes adaptadas; confecção de materiais para estimulação precoce; e adaptação de livros didáticos e paradidáticos, apostilas, avaliações e materiais específicos que contribuem para o ensino dos diferentes conteúdos desenvolvidos na rede regular de ensino.

Acerca das ações formativas, elas presumem o estabelecimento de parcerias com a equipe escolar, com os responsáveis, com a comunidade e com outros profissionais da área clínica, de forma a esclarecer e desmistificar a deficiência, no sentido de promover uma educação de qualidade e favorecer o processo de aprendizagem.

Quanto ao planejamento, estruturação e elaboração das estratégias inclusivas, as sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo docente da sala regular devem promover a valorização das diferenças e da diversidade cultural existente na comunidade escolar. Nesse sentido, o professor itinerante precisa oferecer suporte por meio de propostas pedagógicas diversificadas de currículos acessíveis, adaptados conforme a constituição/necessidade de cada aluno.

Ainda no âmbito das competências do profissional em estudo, compete-lhe sugerir leituras, estudos, filmes e vídeos pertinentes ao tema na perspectiva da educação inclusiva, assim como ofertar formações gerais ou específicas, ministradas pela equipe de professores do CAIS.

No que tange à elaboração e ao planejamento de estratégias inclusivas personalizadas que contemplam atividades variadas, com diferentes linguagens, destacam-se:

- a distribuição dos já mencionados materiais pedagógicos adaptados pelo SAMPE, principalmente no que se refere aos estudantes com deficiência visual;
- a realização de empréstimos, quando necessário e possível, de mobiliário adaptado aos estudantes com deficiência física;
- o fornecimento de orientações pontuais e o fomento de discussões acerca da diferença e da necessidade de adaptação de materiais e/ou do currículo.

As ações formativas do PEBE/itinerante estendem-se às práticas de observação e avaliação dos estudantes no contexto pedagógico. Havendo a necessidade, deve sugerir a estruturação gradativa dos ambientes escolares a fim de garantir a acessibilidade a todas as pessoas com deficiência. Assim, o professor itinerante observa e avalia os estudantes em ação conjunta com o docente da sala regular, elencando e registrando as possibilidades e avanços dos alunos no cotidiano escolar, bem como acompanhando seu percurso pedagógico de maneira sistematizada e realizando sugestões de intervenções e de atividades que favoreçam seu processo de inclusão.

Vale lembrar que, no município de Diadema, o serviço teve início há 28 anos e, nesse percurso, passou por reestruturações concernentes à organização e à forma dos registros e atendimentos. Hoje, apesar dos esforços coletivos e da crescente qualificação dos serviços prestados, nas discussões realizadas em reuniões de HTPC, apontam-se alguns desafios para a estruturação do trabalho desenvolvido. São eles:

- Contratação, ampliação e investimento em maior número de PEBE/itinerante

para atender à demanda da educação na perspectiva inclusiva, bem como qualificação do trabalho ofertado/realizado;

- Implantação de formação continuada e permanente em horário de trabalho para atuar em parceria com professor da sala regular;
- Condições para parceria efetiva com a equipe gestora e a coordenação pedagógica da unidade escolar, com vistas a promover uma educação na perspectiva inclusiva, favorecendo, valorizando e reconhecendo a diferença enquanto valor humano.
- Estabelecimento e organização de horários e espaços na unidade escolar para que o PEBE/itinerante possa realizar orientações pontuais e específicas ao professor da sala regular quanto ao planejamento, à elaboração e ao compartilhamento das estratégias inclusivas a serem desenvolvidas com os estudantes PAEE.
- Compreensão da equipe gestora, dos professores e coordenadores acerca da atuação e dos papéis da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município.
- Organização dos protocolos de registro e instrumentais sobre a atuação do PEBE/itinerante para qualificar o trabalho e favorecer as ações inclusivas.

Diante desse contexto, é possível refletir sobre os principais desafios desse profissional, o que permite questionar quais ações ou reestruturações são necessárias para qualificar a atuação docente do PEBE/itinerante, possibilitando a ampliação do seu papel formador. Em outras palavras, o que seria preciso para que esse professor pudesse atuar de forma mais centrada nos aspectos pedagógicos e nas estratégias inclusivas junto aos docentes das salas regulares e, por conseguinte, menos burocrática. Nesse sentido, é preciso igualmente indagar quais propostas e discussões mais efetivas a SE da rede municipal de ensino de Diadema tem realizado para a qualificação dos serviços prestados à população e para a superação dos desafios aqui apresentados.

4 A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação na perspectiva inclusiva demanda ações articuladas, bem como trocas de saberes, conhecimentos, valores e sobretudo de experiências significativas acerca de culturas que promovam, de fato, a aprendizagem. No contexto desta pesquisa, tais ações devem estar prioritariamente atreladas às parcerias estabelecidas entre os professores do ensino regular e os professores PEBE/itinerantes. Desse modo, em suas construções coletivas e colaborativas, eles podem se favorecer no processo de formação quanto ao desenvolvimento global de todos os estudantes.

Vale ressaltar que o processo de formação inicial docente, em geral, não consegue atender às necessidades do cotidiano escolar, no sentido de contemplar todas as diferenças. Considerando essa insuficiência e incipiência, as abordagens curriculares das formações continuadas devem ampliar as reflexões sobre as práticas docentes inclusivas, as trocas significativas de conhecimentos e os saberes que fundamentalmente possam oportunizar a aprendizagem docente e discente. Isso é imprescindível ao desenvolvimento profissional dos educadores na contemporaneidade.

Nesse sentido, defende-se que a formação docente deve também ocorrer de forma colaborativa e entre pares, no cotidiano escolar, estabelecendo vínculos culturais, afetivos e profissionais. Nas palavras de Nóvoa (2017, p. 18):

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas, tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente de uma matriz individual para uma matriz colectiva (NÓVOA, 2017, p. 18).

As trocas entre o professor regular e o itinerante também possibilitam reflexões acerca das práticas, registros para elaboração de documentos e pesquisas, planejamentos mais assertivos e avaliações condizentes a cada aspecto desenvolvido. Todas essas atividades podem qualificar o trabalho desses educadores, promovendo a aprendizagem dos alunos, favorecendo a qualidade da educação e valorizando os aspectos formativos da profissionalidade docente. Assim, compreendendo que a educação especial e o AEE contribuem indiscutivelmente para

o processo de construção da escola inclusiva, busca-se propiciar a formação continuada dos profissionais em questão a partir de uma nova abordagem curricular.

Como já dito, desde a Constituição Federal de 1988, com o processo de democratização da educação, e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN. 9394/96), cresceu o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares em todo o Brasil. Por conseguinte, surgiram os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva. Em outras palavras, os profissionais docentes passaram a deparar-se com os dilemas curriculares. Logo, intensificaram-se as dificuldades no desenvolvimento profissional que, por vezes, é solitário e incapaz de suprir as necessidades cotidianas dos professores.

Diante disso, deve-se propor um currículo inovador, flexível e acessível, que reconheça e valorize as diferenças e possibilite o planejamento das ações, respeitando todos os estudantes, cada qual com seus ritmos e saberes. Para tanto, é imprescindível que o educador conheça cada aluno, suas formas de compreensão e seus modos de acessar os conhecimentos, a fim de planejar desafios pedagógicos. O objetivo é fazer com que cada educando, a seu tempo, se desenvolva, independentemente de suas capacidade, favorecendo-se do processo de aprendizagem.

Feitas estas considerações, apresenta-se agora o desenho universal para aprendizagem (DUA), uma abordagem curricular que possibilita o enfrentamento de desafios para aprendizagem dos estudantes na escola na perspectiva inclusiva. De acordo com Nunes e Madureira (2015, p. 13):

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.

O DUA propõe uma abordagem curricular acessível que, além de enfrentar as monoculturas do saber na escola, respeita cada um dentro do espaço escolar (COSTA-RENDERS, 2020), removendo barreiras pedagógicas. Segundo Mendes (2007),

DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo (MENDES, 2007, n.p).

A acessibilidade em questão considera cada estudante em sua especificidade quanto à forma de aprender e de se favorecer do conhecimento. Ou seja, a abordagem DUA valoriza a diferença e respeita o ritmo e o estilo variado de cada aluno no processo da aprendizagem.

Os princípios do DUA pautam-se pelos múltiplos meios e possibilidades, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada aprendiz sem perder a vista o universal, no sentido de ampliar meios e formas de oferecer o conhecimento, de modo a poder atender as diferentes necessidades dos aprendizes (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARICIO, 2020, p.10).

Partindo de tais premissas, o DUA pode ser um referencial para os professores quanto à construção de práticas docentes e estratégias que possam favorecer um currículo acessível na escola, a fim de se eliminarem as barreiras para a aprendizagem de todos. Uma vez que seus princípios valorizam a pluralidade e a diferença, promove-se o movimento não linear de aprendizagem, por meio de um trabalho pedagógico acessível, que compreende os estudantes em suas múltiplas dimensões.

A fim de se desenvolver tal abordagem, é mister considerar os três princípios que sustentam o DUA:

Princípio I- Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem)

Princípio II- Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem)

Princípio III- Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem) (CAST, 2011 apud COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARICIO, 2020, p.09).

Segundo Costa-Renders (2020, p.09), o DUA busca, de maneira objetiva, ofertar apoio aos professores a fim de atender às demandas específicas de aprendizagem dos estudantes, eliminando as barreiras pedagógicas e minimizando a necessidade de adaptações curriculares individuais. Para além desses aspectos, as ações propostas inovadoras baseadas nessa abordagem ressignificam as práticas pedagógicas, modificando o tempo e o espaço escolar, qualificando a abordagem inclusiva.

Nesse sentido, o DUA promove tais práticas por levar em conta, junto aos professores, a importância na elaboração do planejamento e na utilização de recursos materiais e tecnológicos, por meio da utilização de estratégias flexíveis. Desse modo, possibilita-se a acessibilidade curricular a todos os alunos, inclusive os com deficiência ou que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Com essa abordagem, não se pretende diminuir conteúdo, tampouco minimizar aprendizagens. Pelo contrário, objetiva-se propor desafios significativos, para que todos tenham a oportunidade de aprender, como defendem Agostini e Costa-Renders (2021): “[...] O que não significa adaptar ou facilitar os conteúdos, mas propor desafios e uma aprendizagem significativa a todos”. Além disso, vale ressaltar que

O processo de implementação do DUA pode ser um desafio, como afirma o Center for Applied Special Technology (CAST) por meio de estudos que demonstram que considerar os contextos em que estão inseridas cada escola são fundamentais, pois são variados. Em função dessa variabilidade, não apenas no que tange aos alunos e professores, mas também ao sistema de ensino, faz-se necessário investir em conhecimento e formação (AGOSTINI; COSTA-RENDERS, 2020, p. 09).

Com a ampliação das pesquisas aplicadas à educação, verifica-se que, na atualidade, apesar de haver uma razoável quantidade de leis favoráveis à educação na perspectiva inclusiva, ainda há escolas que não apresentam recursos físicos, materiais/tecnológicos, de linguagens ou de recursos humanos para a implementação da inclusão. Todavia, há de se considerar que alguns professores, especialmente da sala regular, estão preocupados em se qualificar mediante formação continuada, na busca por ações que transformem seu cotidiano escolar e suas práticas docentes em espaço humanitário, acessível, justo e igualitário, no sentido de torná-lo, de fato, acolhedor e inclusivo.

O trabalho colaborativo entre os professores da sala regular de ensino e o professor PEBE/ itinerante possibilita o aprimoramento das estratégias inclusivas, bem como a ampliação e o uso de recursos inovadores e tecnológicos, que propiciam a aprendizagem de todos os estudantes, possibilitando uma formação continuada e reflexiva. Em outras palavras,

O DUA vai ao encontro dessa proposta de formação dinâmica e interativa que valoriza a reflexão e as discussões sobre as práticas, tendo em vista atender às demandas do processo de inclusão escolar. O design Universal para Aprendizagem busca apoiar os professores na construção da abordagem curricular acessível, o que demanda necessariamente, a ressignificação de seus saberes e fazeres cotidianos (AGOSTINI; COSTA-RENDERS, 2020, p. 07).

Isso posto, o DUA é visto como uma abordagem pedagógica inclusiva que pode apoiar a formação continuada no campo da docência itinerante, favorecendo significativamente o processo de ensino e aprendizagem acessível, eliminando barreiras e fortalecendo as relações, no que tange às práticas docentes inclusivas no contexto escolar.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentam-se a abordagem metodológica escolhida e os procedimentos de pesquisa. Vale destacar que, em relação aos aspectos éticos, eles foram atendidos a partir da integração deste trabalho ao macroprojeto *Prática de ensino inclusiva: caminhos para uma abordagem curricular acessível nas escolas*, coordenado pela professora Elizabete Cristina Costa Renders, orientadora do presente estudo, aprovado pelo conselho de ética da USCS.

5.1 Opção metodológica e etapas da pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como empírica e intervencionista, baseada nos procedimentos da pesquisa narrativa, ou seja, priorizando os relatos das experiências educativas dos professores. Nos dizeres de Paiva (2008, p. 03),

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Esse tipo de pesquisa subsidiou a aproximação com a atuação docente e a sua profissionalidade, promovendo uma discussão acerca das práticas pedagógicas, estruturada com vistas à criação do produto educacional. Ademais, por meio da escrita das cartas pedagógicas e dos relatos obtidos nas rodas de conversa, foi possível relacionar as práticas pedagógicas ao tema pesquisado. Isso porque, levou-se em conta as histórias de vida dos professores itinerantes e suas narrativas sobre as experiências educativas.

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma -chave de experiência e um modo -chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY, 2015.p.48).

Nesse sentido, tais vivências e experiências foram relacionadas ao contexto das práticas cotidianas da rotina escolar inclusiva, oportunizando a compreensão das experiências de cada sujeito participante dentro de um contexto social, o que enriqueceu as discussões realizadas.

Além disso, acentua o sociólogo, a historicidade contida em um dado material biográfico narrado- ou seja, o particular, o específico, o único provém da cor local que é o espaço social em que os participantes narradores estão inseridos, uma vez que trazem o(s) relato(s), por um corte horizontal ou vertical, de uma práxis humana individual como atividade sintética que é a totalização ativa de todo um contexto social (FERRAROTTI, 2010,p.146).

Assim, ao lançar mão da pesquisa narrativa, compreende-se que as experiências aqui retratadas são constituídas a partir das ações e reflexões acerca dessas circunstâncias e sobretudo acerca dos impactos causados pelas experiências vivenciadas, observadas e sentidas pelos sujeitos participantes deste estudo.

No que tange às etapas da pesquisa, a primeira fase deu-se por meio da revisão bibliográfica relativa aos conceitos fundantes da educação inclusiva, da educação especial na perspectiva inclusiva e do atendimento educacional especializado na forma itinerante. A segunda fase, por se tratar de uma pesquisa com dimensão aplicada, utilizou os procedimentos da já mencionada pesquisa narrativa. O quadro 2 aponta as fases da investigação realizada.

Quadro 2: Etapas da pesquisa

Etapa	Instrumento
Revisão Bibliográfica	Levantamento de pesquisas correlatas
Coleta de material documentário	Questionário de sondagem, carta pedagógica
Tematização das narrativas	Rodas de conversa
Produção do texto final de pesquisa	Escrita

Fonte: Elaboração própria.

Visando à consecução dos objetivos aqui delimitados, inicialmente, aplicou-se um questionário de sondagem sobre a itinerância (ANEXO A), com diferentes professores de diferentes redes de ensino. Ele foi disponibilizado, em ambientes virtuais, para grupos de pesquisas, grupos de trabalho ou grupos dos quais faziam parte professores itinerantes. No total, participaram vinte e um (21) docentes que desempenham tal função em sete municípios diferentes da região do ABCD paulista. Nessa etapa da aplicação, notou-se o interesse dos profissionais, uma vez que responderam de forma rápida e completa, demonstrando receptividade quanto à proposta solicitada. Vale ressaltar que o questionário também contou com perguntas subjetivas, oportunizando a expressão dos interesses, da profissionalidade, das dificuldades e dos desafios enfrentados no campo do trabalho itinerante.

Após, a aplicação do questionário de sondagem, solicitou-se, via *e-mail*, a seis

(06) professores itinerantes que atuam na rede municipal de ensino de Diadema, a escrita de uma carta pedagógica direcionada a uma professora iniciante. Eles deveriam apresentar ações, demandas e desafios da sua atuação, com destaque para a sua relevância na construção da escola inclusiva. O prazo solicitado para a entrega do texto foi de dez dias, tendo sido respeitado por todos os participantes. É lícito salientar que, nas referidas cartas, eles descreveram o cenário atual de sua atuação docente e sentiram-se à vontade para registrar seus desafios, suas intencionalidades e seus pensamentos, mostrando-se, mais uma vez, solícitos em relação à proposta.

Outro procedimento metodológico consistiu em uma roda de conversa, realizada via Google Meet, com duração de uma hora e vinte cinco minutos. Dela participaram os seis docentes que redigiram as cartas anteriormente mencionadas. Nessa roda, foram discutidos os principais pontos das cartas pedagógicas, partir de quatro perguntas referentes aos temas mais relevantes que delas emergiram. Além disso, solicitou-se que dessem sugestões quanto à elaboração e o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem/produto educacional que apoiasse o trabalho dos professores itinerantes da rede municipal de ensino de Diadema.

Na ocasião, os participantes sentiram-se bastante confortáveis, pois tiveram a oportunidade de expor suas narrativas pessoais, com tempo livre para se expressarem quanto aos temas abordados e com tranquilidade, respeitando-se suas necessidades e personalidades. O momento foi de leveza e descontração, observadas quando da tematização de suas práticas docentes, sendo que os relatos foram permeados por risos e expressões de profissionalidade e segurança nas ações realizadas.

5.2 O levantamento de pesquisas correlatas

O levantamento de pesquisas correlatas foi realizado em três plataformas, a saber: no portal de artigos Scielo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal CAPES. Para tanto, utilizaram-se os seguintes descritores: AEE, Educação Especial, Professor Itinerante e Educação Inclusiva. A fim de refinar a busca, considerou-se o recorte temporal dos últimos 5 anos (2018 – 2023). Como parte do refinamento, definiu-se a educação como área de concentração.

Após a recolha dos trabalhos, eles foram organizados em quadros, a fim de facilitar a exposição. A seguir, apresentamos um deles (Quadro 3), do qual constam, em números, as pesquisas encontradas por meio do uso das referidas palavras-

chave. Na sequência, o Quadro 4 refere-se à busca conjunta de palavras-chave relacionadas ao tema, quais sejam: AEE e Professor Itinerante; Educação Especial e Professor Itinerante; Educação Inclusiva e Professor Itinerante.

Quadro 3: Número de pesquisas correlatas encontradas nas plataformas

PALAVRA-CHAVE	PLATAFORMA	NÚMERO DE PESQUISAS
AEE	SCIELO	5 resultados
	BDTD	278 resultados
	CAPES	110 resultados
EDUCAÇÃO ESPECIAL	SCIELO	32 resultados
	BDTD	5.958 resultados
	CAPES	1054 resultados
PROFESSOR ITINERANTE	SCIELO	0 resultados
	BDTD	39 resultados
	CAPES	5 resultados
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	SCIELO	11 resultados
	BDTD	1.576 resultados
	CAPES	1.642 resultados

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, na Plataforma Scielo, que abarca apenas periódicos científicos, quase não houve publicações sobre o professor itinerante. Já no BDTD e no Portal CAPES, os resultados foram maiores. Há um número elevado de pesquisas sobre educação inclusiva e educação especial. Os estudos sobre o AEE, embora em número menor, também são expressivos. No entanto, são incipientes as investigações sobre a itinerância no trabalho docente, o que aponta para a relevância do presente trabalho.

Quadro 4: Número de pesquisas correlatas encontradas nas plataformas

PALAVRA-CHAVE	PLATAFORMA	NÚMERO DE PESQUISAS
AEE PROFESSOR ITINERANTE	SCIELO	0 RESULTADOS
	BDTD	0 RESULTADOS
	CAPES	0 RESULTADOS
EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR ITINERANTE	SCIELO	0 RESULTADOS
	BDTD	36 RESULTADOS
	CAPES	0 RESULTADOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROFESSOR ITINERANTE	SCIELO	0 RESULTADOS
	BDTD	8 RESULTADOS
	CAPES	0 RESULTADOS

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere aos resultados encontrados na BDTD, após análise minuciosa, foram selecionadas apenas 7 pesquisas, visto que, mesmo com diversos filtros, alguns artigos eram referentes a outros temas e áreas de conhecimento. A seguir, elas serão brevemente descritas e, posteriormente, sintetizadas em outro quadro.

Anunciação (2017) investiga como se dão as práticas docentes itinerantes em relação a crianças com síndrome de Down. Para tanto, lançou mão de um estudo de caso com caráter exploratório e descritivo, desenvolvido na rede municipal de ensino de São Carlos, contemplando a Educação Infantil, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cinco professores. Os resultados apontam que a itinerância é um serviço da educação especial que ocorre na educação infantil a fim de auxiliar processos educacionais inclusivos.

Barros (2021), por sua vez, identifica as relações ajustadas entre os professores itinerantes do AEE e os da EJA no ensino de estudantes com deficiência. A partir de um questionário de 10 perguntas, via Google Forms, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com docentes de uma escola da rede pública de Belém do Pará, 16 deles atuantes na sala de aula da EJA, e dois, no AEE itinerante. Os achados mostram que os professores realizam experiências iniciais de um ensino coparticipante, mas não sentem que têm apoio, tampouco preparo para se efetivarem tais relações. Por conseguinte, não conseguem avançar. Na escola investigada, perceberam-se elementos de práticas colaborativas entre os educadores do AEE e da EJA, porém, ainda há de se aprimorar essas práticas com vistas a um ensino de fato colaborativo.

Santos (2018), em seu trabalho, tenciona apoiar os alunos nas atividades do cotidiano, evitando atendimentos fracionados, assim como salientar os trajetos para superar os obstáculos e avançar na itinerância. Isso se deu a partir de reflexões do Grupo de Estudos Buriti, realizadas ao longo de dez encontros. Participaram do processo dois professores de apoio itinerante, um professor de AEE e a pesquisadora (professora de apoio itinerante e regente). Os resultados da pesquisa-ação mostram

que, apesar dos problemas advindos do atendimento fracionado, é possível solucioná-los de forma eficiente, por meio de uma melhor análise do cotidiano, com vistas à parceria e à formação teórico/prática. Em suma, cada educador deve estar ciente da sua função, na busca de suprir as necessidades dos discentes, ampliando conhecimentos para melhorar a sua atuação.

Sá (2018) igualmente alude à grande dificuldade de o professor responsável pelo atendimento itinerante atuar de maneira colaborativa com o professor de sala regular, auxiliando-o a desenvolver estratégias e recursos pedagógicos.

Amorim (2020), em sua investigação, sistematiza um modelo de gestão participativa do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto. A pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, foi realizada em um município do interior paulista, com 71 profissionais. Dentre os resultados encontrados, verificou-se a importância do papel do gestor escolar no sentido de promover a flexibilidade na atuação dos profissionais e buscar soluções para problemas específicos.

Caballeria (2021), por sua vez, analisa as perspectivas de coordenadores pedagógicos (CP) sobre as formas de interação e colaboração entre as escolas e o CAIS da Rede Municipal de Diadema. A investigação, de natureza qualitativa, contou com a participação de seis CP de escolas de Ensino Fundamental e com as análises das transcrições das entrevistas. Os achados apontam a necessidade de valorizar e investir na formação dos CP como responsáveis pela articulação do trabalho colaborativo com o CAIS, de modo a atender às necessidades da comunidade escolar.

Gobetti (2020), por fim, recolhe relatos sobre o modo como as professoras itinerantes realizam seu trabalho junto às unidades escolares, a fim de efetivar a inclusão dos alunos com deficiência ou dificuldades acentuadas de aprendizagem, no que tange ao direito de igualdade de oportunidades para o sucesso escolar de todas as pessoas. Participaram do estudo cinco professoras de educação especial do CAIS — com tempo de atuação que variava entre dois e vinte e dois anos na função —, que acompanham escolas de ensino comum de Educação Infantil (Creches e EMEI), Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados revelam que o serviço itinerante ocorre em diferentes formatos, de acordo com cada local, número de estudantes com NEE e número de profissionais de educação especial que nele atuam.

Quadro 5: Pesquisas selecionadas a partir das buscas realizadas nas plataformas

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE, ANO
Ensino itinerante na educação infantil : investigando as práticas docentes	ANUNCIÇÃO, Lívia Maria Ribeiro Leme	UFSCar, 2017
O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas	BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis	Univates, 2021
Apoio itinerante na educação inclusiva em uma escola da rede estadual de ensino em Buriti Alegre-GO	SANTOS, Luciene Guerra dos	Universidade Federal de Goiás, 2018
O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo	SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de.	Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018
O serviço itinerante do Centro de Atenção a Inclusão Social: atuação na educação inclusiva de Diadema – SP.	GOBETTI, Isabel Cristina	Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2020
. Educação inclusiva na rede municipal de Diadema: desafios da colaboração e formas de interação entre coordenadores pedagógicos e o Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS).	CABALLERIA, Betina de Araujo	Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2021
Proposta de um modelo de Gestão Participativa: : subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.	AMORIM, Gabriely Cabestré	UNESP, 2020

Fonte: Elaboração própria.

Como pode-se observar no quadro 3, nas pesquisas na Plataforma Scielo, que se trata apenas de revistas científicas, quase não houve publicações sobre o professor itinerante. Já no BDTD e no Portal CAPES, os resultados foram maiores. Há um número elevado de pesquisas sobre educação inclusiva e educação especial. Os estudos sobre o AEE, embora em número menor, também são expressivos. Mas são incipientes as pesquisas sobre a itinerância no trabalho docente, o que aponta para a relevância desta pesquisa.

5.3 Caracterização do campo de pesquisa

A rede municipal de ensino de Diadema é formada por 60 escolas, abrangendo os segmentos da Educação Infantil (creche e pré-escola), do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos — EJA — (do 1º ao 9º ano). Vale ressaltar que algumas unidades escolares apresentam mais de um segmento na educação. O Serviço de Educação Especial dispõe de 68 professores da educação básica especial que atuam no CAIS, sendo que, desse total, 35 exercem a função de professores itinerantes nas escolas municipais.

Ao longo de 28 anos de educação inclusiva, o CAIS centraliza os recursos de suporte pedagógico especializado à rede municipal de ensino, implementando as políticas da educação inclusiva, ofertando os Serviços Pedagógicos Especializados nas salas de recursos, o Serviço de Adaptação de Material Pedagógico Especializado (SAMPE), bem como a formação permanente para professores da rede, pais e munícipes, o atendimento à comunidade e o serviço de itinerância.

O CAIS é um equipamento vinculado diretamente à Secretaria Municipal de Educação e normatizado pela Resolução Municipal SE n. 004, de 27 de dezembro de 2012 (DIADEMA, 2012). Os serviços pedagógicos especializados são exercidos exclusivamente por pedagogos com habilitação ou especialização nas áreas da deficiência, conforme a Lei Municipal Complementar nº. 353/2012 (DIADEMA, 2012).

O público atendido é composto por estudantes que frequentam as escolas da rede municipal, com hipótese diagnóstica ou com diagnóstico de deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, dificuldades acentuadas de aprendizagem e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Dados levantados por Rodrigues (2017) informam que, em 2017, a Secretaria de Educação atendia, nas escolas da rede municipal e/ou nas conveniadas ao município, 32 mil estudantes nos segmentos da Educação Integral (zero aos três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Para a implementação da educação inclusiva, o envolvimento dos gestores, professores, coordenadores pedagógicos, demais funcionários, estudantes e comunidade é muito importante. Segundo Ambrosetti (1999, p.92)

[...] trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”, pelo contrário, envolve “a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade.

A Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Diadema conta com uma equipe de professores de Educação Básica I, Educação Básica II, Educação Básica Especial, profissionais de apoio à inclusão (estagiários e professores da rede que suplementam em outro período), coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores. No caso da coordenação pedagógica, seu acesso se dá mediante provas internas, o que difere do diretor e do vice-diretor, eleitos pelo modelo de eleição composta por professores, estudantes maiores de idade, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários.

Partindo da premissa de respeito à educação inclusiva, a rede municipal de ensino de Diadema ressalta a importância da articulação entre o AEE, desenvolvido pelo CAIS, e o projeto político-pedagógico de cada unidade educacional, visando à qualidade de ensino, “reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de seus estudantes, de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2004, p. 7). Ademais, procura romper barreiras, adotar práticas pedagógicas flexíveis, adaptação curricular e de recursos pedagógicos.

O processo de inclusão pede mudanças e reestruturação da escola, seja no aspecto físico de acessibilidade, seja nas propostas educacionais, pois “incluir alunos com deficiência na escola regular requer mudanças efetivas e contínuas dentro de uma estrutura muitas vezes pouco flexível” (KAILER; PAPI, 2013, p. 7). Desse modo, o professor PEBE/itinerante desempenha, na referida rede, um papel importante na questão pedagógica, tanto de apoio e orientação na prática dos docentes, como no processo de aprendizagem dos educandos.

Desde 2021, têm ocorrido discussões e reuniões com a Chefia da Educação Inclusiva, responsável por coordenar a equipe de professores PEBE que atuam no CAIS. Esses encontros acontecem preferencialmente nos dias de HTPC, em que a maioria dos professores está presente e pode participar das discussões e decisões coletivas acerca das mudanças pretendidas, fomentando o processo democrático e garantindo a máxima participação do coletivo de professores PEBE.

Nas reuniões, a equipe gestora do CAIS organiza as ações, e a equipe de professores PEBE/CAIS é subdividida em grupos de trabalhos, nos quais são distribuídas as atividades ou temáticas específicas. As discussões são registradas e posteriormente apresentadas ao coletivo de professores PEBE/CAIS e equipe gestora/CAIS para apreciação, possíveis ajustes ou sugestões, adequando-as às sugestões dos educadores presentes nos encontros.

A partir das deliberações entre a equipe de professores PEBE/ CAIS e a SE da rede municipal de ensino de Diadema, destacam-se as seguintes projeções sugeridas para possível implementação nos próximos anos:

- Criar uma equipe de professores PEBE para atuar na formação, na avaliação e nos encaminhamentos, estabelecendo parcerias junto aos professores PEBE que atuam nas salas de recursos e nas salas descentralizadas, agilizando e ampliando os atendimentos junto aos estudantes que necessitam;
- Ofertar atendimentos para todos os segmentos para rede municipal de ensino de Diadema (direta e conveniada);
- Estabelecer mais critérios e protocolos acerca dos serviços prestados, tais como: cronograma das ações realizadas; frequência dos atendimentos realizados junto às escolas e estudantes; atendimentos, orientações e encaminhamentos junto aos responsáveis pelos estudantes; e revisão ou criação de documentos e protocolos.

Vale ressaltar que os referidos encontros são ações coletivas e fazem parte do processo democrático que a prefeitura municipal tem em seus princípios fundantes valorizando o diálogo como elemento enriquecedor da democracia.

5.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

O trabalho do professor PEBE/itinerante apresenta caráter formativo e colaborativo, atuando, em diferentes frentes, com o professor da sala comum e a equipe gestora da unidade escolar. Ademais, cabe-lhe dar orientações aos familiares, bem como encaminhamentos clínicos e pedagógicos aos estudantes, estabelecendo parcerias intersetoriais na saúde, no esporte, na cultura e no lazer e com a toda a comunidade escolar. Trata-se, portanto, de um profissional de suma importância, como alicerce fundamental à consolidação de uma escola inclusiva.

Partindo de tal premissa, o critério de escolha foi a atuação na inclusão escolar como professores itinerantes, na rede municipal de ensino de Diadema. Serão convidados para participarem desta pesquisa, 6 professores. Os seis sujeitos da pesquisa foram escolhidos de acordo com um tempo mínimo de cinco anos de atuação docente itinerante na rede municipal de ensino de Diadema. Os nomes aqui registrados são fictícios, visando a garantir o anonimato dos participantes. São eles:

- a) *Antônio Souza*: 46 anos. Formado no magistério em 1997. Pedagogo com habilitação em educação especial na área de deficiência mental/ intelectual

desde 2005. Cursou pós-graduação em psicopedagogia em 2013. Concluiu o mestrado em educação no ano de 2020. Também tem outros cursos de pós-graduação e extensão universitária, voltados à área de educação especial e dificuldades acentuadas de aprendizagem. Atua como PEBE/itinerante na rede municipal de ensino de Diadema desde 2008, totalizando quinze anos. Passou por diversos segmentos, entre eles a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

b) *Joana Silva*: 42 anos. Formada no magistério em 1999. Pedagoga com habilitação em educação especial na área de deficiência auditiva desde 2003. Cursou pós-graduação em psicopedagogia em 2004, deficiência intelectual em 2012 e alfabetização e letramento em 2014. Cursou fonoaudiologia entre os anos de 2008 e 2011. Atualmente, é mestranda em educação e pesquisa sobre formação de professores. Atua na rede municipal de ensino de Diadema há vinte anos, concomitantemente como PEBE/itinerante há 12 anos, acompanhando Educação Infantil parcial e creche e Ensino Fundamental. Também tem experiência em salas de recursos para deficientes auditivos e em sala de recursos para estimulação.

c) *Bruna Alves*: 55 anos. Formada em pedagogia com habilitação na área de deficiência mental/intelectual e deficiência visual. Tem cursos de pós-graduação em psicopedagogia, dificuldades de aprendizagem e atendimento educacional especializado (AEE). Cursou mestrado em educação. Tem experiência em outras instituições, como professora de sala de recursos no estado de São Paulo. Sua atuação docente como PEBE/itinerante na rede municipal de ensino de Diadema ocorre há dezessete anos.

d) *Marcia Santos*: 56 anos. Formada em comunicação social/relações públicas, em pedagogia, com habilitação na área de deficiência mental/intelectual e deficiência visual, e em letras. Cursou pós-graduação em didática do ensino superior, atendimento educacional especializado (AEE) e alfabetização e letramento. Tem experiência em outras instituições, como professora de Ensino Fundamental, professora em disciplinas no CEFAM, professora na APAE, entre outras. Sua atuação docente como PEBE/itinerante na rede municipal de ensino de Diadema ocorre desde 2005, totalizando dezessete anos.

e) *Rosa Ferreira*: 35 anos. Formada em pedagogia com licenciatura plena desde 2009. Cursou pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional,

em educação especial em deficiência intelectual (2012), em educação especial em deficiência auditiva (2013) e em educação especial na área de deficiência visual (2015). Tem cursos de extensão e aperfeiçoamento como: LIBRAS-FENEIS (básico , intermediário e avançado) e leitura e escrita Braille (ADEVA). Seu tempo de atuação na rede municipal de ensino de Diadema ocorre desde 2010 na rede regular. Ademais, tem em sala de recursos para deficientes visuais. Seu tempo como PEBE na itinerância é de sete anos.

f) *Maria Pereira*: 56 anos. Formada em pedagogia com licenciatura plena e com habilitação na área de deficiência intelectual. cursou pós-graduação em psicopedagogia com foco em deficiência intelectual. Atuou como professora de Educação Infantil e como professora de AEE em outras instituições na região da Grande São Paulo. Sua atuação como PEBE/itinerante na rede municipal de ensino de Diadema ocorre desde 2014, totalizando nove anos de experiência.

Como se pode observar, todos os participantes têm, no mínimo, uma habilitação específica na área das deficiências, o que, inclusive, é um critério para prestar concurso e acessar vagas na instituição. Ademais, dois docentes têm mestrado em educação e um se encontra em fase de conclusão. Com base em tais constatações, vale questionar se o modelo médico de formação docente ainda não foi superado.

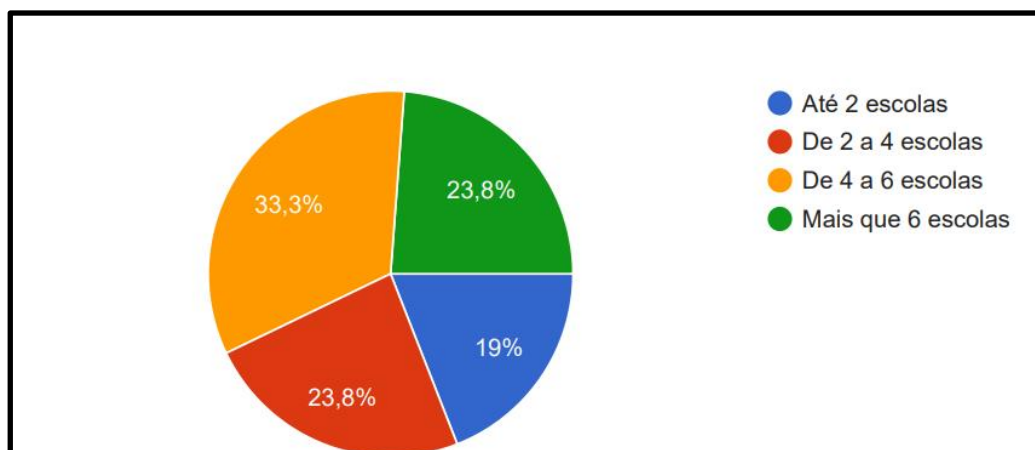
Esse recorte, noutra perspectiva, aponta que os profissionais atuantes como PEBE/itinerantes na rede municipal de Diadema se preocupam com sua qualificação e com a prestação de serviços de qualidade para a população. Isso ficou bastante evidente quando, ao participarem das etapas solicitadas, todos os participantes da pesquisa mostraram interesse ao respeitar os prazos previamente estabelecidos para as respostas do questionário de sondagem ou, ainda, para entrega das cartas pedagógicas e para a participação na roda de conversa.

Como já dito, os seis docentes foram escolhidos a partir do questionário de sondagem, que alcançou inicialmente 21 respondentes. Vale ressaltar que esses professores atuavam como itinerantes em diferentes redes de ensino, totalizando sete municípios do estado de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mairiporã, São Paulo e Mauá.

Ainda sobre os respondentes do questionário inicial, merece destaque o fato de a maioria ter mais de seis anos de experiência. Mais especificamente, quinze educadores se enquadram nesse perfil, totalizando 70%.

Outro dado relevante, apontado pelo questionário de sondagem, refere-se aos atendimentos/acompanhamentos por escolas realizados semanalmente. Eles podem ser vistos na seguinte figura:

Figura 1: Número de escolas que os professores atendem semanalmente

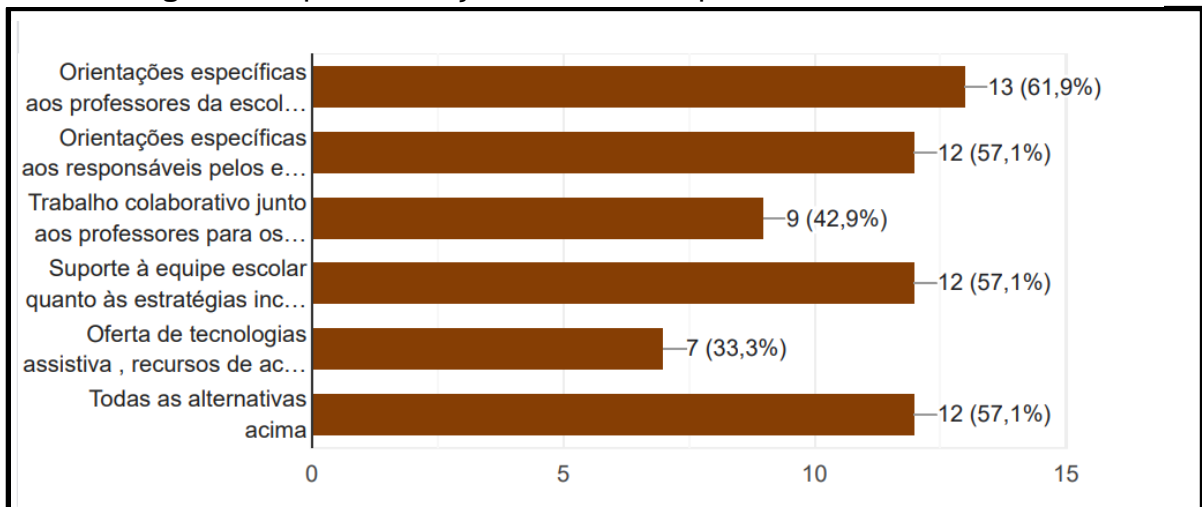


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como se nota, cerca de cinco respondentes atuam com mais de seis escolas semanalmente, resultando no total de 23,8% dos pesquisados pelo questionário de sondagem.

Quanto à abrangência do público atendido, os professores itinerantes indicam: estudantes, professores das escolas regulares de ensino, famílias e ou responsáveis pelos estudantes, equipe gestora e outros profissionais que atuam com os alunos. Essa amplitude é bastante complexa, considerando-se que isso ocorre com 90,5% dos participantes do questionário. Na próxima figura, mostra-se o tipo de atuação desses profissionais:

Figura 2: Tipo de atuação docente dos professores itinerantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Isso leva a considerar a necessidade de se qualificar a atuação docente dos professores itinerantes, bem como de melhorar suas condições de trabalho, desonerando-os da sobrecarga de atividades e atribuições que inerentes à sua atuação e estabelecidas pela sua profissionalidade.

6 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES DO PROFESSOR ITINERANTE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa, analisados com base no referencial teórico que fundamenta o presente trabalho. De início, retomam-se as experiências apontadas no questionário e nas cartas pedagógicas.

Como já dito, as perguntas do questionário de sondagem trouxeram elementos do cotidiano, remetendo-se às práticas e atuações exigidas para atuar no serviço de itinerância. Dentre os requisitos, está a graduação em pedagogia com habilitação específica em uma das áreas da deficiência ou curso de pós-graduação com, no mínimo, 600 horas e ênfase em algumas das referidas áreas. Esse perfil exigido remonta ao modelo médico de deficiência e distancia-se do paradigma da educação inclusiva.

Vale ressaltar que as redes de ensino têm se amparado no serviço de itinerância, tal como caracterizado pelo MEC em 2001, antes do advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008:

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

Essa definição caracterizou, em linhas gerais, a atuação docente do profissional em tela, sem amparo no paradigma da educação inclusiva. Destaca-se, ainda, que as questões específicas das atribuições, carga horária, formação inicial e continuada, entre outros aspectos são definidas e estabelecidas pela instituição, em âmbito municipal ou estadual. Por conseguinte, cada serviço de itinerância tem suas particularidades, conforme a política à qual está submetido.

Prieto (2006, p. 45) argumenta que a política nacional de educação tem transferido progressivamente às instâncias municipais “a responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de estudantes com deficiência”. Isso ocorre principalmente em razão do processo de municipalização do Ensino Fundamental, em que há investimentos políticos para tal implementação.

Os respondentes do questionário de sondagem também apontaram a atuação docente dos professores itinerantes em um número elevado de escolas em atendimentos semanais. Assim, é lícito indagar quais seriam os investimentos

realizados pelas redes municipais a fim de atender aos estudantes elegíveis ao atendimento dos professores itinerantes. Ademais, vale questionar se, de fato, há uma política pública municipal que estabelece um levantamento de dados para equiparação dos atendimentos dos professores itinerantes de acordo com a necessidade dos estudantes e com qualificação profissional, contribuindo para a promoção da escola e educação inclusiva.

Tais questionamentos remetem aos desafios para promover a educação inclusiva relatados pelos professores itinerantes, entre eles, a necessidade de estabelecer critérios mais claros quanto à contratação de profissionais para atendimento mais qualificado e ao desafio burocrático da atuação docente. Nesse sentido, a professora Joana conseguiu expressar, na escrita da carta pedagógica, os desafios da sua atuação e as demandas burocráticas, que são impeditivos à qualificação do trabalho itinerante e, conseqüentemente, à promoção de uma educação inclusiva:

Às vezes, somos consumidas por demandas burocráticas ou acabamos demorando a chegar em todos os estudantes, pois o número de crianças com deficiências nas escolas tem aumentado e não houve a contratação de professores itinerantes suficientes para atender a todas e todos com a qualidade que gostaríamos (JOANA, CP. Relato 1).

Se fossem dadas as condições ideais e necessárias para a itinerância, todos seriam favorecidos: os professores, com a qualificação dos serviços prestados e a desoneração das inúmeras atribuições que lhes são impostas; os estudantes, com mais qualidade pedagógica no AEE; e a escola, com maior clareza do seu caráter inclusivo. Aqui se pode verificar como tais questões dimensionariam o trabalho dos professores itinerantes para uma projeção mais pedagógica e inclusiva, rumo a uma atuação docente qualificada para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva.

Vale lembrar que a opção pela escrita de cartas pedagógicas se deu, além do aspecto metodológico, por seu caráter formativo. Como elemento norteador das discussões que envolvem teorias e práticas docentes, as cartas foram capazes de produzir um processo reflexivo acerca da produção de conhecimentos oriundos das vivências dos participantes da pesquisa. Nos termos de Freitas (2022, p. 16),

Merece enfatizar, empreender esforços nesta direção não tem como objetivo produzir respostas definitivas nem generalizantes, mas buscar construir referências que contribuam para reinventar as Cartas Pedagógicas como

instrumento metodológico de pesquisa- formação, atribuindo sentidos à escrita diante das peculiaridades de cada contexto (2022, p. 16).

Esses textos foram redigidos de maneira generalista, e muitos relataram os procedimentos de atuação dos profissionais em tela, por exemplo: as parcerias efetivas com as famílias e responsáveis pelos estudantes; o trabalho com a equipe; a importância da formação ofertada aos docentes das salas regulares, visando ao apoio às práticas inclusivas efetivas.

Uma parcela dos participantes redigiu cartas de caráter mais pessoal, relatando sua formação inicial e destacando a relevância do processo de formação continuada para a atuação docente na itinerância e a qualificação dos serviços prestados. Alguns citaram o desenho universal para aprendizagem (DUA) como apoio pedagógico e importante aliado para eliminar as barreiras pedagógicas e oportunizar a aprendizagem discente. Outros demonstraram um pendor mais pedagógico, mencionando ações específicas do trabalho realizado ou ainda sugerindo ações na perspectiva inclusiva.

A coleta desse material foi de grande valia para a presente investigação, uma vez que as narrativas sobre as experiências educativas, contextualizadas ao longo das discussões, oportunizaram a tematização a seguir apresentada.

6.1 A importância dos processos formativos para atuação docente na itinerância

As discussões acerca da formação de professores são de extrema relevância para que as ações docentes tenham consistência e eficácia, contribuindo para garantir o acesso à educação de qualidade a todos os estudantes. O desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva é temática fundante da educação escolar. De acordo com o MEC,

Transversalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.08).

Há que se ter a criticidade sobre suas práticas, percebendo-se capaz de transformar-se a partir do uso incessante da reflexão, em concordância com o pensamento de Freire (1996, p. 11), segundo o qual a “ reflexão crítica sobre a prática

se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (1996, p. 11).

Nesse sentido, ficou evidente, nas cartas pedagógicas, a necessidade de investimento em formação continuada, como se pode perceber nos escritos da professora Rosa:

Diante dos desafios presentes no contexto escolar, passei a realizar cursos de especialização para enriquecer minha formação e contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes. [...] Sempre que possível, participo de simpósios, grupos de estudos e cursos que favorecem minha formação continuada, pois a escola é um ambiente dinâmico que exige atualizações constantes (ROSA; CP, 2).

Vale ressaltar que as discussões acerca do processo formativo do professor itinerante devem ser ampliadas, a fim de não focalizarem apenas a formação inicial, já que, para acessar as vagas, é preciso ter formação específica nas áreas da educação especial ou inclusiva, como já se mencionou. Logo, a formação continuada visa a suprir as necessidades desses profissionais, com vistas ao desenvolvimento práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades dos estudantes, garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos.

Além da qualificação do fazer docente, devem-se oferecer condições favoráveis à atuação do professor itinerante, considerando-se a complexidade de seu labor e reconhecendo-se que as suas condições de trabalho podem influenciar o processo de inclusão escolar. Diante desses aspectos, levantaram-se algumas questões, julgadas relevantes para a reflexão empreendida.

A primeira referiu-se à organização das políticas públicas para fomentar, gerir e propor formações em qualidade e sistematização, visto que os professores itinerantes poderiam participar da escolha dos temas e dos profissionais para os processos formativos. Na condução da roda de conversa, foram sugeridos temas vistos como de grande valia para o processo formativo do professor itinerante:

E nós, itinerantes, um ano é uma coisa, o outro é completamente diferente. As crianças, vão mudando, o sistema vai mudando, as necessidades... Então? A gente tem que se formar, se reciclar... Então, quando você diz: ah, me formei, estou pronto! Não! Você nunca está pronto. Enquanto eu viver, vou buscar mais conhecimento. O conhecimento é para aquele momento. (MARIA, RC, Relato 4).

O professor Antônio, por sua vez, ressaltou a importância dos aspectos formativos para o trabalho itinerante, mencionando os cursos que desenvolvem os

aspectos comunicacionais de maneira mais assertiva, por considerá-los essenciais especialmente aos educadores. Em suas palavras, *“então, uma grande diferença que eu vejo e sinto falta na formação é um pouco disso: Como eu posso me conectar com o professor da sala regular e como passar essas informações de maneira assertiva para aquela pessoa?”* (ANTÔNIO, RC, 5).

Os participantes também afirmaram que, quando tais formações ocorrem, mostram-se insuficientes, e os conteúdos não têm profundidade prática/teórica. Ou, ainda, elas são fragmentadas, deixando os professores itinerantes com mais questionamentos sobre suas práticas docentes. Isso não deveria ocorrer, uma vez que a formação continuada deve ser vista como espaço para novas aprendizagens e elemento essencial à produção de novas práticas, saberes e conhecimento.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo- crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas, criar possibilidades para a produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 11).

Noutra perspectiva, a importância dos processos formativos na qualificação do trabalho docente na itinerância é um assunto que envolve o investimento em políticas públicas, a fim de se efetivar a valorização dos profissionais da educação. A formação continuada deve ser entendida como de responsabilidade da Secretaria da Educação, como define Prieto (2006, p. 48-49):

Se as “imagens” da educação inclusiva, da educação especial, bem como a população elegível para o atendimento educacional especializado, os tipos de recursos educacionais especiais e lócus de atendimento escolar do referido alunado ainda suscitam esclarecimento conceitual para que não restem dúvidas quanto às diretrizes da política educacional brasileira a serem seguidas, é inegável que o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser universalizado, que os sistemas de ensino precisam responder melhor às demandas de aprendizagem desses alunos, que aos professores deve ser garantida formação continuada, entre outras ações.

Assim, as políticas públicas devem ser mais efetivas quanto aos processos formativos de ação continuada, a fim de que a qualificação profissional docente possa favorecer a educação inclusiva. Os conhecimentos precisam ser aprimorados por

meio de abordagens curriculares que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, fomentando as discussões acerca da inclusão de todos os alunos.

6.2 Estabelecendo parceria com as famílias

Na construção e promoção da educação especial na perspectiva inclusiva, a família é considerada uma instituição social constituída por crenças, valores socioculturais e representações que, muitas vezes, são determinados pelo espaço social no qual ela se insere. Sabe-se que os primeiros contatos de uma criança com o mundo externo e suas relações mais próximas comumente ocorrem dentro do nicho familiar. Logo, as relações estabelecidas no âmbito familiar são de grande valia para a formação educacional, socioemocional e psicomotora dessa criança.

No entanto, a relação familiar com a criança vai além da garantia dos cuidados físicos, emocionais ou psicológicos. Mais especificamente, estabelecem-se vínculos afetivos que se tornam referência para a construção de outras relações que, no futuro, essa criança construirá com outras pessoas e com o mundo.

Um aspecto peculiar ocorre quando do nascimento de uma criança com deficiência congênita: o laudo médico é disponibilizado para a família, que começa a buscar informações e orientações pertinentes àquela situação nova. Tais conhecimentos podem ser disponibilizados por equipes médicas, agentes comunitários de saúde ou outros profissionais que atuam diretamente com o desenvolvimento da criança com deficiência.

Entretanto, é comum encontrar famílias que vivem a negação ou o luto, relutando para aceitar essa criança. Quando isso acontece, entende-se tal processo como um dos desafios enfrentados pelos professores itinerantes para promover a educação inclusiva. Em contrapartida, quando as famílias são conscientes da importância de buscar informações e orientações acerca do desenvolvimento da criança, há um apoio à educação inclusiva nas escolas. Isso foi relatado em uma das cartas pedagógicas, escritas por Antônio:

Você poderá encontrar famílias que ainda não perceberam os indícios de que o estudante pode ter características compatíveis ao público-alvo da Educação Especial e negam esses indicativos. Outro cenário poderá acontecer ser, encontrar famílias que já tem a ciência de que o estudante tem características compatíveis com o público-alvo da Educação Especial, mas ainda não tem clareza sobre como seria a melhor forma de lidar com ele no dia a dia com as suas potencialidades e dificuldades. Por último poderá encontrar famílias que tem a ciência de que o estudante é público da Educação Especial alguns as

vezes até já podem ter um diagnóstico emitido por algum profissional da área da saúde e que ele já está sendo atendido com os demais apoios necessários e a família faz as suas ações de maneira intencional voltada para o desenvolvimento dela. (ANTÔNIO, CP, 6).

Como já dito, o serviço de itinerância estabelece estreitas relações entre os diferentes serviços ofertados na comunidade escolar, promovendo ações articuladas entre escola, famílias, secretarias intersetoriais, agentes de saúde, esporte, cultura, lazer etc. Nesse cenário, deve-se ter em conta o fato de que, para muitas famílias, o professor itinerante é uma referência para orientações e informações pertinentes aos estudantes. Ele, por sua vez, acredita que a família pode desenvolver ações educacionais ou comportamentais com a criança, a fim de promover mudanças em seu desenvolvimento global. Esse aspecto ficou evidente quando foi realizada a seguinte pergunta na roda de conversa: *“De que maneira você sentiu que seu apoio ao professor da sala regular contribuiu para a transformação de uma situação? Por gentileza, você pode nos trazer o exemplo de uma experiência exitosa?”*

Nesse momento, todos os participantes relataram suas experiências exitosas, enfatizando como elas foram marcantes em sua atuação docente e vida pessoal. A professora Marcia, por exemplo, aludiu claramente à importância de a escola, com o professor itinerante, estabelecer uma parceria efetiva para a promoção da educação inclusiva.

Posso dar um exemplo? Uma escola aqui do centro. Primeiro aninho, a criança nunca foi à escola. A família seguiu muito em colocar na escola por ser questão de ser autista. A criança, não senta, não olha, não come, não para... Foi feita toda uma orientação para mostrar os espaços da escola, ela tem que experimentar todo o ambiente escolar. E chamamos a família porque é essencial a gente entender essa criança é... em casa... O que ela gosta, o que ela não gosta, as preferências, as não preferências... Não foi uma semana, que deu para fazer tudo, mas... Com o passar das semanas, a escola parceira... E quando falo em parceria? É, parceria mesmo! Para estar auxiliando com o professor, conversou com a família, conversou com a merendeira. A retirada de fraldas. Foi um processo longo, que começou em Fevereiro e agora deu resultado em Abril. Então, a parceria deve ser com todo mundo... (MÁRCIA, RC, Relato 7).

Nessa narrativa, nota-se que a parceria estabelecida entre a escola, as famílias e o professor itinerante ocorre constantemente, a fim de que as informações e orientações acerca do desenvolvimento do estudante sejam compartilhadas, objetivando seu acesso, inclusão, permanência e aprendizagem na escola.

Os professores itinerantes reconhecem que as parcerias estabelecidas com a escola e as famílias são um benefício para a promoção da educação inclusiva.

Entende-se, portanto, que o envolvimento e a responsabilização familiar oportunizam relações colaborativas no sentido de enfrentar e superar preconceitos, desinformações, bem como de apoiar uma educação mais acessível e igualitária, sob a ótica da equidade e da justiça educacional.

Um dos desafios apontados foi a necessidade de investimento, por parte da Secretaria da Educação, na criação de serviços para atendimento familiar em duas frentes essenciais: a de formação e a de informação. Com isso, as famílias teriam a oportunidade de saber mais sobre direitos, cultura inclusiva, serviços, valorização das identidades e empoderamento social por meio de estudos, debates, palestras, cursos, workshop, grupos temáticos. Por vezes, as comunidades não proporcionam informações sobre questões do cotidiano, que poderiam ser instrumento de transformação social. A educação inclusiva pressupõe um olhar inovador para a escola, para as famílias e principalmente para o contexto social que compartilhamos.

6.3 Avanços e desafios cotidianos para os professores itinerantes

Como afirmado anteriormente, com a mudança de paradigma na educação, a partir da década de 1990, a educação especial na perspectiva inclusiva vem se fortalecendo tanto em políticas públicas quanto em processos e práticas docentes que promovam uma educação igualitária. Nas palavras de Prieto (2006, p. 37), seu “[...] objetivo precípua, portanto, é a defesa escolar para todos como um princípio”, ou seja, não se trata de um privilégio, mas sim de um direito, que deve ser igualmente acessível.

No entanto, levando-se em conta todas as transformações sociais, políticas e culturais pelas quais têm passado a sociedade e o mundo contemporâneo, é lícito indagar se a escola atual é, de fato, para todos. Ou ainda em que medida se pode afirmar que a escola ofertada realmente prioriza o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes de forma equânime. Essas questões remetem ao desenho universal para aprendizagem (DUA), um dos fundamentos desta investigação, o qual exige o ensino para todos e cada um (CAST, 2014).

O papel da escola inclusiva é abrangente, pois envolve demandas, ações, políticas públicas e parcerias intersetoriais com diferentes segmentos sociais. Esses aspectos são fundamentais não só para implantar uma educação especial na perspectiva inclusiva, mas também para qualificar a docência itinerante nesse campo. Nas palavras de Prieto (2006, p. 37),

É mister salientar que mudanças na educação brasileira nessa perspectiva , dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram. É inegável o valor das ações que se tornam exemplares, mas certamente isso não garante sua generalização para o sistema de ensino, o que resultará em desigualdade na oferta de mesmas condições de qualidade para todos os alunos residentes na circunscrição de cada escola.

A discussão, portanto, é mais densa, pois está claro que, apesar das conquistas — como os marcos legais e as políticas que defendem e impulsionam a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva —, ainda há muito o que fazer. Dentre as demandas da escola contemporânea, destacam-se: a reorganização de tempos e espaços escolares, bem como de currículos acessíveis para oportunizar as aprendizagens para todos os estudantes, além da atuação estrutural e pedagógica com diretrizes mais efetivas envolvendo a Secretaria da Educação. Ademais, exigem-se ações mais colaborativas entre a equipe escolar, os professores da sala regular e os professores itinerantes, com vistas a enfrentar os desafios e promover a educação inclusiva em todos os seu vieses.

Quanto à reorganização espaço/ temporal na escola, essa discussão é de grande valia, a fim de suprir as necessidades advindas do novo formato de escola vivenciado. Nele, as instituições pautam seus planejamentos no projeto político-pedagógico, por meio de ações que promovam a autonomia e a gestão democrática. Vale destacar que o documento é elaborado pela comunidade escolar e envolve parcerias e discussões com a equipe gestora, com os professores, com a equipe administrativa, com as famílias e os responsáveis e com a comunidade em geral.

Entende-se, pois, que essa reorganização contribui para a abertura do sistema educacional, é imprescindível à inclusão de todos os estudantes, especialmente dos que apresentam algum tipo de deficiência. De acordo com Glat e Nogueira (2002, p. 26),

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional , o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Logo, importa considerar como essa reorganização deve impactar o trabalho do professor itinerante, a fim de contribuir para a construção da escola inclusiva. As suas ações devem igualmente influenciar a construção de um currículo acessível junto ao professor da sala regular de ensino. Afinal, a sala de aula, cada vez mais, atende a estudantes com deficiência ou com alguma diferença linguística nas interações sociais. Como já dito, o currículo é um elemento imprescindível para o sucesso do trabalho docente, pois norteia as ações pedagógicas realizadas, o que é essencial ao aprendizado. Segundo Young (2011, p. 610),

O propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir o conhecimento acumulado; também é habilitar a próxima geração par construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento, pois, é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem.

O currículo deve, portanto, ser acessível a fim de oportunizar o acesso igualitário à educação. E aqui ele é entendido não como um receituário pronto e acabado, que atua com valores sociais, políticos, culturais e temporais da escola. Pelo contrário, trata-se de um elemento de atuação docente a favor do aprendizado, pois, por meio dele, o aluno é capaz de acessar a aprendizagem em diferentes meios e processos.

Partindo de tal premissa, o currículo acessível deve priorizar a eliminação das barreiras impostas às pessoas com deficiência, que impedem ou dificultam a aprendizagem discente. Entretanto, vale lembrar que tornar o currículo acessível não significa reduzir ou simplificar conteúdos. Mais do que isso, é preciso pensar de que maneira todos os estudantes conseguem aprender ou criar novos conhecimentos, garantindo-se a educação com equidade. Para tanto, nesta pesquisa, considera-se o DUA, estruturado em três princípios que devem alicerçar o planejamento do ensino inclusivo, a saber.

Diante desses fatos, emergem alguns questionamentos, listados a seguir: Se a escola atende a todos os estudantes e contempla as diferenças em seu contexto cotidiano, como deve priorizar aprendizagem para todos? Com base nisso, como tornar o currículo acessível oportunizando essa aprendizagem? Como o professor itinerante, em parceria com a equipe escolar e com os professores da sala regular de ensino, pode atender às demandas específicas de cada sala regular de ensino, de cada escola, para promover a educação inclusiva?

De saída, deve-se esclarecer que cada instituição tem sua organização e sua forma de planejar e disponibilizar seus recursos humanos e materiais para atuação docente, o que pode favorecer o currículo acessível, tão caro à educação e à escola inclusiva, a fim de que esta última seja devidamente qualificada. Assim, a escola deve prioritariamente: conhecer e reconhecer seus alunos e sua comunidade escolar, com vistas a organizar-se para desenvolver ações, atividades, práticas pedagógicas exitosas, propostas, recursos materiais e tecnológicos, estratégias inclusivas, abordagens e metodologias inovadoras; investir em formações com conteúdos acessíveis ou de acessibilidade; elaborar repertórios com conteúdos acessíveis, assegurando a participação dos educandos e respeitando seus estilos de aprendizagem, de acordo com suas reais capacidades, de modo a preservar o direito à diferença e à aprendizagem.

Todavia, essa é uma tarefa de todos, ou seja, gestores, professores, professores itinerantes e da sala de recursos, famílias ou responsáveis pelos estudantes, profissionais que com eles atuam e comunidade em geral. Isso porque a escola é de todos e para todos os que a compõem, e o sistema educacional deve ter em mente as especificidades dos envolvidos.

Dessa maneira, considerando-se todos e cada um em sua subjetividade, particularidade e forma de aprender, é preciso priorizar o currículo acessível, no sentido de oportunizar as aprendizagens de todos os estudantes, fundamentalmente efetivando sua participação nas atividades propostas em sala de aula regular ou extraescolares. Logo, pensar nessa acessibilidade significa pensar em atividades das quais todos possam participar de maneira prazerosa, bem como na forma como podem aprender conteúdos ou temas específicos.

Em suma, é possível tornar o currículo acessível articulando-o com as ações de planejamento das práticas acessíveis, conforme proposto pelo DUA. A esse respeito, em sua carta pedagógica, a professora Rosa Ferreira argumenta:

Essas ações são elaboradas e repensadas em parceria com o professor regente (da sala regular) e equipe escolar, a partir do planejamento para a turma , visando contribuir não apenas com o desenvolvimento de habilidades, socialização, atenção e comunicação do estudante PAEE, mas, com ações que serão favoráveis e enriquecedoras par o processo de aprendizagem de todos, buscando também colocar em prática os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, objetivando eliminar as barreiras e permitindo o acesso de todos ao currículo em busca da construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva, que respeita as especificidades de cada sujeito em diferentes contextos (ROSA FERREIRA, CP, Relato, 8).

A trocas de saberes e de experiências exitosas na educação inclusiva é de extrema relevância, considerando que a formação inicial e continuada de cada profissional segue uma singularidade diante da gama de cursos ofertados e/ou da organização curricular de cada universidade. Desse modo, é consenso entre os professores itinerantes e os professores da sala regular que a troca de saberes, experiências e informações favorece e promove a educação inclusiva.

Tanto nas cartas pedagógicas quanto na roda de conversa, os participantes destacaram as contribuições do DUA para eliminar as barreiras à aprendizagem e atender às demandas de planejamento do ensino acessível. É o que se pode verificar no próximo fragmento:

Porque nós sabemos que é impossível, e possível a gente fazer o planejamento para cada estudante. Então quando a professora pensa já no seu planejamento, de forma que vai contemplar a todos, a maneira que a gente vai apresentar os nossos conteúdos com o DUA, faz muito sentido nesse momento... Todo mundo vai estar muito engajado, né? Poxa ! Eu vou para a escola e eu sei que vai ter lá um monte de coisas diferentes e vou aprender junto com meus colegas. Então, eu acho que esse é o canal nesse momento (JOANA, RC, Relato 9).

Nesse relato, fica evidente que essa abordagem contribui significativamente para o avanço da educação inclusiva. Ademais, o DUA foi citado por favorecer diferentes formas de se ensinar, como ficou evidente na narrativa da professora Rosa Ferreira.

Mas, nessa perspectiva inclusiva eu vejo o DUA, então como possibilidade diversas de ensinagens. A gente vê diferentes possibilidades que vão alcançar diferentes sujeitos. Eu acho ele muito importante, porque ele quebra mesmo isso, de a gente ficar ali com a criança com deficiência e é claro que a gente vai pensar naquela necessidade. Mas, de uma forma geral para todos, né? (ROSA FERREIRA, RC, Relato 10).

Outra contribuição do DUA à educação inclusiva está relacionada às múltiplas formas de apresentar o mesmo conteúdo, aspecto que favorece bastante a aprendizagem na sala regular, conforme relatado pelo professor Antônio na roda de conversa:

Eu vejo o DUA, que ele tem as múltiplas formas de apresentação no conteúdo. Porque ? Nas salas de aula, vão ter alunos que são mais visuais, mais auditivos, alunos que vão ser mais sinestésicos. E quando você pega o mesmo conteúdo e apresenta de diferentes formas, a forma de dar sucesso e alguns conseguem captar o conteúdo , é bem melhor e melhor para desenvolver memórias nesses alunos. E acho que quando eu era criança, eu acho que alguns professores já tinham essa iniciativa de DUA mesmo antes de ele ser publicado (ANTÔNIO, RC, Relato 11).

Como se vê, as narrativas apontaram que a abordagem DUA é necessária para que a escola pense e repense as práticas docentes e as demandas específicas, a fim de atender a todos os estudantes na escola inclusiva.

Entende-se que as discussões aqui propostas não esgotam as reflexões e os desafios enfrentados pelos professores a fim de promover a educação inclusiva nas unidades escolares. Trata-se de um ponto de partida para se repensarem as práticas não apenas quanto à qualificação, organização e estruturação do serviço de itinerância, mas principalmente a favor da promoção efetiva de políticas públicas capazes de garantir a oferta da educação inclusiva.

6.4 Uma carta aberta desta pesquisadora

A escrita dessa carta foi realizada por solicitação da Professora Doutora Elizabete Cristina Costa Renders em uma atividade no grupo de pesquisa ACESSI, onde o foco principal das discussões fundamenta-se na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as práticas docentes que corroboram para a construção da educação para todos.

A professora solicitou que as participantes escrevessem uma carta dirigida à uma professora iniciante relatando sobre os desafios e sobre suas ações docentes.

Essa carta foi redigida e direcionada à professora que está iniciando seu trabalho e não compreende sobre a estrutura e o trabalho docente na rede municipal de ensino de Diadema.

Diadema, 1º de maio de 2022

Caro professor da classe comum de ensino,

Hoje venho lhe contar um pouco a respeito do serviço itinerante que desenvolvemos nas nossas escolas e que contribui para a efetiva inclusão e respeito à diferença em nosso município.

Caríssimo professor, esclareço aqui brevemente, de maneira pessoal, os princípios e as práticas do ensino inclusivo ou na perspectiva inclusiva, para que tenhamos clareza acerca do nosso papel e das nossas ações enquanto profissionais da educação e atores sociais dentro do espaço escolar. Os princípios e práticas do ensino inclusivo não se restringem ao estabelecimento de parceria efetiva entre os professores especialistas (professores de educação básica especial) e os professores da classe comum de ensino para estruturação e organização de planejamento e desenvolvimento de atividades, elaboração de avaliações, bem como acompanhamento dos estudantes público-alvo da educação especial. Mais do que isso, o ensino inclusivo deve ser entendido como uma ação política, sociocultural e pedagógica que defende o direito de todos os estudantes de estarem juntos,

aprendendo, participando de todas as atividades escolares e extraescolares propostas, sem que sofram nenhum tipo de exclusão ou discriminação por suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, étnico-raciais, religiosas ou quaisquer outras.

Dentre esses princípios, a formação continuada de professores deve ser um dos aspectos norteadores desse processo, para que tenham uma atuação profissional que atenda às demandas específicas da escola na perspectiva inclusiva e possam desenvolver ações pedagógicas que articulem acessibilidade, recursos da tecnologia assistiva, estratégias pedagógicas planejadas e desenvolvidas no currículo acessível e com atividades planejadas na abordagem do DUA, favorecendo e propiciando a aprendizagem de todos os estudantes.

A política educacional desse município garante, por legislação própria, que os estudantes que apresentam algum tipo de hipótese de deficiência ou deficiência diagnosticada, dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldade de comunicação e linguagem, superdotação/altas habilidades e estejam matriculados na rede municipal de ensino sejam atendidos pelos serviços e apoios ofertados pela instituição. O município conta com o apoio do CAIS — Centro de Atenção à Inclusão Social, que, há vinte oito anos, atua nas escolas da rede direta perpassando por todos os segmentos das escolas municipais e nas creches conveniadas do município de Diadema. Este Centro de Atenção à Inclusão Social apresenta conta com cerca de sessenta professores de educação básica especial nas diferentes áreas das deficiências, tais como: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, entre outras. No CAIS, há o serviço nas salas de recursos e o serviço itinerante, em que professores especializados atuam com um trabalho pedagógico sistematizado junto à equipe gestora e professor da sala regular. Esse trabalho, em consonância com a equipe escolar, com o professor da sala e o professor itinerante, é prioritariamente o de estabelecer parcerias, pois avalia pedagogicamente os alunos, objetiva articular ações, formações específicas e gerais acerca das deficiências, orientações específicas, estratégias, sugestões de atividades e intervenções, bem como planejamentos para o processo de desenvolvimento dos estudantes e orientações aos familiares quanto às questões organizacionais de rotina, de encaminhamentos clínicos, atendimentos outros que se façam necessários, indicação de apoios, recursos e materiais específicos, entre outras questões.

Como podemos observar brevemente neste recorte, as atribuições do professor itinerante são imensuráveis, e suas responsabilidades perpassam as fronteiras dos muros escolares, sendo que esses aspectos os sobrecarregam, e as demandas escolares têm um grande impacto no desenvolvimento do seu trabalho.

Não posso deixar de reiterar que ser professor itinerante é lidar com desafios cotidianamente, e um dos maiores desafios que impacta de forma preponderante na atuação e profissionalidade é o fato de que sua formação deve ser permanente, contínua, para que consiga acompanhar as pesquisas, os estudos e evoluções no campo das ciências, das tecnologias, das aprendizagens. Isso envolve dedicação, compromisso político, investimento financeiro e de tempo, entre outros aspectos. Muitas vezes, deixamos nossos familiares, nossos entes queridos para nos dedicar à nossa profissionalidade com o argumento de propiciar um trabalho qualificado, instrumentalizado e sempre pautado no respeito e na singularidade de cada estudante a ser atendido em nosso serviço.

Caro professor da classe comum de ensino, quero que saiba que nosso trabalho perpassa por questões da aprendizagem dos estudantes, dos vínculos afetivos, do desenvolvimento humano, das trocas significativas entre professores,

gestores, familiares e outros setores sociais nos quais estamos todos inseridos. Ainda que o serviço itinerante seja um trabalho árduo, concebido por mim como “a arte do convencimento”, reafirmo aqui que um dos pilares desse serviço é o de lidar com a diferença dentro da escola, isto é, prioritariamente devemos trabalhar para que todos se apropriem da aprendizagem, do conhecimento, da criticidade, defendendo uma escola justa e igualitária, capaz de vivenciar o respeito à diferença como uma prática cotidiana sem que necessariamente tenhamos de nos referir às leis que garantem o direito inalienável dos estudantes e o acesso à educação de qualidade.

Diante desse contexto, o professor itinerante, no exercício da sua profissionalidade, enfrenta vários desafios que cotidianamente ocorrem de forma a dificultar o trabalho na perspectiva inclusiva dentro das escolas, e que acabam por prejudicar o desenvolvimento dos discentes.

Esses desafios, se eliminados, favorecem o trabalho coletivo da equipe escolar, bem como o processo de inclusão de todos os estudantes. Além disso, promovem trocas significativas de experiências e práticas pedagógicas, estudos e pesquisas acerca da educação e sua efetiva aplicabilidade, entre outras questões, tais como: reflexões sobre as práticas pedagógicas e suas contribuições para mudanças efetivas e significativas, tanto em relação à forma de compreensão de mundo, escola, educação, estudantes quanto à sua postura relacionada à profissionalidade e à práxis pedagógica.

Peço-lhe gentilmente que, assim que o professor itinerante chegar à sua classe comum de ensino, você o acolha com respeito e profissionalidade, a fim de que, juntos, possam desenvolver um trabalho humanista, favorecendo as trocas significativas de saberes, culturas e conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades e profissionalidades dentro da perspectiva inclusiva, propiciando e oportunizando o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Certa de que essa parceria ocorrerá de forma civilizada e profissional, deixo meu mais sincero e caloroso abraço, desejando que tudo seja leve e oportunidade de aprendizagem.

Neliane de Fátima Ferreira — Professora Itinerante

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi desenvolvido no decorrer pesquisa de mestrado em educação, a partir dos resultados desta investigação. Para sua elaboração, consideraram-se os diferentes aspectos da atuação do professor itinerante, com destaque para a sua ação formativa, dado o caráter dinâmico e complexo do seu trabalho no contexto da inclusão escolar. O material corresponde a um caderno de apoio ao docente itinerante, com base em sua caracterização técnica e pedagógica, intitulado *Estratégias para práticas inclusivas na docência itinerante*.

Ao longo do presente estudo, os participantes destacaram a importância de um produto educacional que dialogasse com os protocolos e as ações realizadas no cotidiano da escola. Desse modo, levaram-se em conta os resultados advindos da pergunta de pesquisa para a elaboração deste produto educacional, saber: quais os desafios e avanços que os professores itinerantes enfrentam para a promoção da educação inclusiva? Portanto, o objetivo geral desse produto é apoiar os professores PEBE/itinerantes na elaboração dos registros sobre as ações formativas realizadas, em resposta aos desafios apresentados pelos participantes, por meio de algumas ações:

- Qualificar o trabalho ofertado pela itinerância docente de forma a favorecer as ações na perspectiva inclusiva;
- Promover a reflexão sobre a prática de ensino inclusiva com base no DUA, um suporte para o planejamento das estratégias e ações formativas na perspectiva inclusiva.

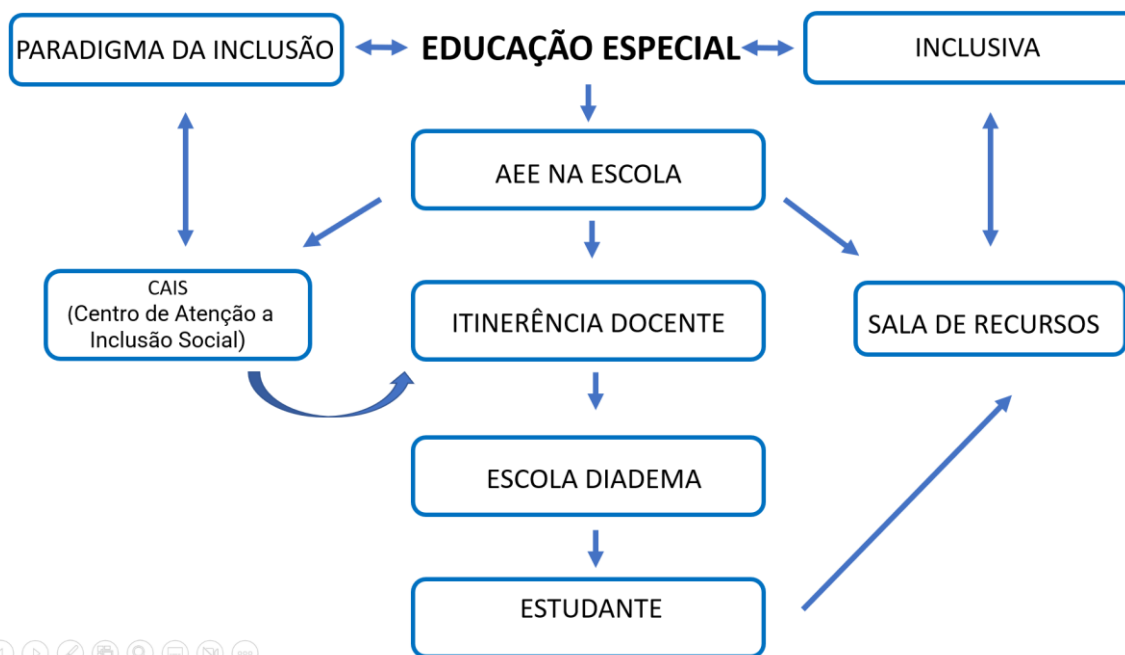
Como um caderno de apoio fundamentado no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o produto poderá ser aplicado e replicado nas ações cotidianas dos professores itinerantes e regentes. Assim, os professores itinerantes serão subsidiados no processo de construção da escola inclusiva. Vale ressaltar que, embora o material tenha sido desenvolvido com foco no trabalho dos professores itinerantes, seu alcance é ampliado a professores da rede regular de ensino e à equipe gestora escolar.

Tecnicamente, o produto é caracterizado como objeto de aprendizagem, o que remete a “qualquer entidade, digital ou não, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia” (BRAGA, 2014, p.21).

Optou-se por esse recurso, pois acredita-se que, desse modo, se ampliam suas possibilidades de reuso no contexto escolar.

Quanto à confiabilidade do produto educacional, a Figura 3 ilustra o mapa conceitual que o ancora:

Figura 3: Mapa conceitual utilizado para construção do produto final



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim, a proposta foi a de criar um material com orientações sobre a itinerância docente: encaminhamentos necessários; ações formativas baseadas no DUA; sugestões de leituras de textos, protocolos, documentos norteadores, pesquisas etc. Além disso, podem-se disponibilizar sugestões de orientações pontuais e específicas para os responsáveis, bem como intervenções pedagógicas pontuais e constantes para estudantes elegíveis aos serviços do AEE na rede municipal de ensino de Diadema.

Na qualidade de objeto de aprendizagem digital, o produto educacional foi elaborado com base nas seguintes características pedagógicas: interatividade, autonomia, cooperação. Quanto às características técnicas, destacam-se: disponibilidade, acessibilidade, confiabilidade, usabilidade e granularidade.

De acordo com Braga (2014, p.33):

As características dos objetos de aprendizagem possuem duas perspectivas: a pedagógica e a técnica. As características relacionadas à dimensão pedagógica fazem referência à concepção de objetos que facilitem o trabalho de professores e alunos:

- Interatividade: indica se há suporte às consolidações e ações mentais, requerendo que o aluno interaja com o conteúdo do OA de alguma forma, podendo ver, escutar ou responder algo.
- Autonomia: indica se os objetos de aprendizagem apoiam a iniciativa e tomada de decisão.
- Cooperação: indica se há suporte para os alunos trocarem opiniões e trabalhar coletivamente sobre o conceito apresentado.

Em contrapartida, há também as características técnicas:

- Disponibilidade: indica se o objeto está disponível para ser utilizado.
- Acessibilidade: indica se o objeto pode ser acessado por diferentes tipos de usuários (ex: idosos, deficientes visuais etc), em diferentes lugares (ex.: lugares com acesso a Internet, lugares sem acesso a Internet etc.) e por diferentes tipos de dispositivos (ex.: computadores, celulares, tablets etc.).
- Confiabilidade: indica que o OA não possui defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico.
- Usabilidade: indica a facilidade de utilização dos OAs por alunos e professores.
- Granularidade: de maneira geral, a palavra granularidade origina-se da palavra grão, sendo que quanto maior o número de grãos de um sistema maior a sua granularidade. Trazendo esse conceito para o âmbito dos objetos de aprendizagem, a granularidade é a extensão à qual um OA é composto por componentes menores e reutilizáveis (BRAGA, 2014, p. 34).

Partindo de tais premissas, o protótipo do produto educacional ora apresentado será organizado por seções que podem ser acessadas sem sequência definida. Por conseguinte, o caderno de apoio para o professor itinerante está organizado nas seguintes temáticas: 1. Base conceitual da Educação Inclusiva; 2. Atribuições da docência itinerante; 3. Protocolos que apoiam a docência itinerante; 4. Rede de apoio à docência itinerante; e 5. A abordagem DUA como apoio as práticas inclusivas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da escola inclusiva ocorre de maneira cotidiana e contínua quando a instituição questiona, discute e reelabora sua práxis pedagógica no sentido de favorecer a aprendizagem a todos os estudantes. Esta última deve ser prioridade e objetivo principal das unidades escolares e, para tanto, há que se reconhecer as diferenças existentes nesse ambiente.

A presente investigação possibilitou uma reflexão acerca dos avanços e desafios que os professores itinerantes vivenciam para promover a educação inclusiva. Por meio da escrita das cartas pedagógicas e da roda de conversa com os professores itinerantes, desenhou-se um cenário com os muitos avanços conquistados nesse sentido, a saber: atendimentos e acompanhamentos aos estudantes; orientações e formações aos professores da sala regular de ensino e equipe escolar; atendimentos, orientações e encaminhamentos às famílias e responsáveis; troca de informações para elaboração de estratégias inclusivas; discussões e planejamento pautados em currículo acessível com metodologias, práticas pedagógicas e abordagens inovadoras; uso de recursos materiais acessíveis; formações temáticas, entre outros recursos, aqui considerados de grande valia para promover a educação inclusiva e a aprendizagem para todos.

No que tange aos desafios concernentes a aspectos rotineiros da atuação do profissional em questão, constatou-se que as muitas demandas e atividades o têm sobrecarregado, causando impacto direto no desenvolvimento de sua profissionalidade na perspectiva da educação inclusiva. Vale lembrar que tais obstáculos caminham paralelamente aos avanços apontados, pois estão estreitamente relacionados ao cotidiano escolar e nele presentes.

Tanto nas cartas pedagógicas quanto na roda de conversa, os participantes apontaram as fragilidades dos serviços prestados e a necessidade de estruturar e disponibilizar formação continuada, que deveria abordar temas como: as diferenças na escola; a importância da comunicação para desenvolver uma atuação docente mais eficaz e qualificada; e a relevância das parcerias efetivas com a equipe escolar, com os professores da sala regular de ensino, com as famílias ou responsáveis pelos estudantes ou ainda com profissionais que com eles atuam. Do mesmo modo, ressaltou-se a necessidade de políticas públicas mais efetivas para se estabelecerem parcerias intersetoriais que possam promover a educação inclusiva, além do

investimento em recursos materiais e humanos, entre eles: a melhoria das condições de trabalho dos professores itinerantes; e a contratação de um número suficiente de professores itinerantes para que possam atender às demandas com a qualidade e o reconhecimento que todos merecem.

Assim, apesar dos alguns avanços na implementação do paradigma da educação inclusiva, não se pode consentir que eles sejam suficientes para a efetivação da educação especial nessa perspectiva. Há muito que caminhar dentro do sistema educacional no que tange ao exercício satisfatório da docência itinerante, suprimindo suas reais necessidades e contemplando seus princípios inclusivos de maneira ampla. Diante disso, é preciso lutar social e educacionalmente, organizando, planejando e estruturando movimentos coletivos com vistas a melhorar as condições de trabalho desses profissionais, construindo práticas inclusivas rumo à desnaturalização da exclusão, bem como das injustiças sociais e educacionais.

Um dos maiores desafios para a educação na perspectiva inclusiva é garantir que os estudantes tenham acesso ao conhecimento e se favoreçam das aprendizagens oportunizadas e desenvolvidas na escola. Tal obstáculo, no entanto, somente será superado quando houver envolvimento de todos nas ações educacionais que promovem a educação inclusiva.

Vale lembrar que esta última pressupõe: organização dos processos de ensino e aprendizagem; organização espaço-temporal; investimento em políticas públicas para a valorização da educação na formação para a cidadania; investimento na formação continuada para os professores; criação de políticas públicas em defesa da compreensão e reconhecimento da diferença enquanto direito humano; estabelecimento de parcerias intersetoriais com saúde, esporte, lazer, cultura, segurança e sociedade em geral para definir novos direcionamentos; e soluções e alternativas quanto à melhoria da qualidade da educação para todos. Ademais, são necessários investimentos e fomento às pesquisas e estudos que valorizam as práticas pedagógicas e os saberes necessários para uma educação de qualidade para todos.

O presente estudo também possibilitou compreender, por meio das narrativas dos professores itinerantes e de referenciais teóricos, que muitos estudantes necessitam de recursos materiais, práticas docentes e metodologias inovadoras, ancorados nos recursos pedagógicos acessíveis. Sem recursos humanos capacitados e qualificados para a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva

não há possibilidade de ocorrerem ações e práticas inclusivas. Por esse motivo, considera-se essencial a valorização dos professores itinerantes, bem como dos docentes das salas regulares de ensino e da equipe gestora escolar, que atuam em cenários sociais, educacionais e emocionais bastante precários e desfavoráveis à educação inclusiva e à atuação docente exitosa. Apesar de todos esses problemas, os participantes da pesquisa revelaram atuar com perseverança, esperança e profissionalidade, a fim de que a educação inclusiva seja garantida a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A política curricular no município de Diadema/SP: um jeito freireano de fazer escola. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 358- 371, set./2011 a mar./2012.

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In*: ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Editora Papirus, 1999.

AMORIM, Gabriely Cabestré. **Proposta de um modelo de Gestão Participativa: subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. 2020. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2020.

ANUNCIAÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme. **Ensino itinerante na educação infantil: investigando as práticas docentes**. 2017. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis. **O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas**. 2021. 76f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Univates, Lajeado.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem**. Vol. 1: Introdução e fundamentos. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23/ 12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 18 out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional da educação Especial**. 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022

BRASIL. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 17 dez. 2021.

CABALLERIA, Betina de Araujo. **Educação inclusiva na rede municipal de Diadema**: desafios da colaboração e formas de interação entre coordenadores pedagógicos e o Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS). 2021. UNISAL?f. Dissertação IV Congresso Internacional Salesiano de Educação A pesquisa como ato político na contemporaneidade X Seminário Sobre Educação Sociocomunitária– Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina, BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. O *design* universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista** [online], v. 36, e229690, 2020.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; AMARAL, Mara Solange; OLIVEIRA, Fatima Satin Preti de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v.15, n. 34, 2020.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Educação e Espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência.** 1. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

DIADEMA. **Lei Complementar Nº 353, de 26 de março de 2012.** Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica do Ensino Público do Município de Diadema, Diadema, 2012a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/pnjef>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SE nº 004, de 27 de dezembro de 2012.** Estabelece normas e fixa diretrizes para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino Municipal de Diadema, 2012b. Disponível em: [http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/891/proposta_diadema%202%20\(2\).pdf](http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/891/proposta_diadema%202%20(2).pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico.** 2020. Disponível em: <http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/3929/Diretrizes%20da%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20da%20Rede%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Diadema%20julho%202021.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Serviço de educação especial. C.A.I.S – Centro de atenção à inclusão social.** Diadema, 2022

FERREIRA, Julio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: Souza, Donaldo Bello de, B.; Faria, Lia Ciomar Macedo de, (Orgs.) **Descentralização,**

municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lucia Souza de; NAKAYAMA, Barbara C.M Sicard. Narrar e esperar cartas pedagógicas: um fecundo diálogo entre o legado de Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto) biográfica. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2022.

GATTI, Bernardete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** [online]. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; OLIVEIRA, Mércia Cabral; PLETSCHE, Márcia. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13ª ed., 2006, Recife. **Anais.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/16418391-A-educacao-especial-no-paradigma-da-inclusao-a-experiencia-da-rede-publica-municipal-de-educacao-do-rio-de-janeiro-1.html>. Acesso em: 16 nov. 2022.

GLAT, Rosana *et al.* **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil:** relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 13 mai.2023.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, n. 24, ano 14, 2002.

GOBETTI, Isabel Cristina. **O serviço itinerante do Centro de Atenção a Inclusão Social:** atuação na educação inclusiva de Diadema – SP. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Americana, SP, 2020. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise/anais.pdf. Acesso em 24 fev.2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2021/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 10 out. 2022.

KAILER, Priscila Gabrieli da Luz; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7338_6663.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. *In: ARANTES, Valéria A. (Org.)*. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VELTRONE, Aline Aparecida. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. 2007. UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - 2007 UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO Disponível em: [file:///C:/Users/luluz/Downloads/5eixo%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/luluz/Downloads/5eixo%20(4).pdf). Acesso em 14 out. 2022.

MIRANDA, Nonato Assis de; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; SILVA, André dos Anjos Canguero. Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. **Revista Estudos aplicados em educação – REAe**. v. 6 n. 12 (2021). Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8404. Acesso em: 10 mai. 2023.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa [on-line]**. v. 47, n. 166, pp. 1106-1133, 2017.

NUNES, Clarice, MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126 – 143, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261–266, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004. **Anais**. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, Valéria; MANTOAN, Maria Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em 10 mai.2023.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. **O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo**. 2018.

83 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2018.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 12 nov. 2022.

SANTOS, L. G. **Apoio itinerante na educação inclusiva em uma escola da rede estadual de ensino em Buriti Alegre-GO**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SCARAVELLI, Sandra Maria Gomes. 20 anos de inclusão: O município de Diadema. 70p. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos aplicados em educação** – REAe, v. 6, n. 12, 2021.

VIZIM, Marli. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão**: o centro de atenção à inclusão social de Diadema. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, v. 48, dez. 2011.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA

" O PAPEL FORMADOR DO PROFESSOR ITINERANTE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA "

Você estará contribuindo com a qualificação do serviço itinerante respondendo essas perguntas.

Muito obrigada por participar dessa pesquisa que apoia a construção de escola inclusiva.

***Obrigatório**

1. 1- Você atua como itinerante em qual rede? *

Marcar apenas uma oval.

- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- Diadema
- Outro: _____

2. 2. Indique seu tempo de experiência enquanto professor itinerante. *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 4 anos
- De 4 a 6 anos
- Mais que 6 anos

3. 3. Quanto aos seus atendimentos, quantas escolas você acompanha semanalmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 2 escolas
- De 2 a 4 escolas
- De 4 a 6 escolas
- Mais que 6 escolas

4. 4. Considerando sua atuação como professor itinerante , indique quais pessoas você atende em seu trabalho. (Você pode marcar quantas alternativas necessitar) *

Marque todas que se aplicam.

- Estudantes
- Professores que atuam nas escolas
- Famílias/ responsáveis pelos estudantes
- Equipe gestora
- Outros profissionais que atuam com os estudantes
- Todas as alternativas acima

5. 5. Na sua atuação profissional docente, enquanto itinerante, qual tipo de apoio é ofertado para favorecer a inclusão dos estudantes. (Você pode marcar quantas alternativas necessitar) *

Marque todas que se aplicam.

- Orientações específicas aos professores da escola e à equipe gestora
- Orientações específicas aos responsáveis pelos estudantes
- Trabalho colaborativo junto aos professores para os estudantes atendidos na itinerância
- Suporte à equipe escolar quanto às estratégias inclusivas, recursos didáticos, procedimentos metodológicos, etc
- Oferta de tecnologias assistiva , recursos de acessibilidade, recursos de comunicação alternativa, atividade de vida autônoma e social , entre outras
- Todas as alternativas acima

6. 6. Você conhece a abordagem DUA (Desenho Universal para Aprendizagem)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

7. 7. Consegue sugerir ou realizar atividades planejadas na abordagem DUA nas suas práticas docentes no trabalho itinerante ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

8. 8. Na sua concepção, defina itinerância. Como a itinerância contribui com a construção da escola inclusiva ? *

9. 9. Quais fatores você considera importante para que suas práticas docente favoreçam a inclusão dos estudantes? *



10. 10. Você conhece a abordagem curricular DUA? Caso conheça, discorra como * essa abordagem, contribui com seu trabalho na itinerância.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE AOS PROFESSORES ITINERANTES

Diadema, 13 de abril de 2023.

Caro Professor itinerante, espero encontrá-lo bem. Hoje venho compartilhar um pouco das minhas recentes atividades de estudos que podem contribuir com a qualificação da nossa atuação docente.

Para que isso ocorra, venho gentilmente lhe convidar para participar da pesquisa de Mestrado Profissional “ O PAPEL FORMADOR DO PROFESSOR ITINERANTE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA”.

Sua participação ocorrerá de maneira direta por meio de uma carta pedagógica. Você está sendo convidado a redigir uma carta pedagógica que será direcionada a uma professora iniciante, discorrendo sobre suas ações, demandas, seu trabalho docente e de como ele é importante para a construção da escola na perspectiva inclusiva.

Certas, de que podemos contar com sua gentileza, profissionalidade e disponibilidade, agradecemos desde já sua participação. Ficamos no aguardo do envio da carta pedagógica até o dia 22/04/2023.

Deixo aqui meu mais sincero e caloroso abraço e desejo que tudo ocorra de forma leve e que seja uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão. Muito obrigada e coloco-me à disposição.

Neliane de Fátima Ferreira

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA



PREFEITURA DE DIADEMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

MEMORANDO GAB SE Nº 126/2023

Diadema, 06 de abril de 2023.

Para: CAIS
Sandra Scaraveli
Diretora

Assunto: Autorização de pesquisa - NELIANE DE FÁTIMA FERREIRA

Prezada Senhora,

Em resposta a solicitação de autorização de pesquisa da Prof.^a itinerante NELIANE DE FÁTIMA FERREIRA para aplicabilidade da sua pesquisa intitulada: O PAPEL FORMADOR DO PROFESSOR ITINERANTE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA, informamos que está autorizada a pesquisa com os Professores da Rede Municipal de Diadema.

Atenciosamente,

Vania Cristina Vieira
Vania Cristina Vieira
Assistente de Secretária

Vania Cristina Vieira
Assistente - Secretária de Educação

ANEXO B – CARTA PEDAGÓGICA 01

São Bernardo do Campo 24 de abril de 2023

Olá colega, te escrevo essa carta para compartilhar com você um pouco das ações que realizo faz quinze anos atuando no serviço itinerante.

Trabalho em uma rede de ensino municipal e o meu cargo é professor de Educação Básica Especial, meu cotidiano consiste em dar suporte a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades superdotação, atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Minha lotação é um centro de apoio pedagógico especializado, o atual fluxo para que eu possa conhecer os alunos é a partir de encaminhamentos realizados pela escola regular com indicativos de que o aluno necessita de apoios da Educação Especial e com uma avaliação pedagógica do professor regente de sala e com a verificação da gestão escolar. Com esse encaminhamento em mãos vou até a unidade escolar me apresento a gestão escolar e faço observações do aluno em diferentes espaços da escola e na medida do possível vou realizando rápidas trocas com o professor regente de sala e demais funcionários que atuam diretamente com o aluno. Anoto essas observações para facilitar quando for realizar as próximas etapas do serviço itinerante, que vou decidir junto com a gestão escolar.

A próxima etapa poderá ser uma reunião com a família para saber mais detalhes sobre o desenvolvimento do estudante, nesse momento já verifico qual a visão da família sobre os pontos apresentados no encaminhamento inicial da escola e de acordo com as minhas observações. Nesse ponto sugiro que tenha muito tato e cuidado como conduz a entrevista e como apresenta os pontos observados. Você poderá encontrar famílias que ainda não perceberam os indícios de que o estudante pode ter características compatíveis ao público alvo da Educação Especial e negam esses indicativos. Outro cenário poderá ser encontrar famílias que já tem a ciência de que o estudante tem características compatíveis com o público alvo da Educação Especial, mas ainda não tem clareza sobre como seria a melhor forma de lidar com ele no dia a dia com as suas potencialidade e dificuldades. Por último poderá encontrar famílias que tem a ciência de que o estudante é público alvo da Educação Especial alguns as vezes até já podem ter um diagnóstico emitido por alguém profissional da área da saúde e que ele já está sendo atendido com os demais apoios necessários e a família faz as suas ações de maneira intencional voltada para o desenvolvimento dela.

Uma próxima etapa também poderá ser o atendimento ao professor regente de sala. Nesse momento eu compartilho com o professor todas as informações que tenho do aluno e as observações que realizei do estudante nos diferentes espaços e contextos da escola. Quando possível apresento de forma rápida a minha trajetória na educação e quando o professor fica confortável ele também apresenta a jornada dele na educação, faço isso de maneira intencional para fortalecer a parceria e conhecer um pouco mais sobre o colega que vou colaborar apresentado a minha contribuição enquanto professor com formação em Educação Especial. Ainda nesse momento realizo a escuta atenta do professor regente sobre como está o trabalho junto com o estudante que foi encaminhado solicitando o apoio da Educação especial, nesse momento junto com o professor vamos elaborando as estratégias inclusivas, as ações de planejamento que imaginamos que vai atender de forma mais assertivas as necessidades pedagógicas do aluno indicando os apoios e serviços.

Uma próxima ação junto com a gestão escolar será apresentar a eles as ações desenvolvidas com a família, com o professor regente de sala ou outros profissionais que atendem ao estudante.

Depois disso vou acompanhando o estudante no que for necessário, por exemplo, verificar devolutivas de encaminhamento clínicos realizados e os resultados das ações pedagógicas planejadas.

Essas informações componho um relatório pedagógico com todas as ações e anexo ao prontuário do aluno para que todas essas ações fiquem disponíveis para quando for necessária uma consulta ou um novo acompanhamento desse aluno.

Concluo que consigo colaborar na inclusão escolar do aluno público alvo da Educação Especial.

Atuo fazendo a mediação dos conhecimentos e estudos da Educação Especial para o estudante que está estudando na rede comum e regular de ensino. Meu objetivo é apresentar as possibilidades para todos os envolvidos no trabalho junto com o aluno publico alvo da Educação Especial.

ANEXO C – CARTA PEDAGÓGICA 02

Querida colega, fiquei feliz de tê-la como parceira neste ano letivo, onde poderemos compartilhar conhecimentos, vivências e experiências profissionais, que serão essenciais para solidificarmos o nosso trabalho e trilharmos juntas, caminhos que farão toda a diferença na vida de nossos alunos.

Para que você possa compreender qual o papel da itinerância na Rede, procurarei descrevê-lo de uma forma sintetizada. A itinerância é um serviço de apoio pedagógico que o professor de educação especial se dirige até as escolas, periodicamente, para atuar em parceria com todos que estão envolvidos no processo de inclusão do aluno (pais, professores, agentes da escola). São realizadas orientações, encaminhamentos clínicos, formação e assessorias, além das orientações sobre adequações de materiais e ambientes.

Este acompanhamento pedagógico especializado se destina aos alunos que apresentam hipótese diagnóstica ou que possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Visual e Baixa Visão (DV), Deficiência Auditiva (DA), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem e Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM) e com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

Realizarei o trabalho de itinerância na sua escola semanalmente, toda quarta-feira no período da manhã. Como tenho uma demanda muito grande de alunos e conseqüentemente me faz desenvolver múltiplas funções relacionados a estes, procuro me organizar realizando uma agenda prévia. Entretanto tenho consciência que existem situações emergências que necessitam de uma certa urgência, então poderemos combinar nestes casos de você passar a situação para a coordenadora, para podermos juntas pensarmos em uma solução.

Um dos maiores desafios que encontramos no universo escolar, consiste em trabalhar a diversidade existente na sala de aula. Principalmente, quando nos deparamos com situações que envolvem comportamento, alterações no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, gerando dúvidas para diferenciar o que se refere a uma deficiência ou dificuldade no processo de aprendizagem e/ou a um momento emocional pontual em que o aluno desencadeia questões atípicas. Para tanto necessitamos ter um olhar mais aguçado e sensível que nos faça enxergar para além da problemática instalada, no intuito de não nos deixarmos contaminar com o foco da circunstância.

O processo de aprendizagem não se limita somente ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, mas também aos aspectos psíquicos e sociais. Cada aluno tem determinadas características como sujeito único, singular, diferente, com necessidades e desejos que lhe são próprios. É fundamental neste processo de aprendizagem, o olhar ativo, atento e investigativo do professor, assim como a construção do vínculo afetivo e a escuta integrada a este olhar. À medida que nos apropriamos desses novos princípios e valores, identificamos nas crianças um ressignificado nas relações com o aprender.

Aproveite este primeiro trimestre para conhecer os seus alunos, realizando uma avaliação criteriosa, que leve em consideração a singularidade, a história de vida, o ritmo, as potencialidades, limitações, habilidades, experiências, sua aprendizagem no processo escolar, entre outros fatores inerentes e que podem necessitar de intervenções, recursos e adaptações. Caso tenha alguma dúvida estarei a disposição para auxiliá-la, nesta etapa. Um material bem legal, que poderá usar como apoio é o protocolo de encaminhamento para acessar o serviço da Educação Especial, para direcionar as etapas a serem verificadas.

Tenho certeza de que através de seu trabalho no cotidiano da sala de aula, poderá compartilhar informações imprescindíveis, em contrapartida as trocas de saberes resultarão em novos conhecimentos capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, por meio de elaboração de estratégias conjuntas para atender às singularidades e à heterogeneidade presentes no contexto da sala de aula.

Nesta ação mútua, após identificar e analisar as variáveis que se apresentam como barreira neste processo da aprendizagem, juntas iremos buscar as estratégias metodológicas, recursos e materiais pedagógicos necessários para a implementação da ação pedagógica. O trabalho articulado e colaborativo constitui um dos alicerces fundamentais na edificação de uma escola inclusiva.

Devo confessar que nem tudo são flores, porém as pequenas conquistas são muito gratificantes.

Parceira, seja bem-vinda nesta nova jornada inclusiva.

ANEXO D – CARTA PEDAGÓGICA 03

Diadema, 22 de Abril de 2023.

Olá, Professores e Professoras!

Tenho 35 anos, sou professora de Educação Básica Especial no Centro de Atenção à Inclusão Social - CAIS, prefeitura de Diadema.

Me sinto honrada em ter sido convidada para participar da escrita desta carta pedagógica, visando contribuir com reflexões sobre “O Papel Formador do Professor itinerante no contexto da escola inclusiva”.

Inicialmente, vou fazer um breve relato sobre a minha trajetória e formação profissional. Tive uma infância maravilhosa, permeada de afeto familiar, brincadeiras e muita diversão. Eu me interessava pelas brincadeiras simbólicas que envolviam o contexto escolar, projetando através do imaginário o desejo de ser professora. De acordo com Vygotsky (2003), através das brincadeiras, a criança realiza projeções das atividades adultas inerentes à cultura em que está inserida, ensaiando futuros papéis e valores. Certamente a presença de excelentes professoras, sobretudo durante a vivência na Educação Infantil, impulsionaram o desejo de ser professora, o qual foi concretizado em 2009, quando concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Centro Universitário Fundação Santo André.

Em seguida, eu assumi alguns cargos em concursos públicos, lecionando para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Diante dos desafios presentes no contexto escolar, passei a realizar cursos de especialização para enriquecer minha formação e contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes. Concluí o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Realizei os cursos de Pós-Graduação em Educação Especial nas áreas da Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

Dentre as inúmeras experiências incríveis, a formação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva me proporcionou lecionar para os alunos surdos, tendo a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como Língua de Instrução (1ª Língua) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Também tive a oportunidade de alfabetizar alunos com baixa visão e cegos (tendo o braille como eixo norteador para o processo de aprendizagem dos alunos cegos), além do soroban (para a aquisição de conceitos matemáticos), dentre outros recursos específicos.

Sempre que possível, participo de simpósios, grupos de estudos e cursos que favorecem minha formação continuada, pois a escola é um ambiente dinâmico que exige atualizações constantes.

Atualmente, sou professora de Educação Básica Especial - Deficiência Auditiva e Deficiência Visual, no Centro de Atenção à Inclusão Social - CAIS, o qual está vinculado à Secretaria de Educação do Município de Diadema.

Os professores do CAIS atendem os alunos (público-alvo) com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem e Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor.

O CAIS é composto por alguns serviços como Itinerância, Sala de Recursos, Sala de Recursos Descentralizadas, Serviço de Adaptação de Material Pedagógico - SAMPE, Serviço a Comunidade e Formações.

Hoje, o foco da escrita desta carta é “O Papel Formador do Professor Itinerante no contexto da escola inclusiva”. Por isso vou descrever um pouco sobre o serviço de Itinerância, as demandas, dentre outros aspectos.

O serviço de Itinerância consiste na parceria entre o professor itinerante e a equipe escolar (professor regente da turma, gestão, coordenação, funcionários, pais e comunidade escolar).

Inicialmente, a equipe escolar realiza o encaminhamento para a equipe CAIS, descrevendo os aspectos cognitivo, afetivo, físico e social do estudante. Antes de enviá-lo ao CAIS, a equipe escolar precisa realizar uma reunião com os responsáveis, para a leitura do encaminhamento e ciência do documento. Nota-se que no Município de Diadema não ocorre a exigência do laudo/diagnóstico para que o aluno possa ser encaminhado e se necessário, atendido pela equipe da Educação Especial Inclusiva.

Com o encaminhamento em mãos, o professor itinerante vai até a escola para conversar com a equipe escolar e obter informações sobre o estudante encaminhado. Para dar prosseguimento ao

acompanhamento deste aluno, o professor itinerante vai até a escola, geralmente, uma vez por semana, para observar e verificar os indicativos pedagógicos apresentados.

Também realiza avaliações, reuniões com os familiares e orientações/formações à equipe escolar e juntos pensam e elaboram as estratégias inclusivas (documento no qual também é denominado em outros municípios como PEI - Plano Educacional Individualizado, o qual está sendo estudado pelos profissionais do município de Diadema para o seu aprimoramento e efetivação).

As estratégias inclusivas são desenvolvidas em parceria com a equipe escolar, sobretudo de acordo com o planejamento do professor regente da turma, na qual o estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE) está matriculado.

O professor itinerante busca contribuir com informações e orientações cotidianamente. Por isso, uma das suas funções consiste em ser um contínuo formador, buscando ampliar o conhecimento da equipe escolar acerca do diagnóstico, hipótese diagnóstica ou indicativos pedagógicos apresentados pelo aluno. Também reflete, pesquisa e elabora sugestões de atividades, recursos, intervenções e materiais (ou em alguns casos, os materiais são desenvolvidos pelo SAMPE, localizado no CAIS, conforme o pedido solicitado).

Essas ações são elaboradas e repensadas em parceria com o professor regente (da sala regular) e equipe escolar, a partir do planejamento desenvolvido para a turma, visando contribuir não apenas com o desenvolvimento de habilidades, socialização, atenção e comunicação do estudante PAEE, mas com ações que serão favoráveis e enriquecedoras para o processo de aprendizagem de todos, buscando também colocar em prática os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, objetivando eliminar as barreiras e permitindo o acesso de todos ao currículo em busca da construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva, que respeita as especificidades de cada sujeito em diferentes contextos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem não se restringe à adaptação de materiais e conteúdos didáticos, mas consiste em um amplo planejamento que envolve diversas ações e sujeitos, podendo englobar o maior número de estudantes possíveis.

Conforme citado por Zerbato e Mendes (2018, p.150):

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todas as salas de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.

Essas ações diversificadas têm a intenção de contemplar as singularidades dos estudantes, proporcionando diferentes formas de acesso, aquisição e apropriação dos conteúdos.

Nota-se também que, outra função importante do professor itinerante refere-se ao estreitamento de vínculo com os familiares. Durante as reuniões com as famílias, a partir dos indicativos pedagógicos apresentados pelo estudante, se necessário, o professor itinerante realiza seu encaminhamento ao pediatra, visando o direcionamento ao especialista clínico que pode contribuir com o caso.

A partir da ciência dos responsáveis, o professor itinerante também faz a indicação do estudante para a Sala de Recursos, visando seu atendimento no contraturno escolar.

O professor da Educação Básica Especial atua com o estudante, com a equipe escolar, familiares, profissionais da área da saúde, visando estreitar as relações em busca do fortalecimento de parcerias e da efetivação de Políticas Públicas que possam garantir os direitos do estudante PAEE.

Durante minha trajetória profissional, percebo que a parceria entre o professor da Educação Especial Inclusiva, equipe escolar, profissionais de apoio (agente de apoio escolar e estagiários), familiares e funcionários juntamente com a interação e confiança estabelecidas com os alunos são fatores imprescindíveis para a construção de um ambiente inclusivo, onde o processo de ensinagem é dinâmico e precisa respeitar as especificidades de cada sujeito.

Para Freire (1996) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

Essa dinâmica inerente ao “processo de ensino-aprendizagem” necessita ser ressignificada constantemente para contribuir com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Outro aspecto essencial e que precisa ser cultivado no ambiente escolar é a afetividade. Percebo que no dia a dia do serviço de itinerância sou afetada por situações diversas que motivam ainda mais a reflexão e a autoavaliação das minhas práticas, tentando ampliar o conhecimento, por meio de pesquisas e estudos, visando ofertar novos materiais e recursos tecnológicos que fortalecem meu aprendizado na busca por novos e variados mecanismos pedagógicos que possam ser significativos para o ensino aos estudantes. Assim, o serviço de itinerância permite aos profissionais envolvidos aprender cada vez mais sobre os casos, as demandas e os desafios presentes. Também

busco estudar e trocar experiências com outros colegas de profissão para ampliar meu repertório de práticas, estratégias e recursos, os quais posso compartilhar com a equipe escolar, buscando colaborar e afetar positivamente não apenas o estudante PAEE, mas afetar todos os estudantes de forma positiva, contribuindo com os profissionais da Educação e fortalecendo a parceria com o professor da Educação Básica, em seu planejamento, ações pedagógicas, equipe escolar, alunado, famílias e o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico Participativo de cada escola.

Este ciclo de “aprender ensinando e ensinar aprendendo” agrega positivamente na minha prática como professora itinerante e acima de tudo me enriquece como ser humano.

A empatia também é um aspecto fundamental que precisa fazer parte de nosso olhar humanizado diante das inúmeras situações que nos deparamos no “chão da sala de aula”. Muitas vezes, as famílias vivenciam situações delicadas e também precisam de cuidados e afeto.

No entanto, vale ressaltar que a inclusão ainda é um grande desafio, a qual diariamente é envolvida por obstáculos que precisam ser superados para eliminar as barreiras físicas, arquitetônicas e humanas.

Diante do contexto, nota-se a necessidade do professor da Educação Básica (professor da sala regular) ter uma rede de apoio formada pela equipe gestora, coordenação, professores da Educação Especial Inclusiva, profissionais da saúde, familiares e comunidade, pois os desafios presentes no contexto escolar são inúmeros, sobretudo em relação à quantidade de alunos por turma, falta de estrutura e equipamentos (mobiliários e recursos adequados), além de um número escasso de profissionais de apoio.

Esses fatores, além do número elevado de alunos PAEE X quantidade de Professores da Educação Básica Especial Inclusiva também interferem no serviço de itinerância, dificultando o acompanhamento processual e contínuo desta demanda nas escolas.

De modo geral, apesar dos desafios presentes diariamente no contexto escolar, a maior parte dos professores e sujeitos envolvidos estão dispostos a contribuir com a inclusão escolar, sendo possível estabelecer parcerias que auxiliam no desenvolvimento das potencialidades, autoestima, participação e autonomia dos estudantes.

Ante o exposto, espero ter contribuído com as reflexões sobre o “Papel Formador do Professor itinerante no contexto da escola inclusiva, enaltecendo por meio desta carta que, assim como todos os profissionais da Educação, o professor itinerante também precisa estar em constante formação, em busca da ressignificação de suas práticas para ser um multiplicador de ferramentas pedagógicas inclusivas, e assim possa contribuir com a equipe escolar, alunos, familiares e com a efetivação de políticas públicas para que a escola seja um espaço inclusivo que respeita a diversidade humana.

Um cordial abraço!

Referências:

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. 1984. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147 - 155, 2018.

ANEXO E – CARTA PEDAGÓGICA 04

São Paulo, 16 de abril de 2023.

Querida Professora Itinerante,

Seja bem-vinda ao nosso serviço e saiba que pode contar comigo sempre que precisar. Tenho certeza que irá adorar o trabalho, mas saiba que é muito dinâmico e cheio de desafios. Esteja preparada para dias mais tranquilos e dias mais agitados, nos quais o horário de trabalho acaba, mas continuamos a pensar nos fatos ocorridos e encaminhamentos.

Nós temos um centro que é nossa referência profissional. É onde trocamos experiências com professoras e professores de outras áreas da Educação Especial. É um rico local onde todas e todos vivem o propósito da Educação Inclusiva em nosso município. Desta forma, uma vez por semana, nos reunimos e podemos pensar juntas e juntos sobre os desafios (grandes dificuldades), as relações com outros equipamentos (Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Social) e também neste local recebemos e propomos formações sempre que há oportunidades e a gestão direciona ou propicia.

Mas saiba que temos um grande propósito, assim como o Educação do município: o foco de nosso trabalho é o estudante, e no caso da Educação Especial, o estudante com deficiência ou transtorno. Sim, este é o foco da educação especial, porém tenha sempre em mente que um diagnóstico ou uma hipótese diagnóstica não é imprescindível para o acesso ao serviço, assim como o laudo não é determinante para uma pessoa. O documento até pode existir, entretanto a pessoa com todas as suas potencialidades merece nosso olhar e investimento social, pedagógico e de afeto.

Na itinerância olhamos o estudante como ser integral, levando em consideração os espaços que frequenta, as relações que estabelece, as habilidades, as dificuldades e se há necessidade de adaptações para a eliminação de barreiras para que usufrua com justiça de seus direitos.

Iniciamos o trabalho na escola, após encaminhamento do estudante ao serviço de Educação Especial. Depois, comparecemos ao espaço educacional (Unidade Escolar), conversamos com a gestão, coordenação e com professora da turma. Observamos a criança em vários espaços escolares, levando em conta como permanece nestes: sala de aula, parque, refeitório, biblioteca, brinquedoteca, dentre outros.

A partir daí, registramos todas as informações coletadas e já começamos a traçar possíveis encaminhamentos, dentre eles as estratégias inclusivas que poderão maximizar o aproveitamento cognitivo, social e emocional da criança. Ou seja, potencializamos, através de ações concretas, a inclusão e o desenvolvimento cognitivo de cada um, sempre levando em conta que aquela pessoa faz parte de um grupo de crianças, conduzido por uma docente, dentro de um equipamento escolar.

Estas estratégias podem e devem envolver toda a escola: gestão, coordenação, funcionários, alunado e a família.

A família é outro ponto de grande importância para nosso serviço. Ela é chamada para uma conversa, na qual há espaço para que relate o percurso da criança até a presente data, trazendo informações tais como gestação, nascimento, desenvolvimento e, se houver, atendimentos médicos e clínicos realizados pelos estudantes.

É importante que os familiares nos reconheçam como parceiras e que nos relatem informações relevantes para entender o processo da criança até a chegada na atualidade. Também será a família que poderá nos trazer orientações clínicas e terapêuticas dos especialistas e profissionais a criança frequenta.

Escrevendo as nossas atribuições desta forma, como elenquei acima, parece que o trabalho é realizado de maneira fluída e sequencial, mas nem sempre é assim!!!

Às vezes somos consumidas por demandas burocráticas ou acabamos demorando a chegar em todos os estudantes, pois o número de crianças com deficiências nas escolas tem aumentado e não houve a contratação de professores itinerantes suficientes para atender a todas e todos com a qualidade que gostaríamos.

Fazemos, neste momento, o que é realmente possível, procuramos orientar as professoras e os professores a planejarem de maneira a atender aos estudantes de forma que todas e todos sejam contemplados e evoluam em suas aquisições dentro das possibilidades individuais e coletivas. Até mesmo sugerindo que utilizem o conceito do DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), pois assim o planejamento pode ser único, mas o trabalho é diverso no atendimento às necessidades.

Você conhece o DUA? Sugiro que pesquise sobre isso. Tenho alguns textos para disponibilizar, caso lhe interesse.

Enfim, acredito que o trabalho da itinerância é de grande importância na rede de ensino, uma vez que tem o olhar macro para as escolas, mas também micro, quando observamos e orientamos na individualidade.

Como o atendimento também é voltado para as dimensões da equipe escolar e familiares conscientizamos a todos sobre a importância da educação especial na perspectiva inclusiva para que todas e todos tenham acesso a uma escola digna, acolhedora, na qual os direitos são respeitados não pela imposição da lei, mas porque é humano. É justo.

Sigo à disposição para mais conversas e reflexões

Um grande abraço

Professora Itinerante Veterana.

ANEXO F – CARTA PEDAGÓGICA 05

Cara colega professora da Rede Regular de Ensino Municipal, eu como professora itinerante venho por meio desta carta, apresentar minhas intenções sobre o meu trabalho pedagógico e o serviço de itinerância no qual realizo na educação especial.

Antes de iniciar sobre o serviço de itinerância, quero falar um pouco sobre a minha formação acadêmica, estudei quatro anos de pedagogia e dois anos em educação especial com habilitação em deficiência intelectual, um ano em habilitação na educação infantil e dois anos em pós em psicopedagogia clínica, foram nove anos de formação; já tenho 27 anos de experiência na educação especial e na educação infantil 5 anos.

Considerando a minha experiência, gostaria de relatar sobre o trabalho como professora de itinerância na rede municipal de ensino.

Falando sobre o professor itinerante, o maior do nosso serviço é ser mediador do trabalho da educação inclusiva, com a certeza de que todos aprendem independentemente de qualquer limitação, mas saber quais intervenções apropriadas para o aluno e os recursos necessários.

O meu objetivo é acompanhar o desenvolvimento dos alunos matriculados na Rede Municipal em todos os níveis e modalidades de ensino e acompanhar o trabalho pedagógico, orientando às adequações necessárias e a especificidade de cada aluno; discutindo com a equipe escolar o processo de aprendizagem e buscando parcerias com as famílias e os atendimentos clínicos.

Mas temos muitos desafios nas nossas ações, quando deparamos com barreiras, que muitas das vezes não dependem de nós para impedir o nosso trabalho (o meu e o seu), portanto precisamos quebrar esses empecilhos que barram as nossas práticas, quando enfrentamos com salas com tantas demandas de alunos TEA, Deficiência Intelectual e outras deficiências na mesma sala, são situações que dificultam as nossas ações, impedindo de realizarmos intervenções pontuadas, são barreiras que nos amarra, engessando o nosso trabalho querendo nos inibir, mas não podemos desistir de fazer e propor condições de aprender devemos ampliar a nossa visão enxergando possibilidades de aprendizagem, acreditando em estratégias com ênfase nas necessidades específica de cada um, crendo nos avanços pedagógico desses alunos.

Por isso estou comunicando que estarei indo para sua escola para dizer conte comigo nesta parceria e dizer que o único propósito é contribuir com a professora para que os nossos alunos tenham o direito de aprender e fazer parte da aprendizagem de todos. Quero lhe dizer que o aluno dito de inclusão ele antes de tudo é aluno, simplesmente assim é seu aluno antes de qualquer ação.

Finalizando quero deixar os meus agradecimentos pela parceria, cooperação e compreensão durante este ano letivo no qual estaremos juntas com esse propósito de fazer a diferença na aprendizagem dos nossos alunos.

Atenciosamente, professora itinerante.

ANEXO G – CARTA PEDAGÓGICA 06

Através desta carta, venho elucidar a importância do professor na educação e formação do estudante. Temos uma diversidade dentro do contexto escolar seja na escola/sala como na comunidade, assim, não temos algo pronto e fechado. Conhecer a realidade da escola onde está inserida, a demanda da sala e se possível, na questão familiar (regionalidade, socioeconômica, ambientais e outros). Traçar as metas e direcionar um trabalho pedagógico com suas diversidades e especificidades. Na perspectiva da educação inclusiva não podemos nos ater somente por um laudo. Cada criança tem sua própria necessidade, maturação neurofisiológica, como reage em diversos ambientes, reações na interação, assim, a estimulação e oportunidades de vivências são muito importantes e fazem a diferença. Um olhar para cada um, se precisa de apoio direto ou indireto, tem compreensão junto com o grupo ou precisa ser por partes e tempo na elaboração, tem um centro de interesse, tem autonomia, quais são suas habilidades, se tem alterações quais são os momentos que desencadeiam.

No trabalho pedagógico é importante ressaltar a organização do professor em sala no desenvolvimento da prática, organização da rotina, ofertar e observar, haver as trocas ou repetição se houver a necessidade, estabelecer etapas estruturadas, estimular a imaginação e criatividade, pois a criança precisa aprender diante dos estímulos e vivências, como também das regras e combinados.

A ação educativa envolve o aprender de forma prazerosa, prática e direta, respeitando cada tempo e etapa do desenvolvimento da criança.