

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA SALA COMUM SOBRE O
TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR: O QUE FAZES? COMO TRABALHAS?

PRISCILA MURTINHO DEUD

Joinville, SC

2018

PRISCILA MURTINHO DEUD

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA SALA COMUM SOBRE O
TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR: O QUE FAZES? COMO TRABALHAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville, SC

2018

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

D485c	<p>Deud, Priscila Murtinho</p> <p>As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor: o que fazes? Como trabalhas?/ Priscila Murtinho Deud; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2018.</p> <p>110 f. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores de ensino médio. 2. Escolas públicas – Joinville (SC). 3. Educação especial. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 373.224</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Termo de Aprovação

“As Concepções das Professoras de Sala Comum sobre o Trabalho do Segundo Professor: O que fazes? Como trabalhas?”

por

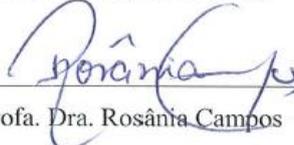
Priscila Murtinho Deud

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito
(UFPEL)



Profª. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de maio de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu querido e amado PAI, Antonio Aparecido da Silva Murtinho (*in memoriam*). Pai sei que onde estiveres, estás feliz por mim. Essa conquista também é para ti! Jamais vou te esquecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS por me permitir concluir esta etapa, pois sem Sua presença em minha vida, este caminho teria sido outro. Muito obrigada por me dar o dom da vida a cada dia, permitindo que eu conseguisse concretizar este sonho.

Agradeço a minha querida e amada MÃE por TODO o apoio, pois sem a sua participação neste percurso eu não teria conseguido. Mãe, você é parte neste processo, você se tornou mestre junto comigo. Te Amo Infinitamente!

Agradeço ao meu amado esposo por ficar ao meu lado neste período, sei que não foi fácil, pois foram muitos dias, noites, passeios não concretizados, enfim... Não consegui ser sua esposa plenamente nessa fase. Obrigada pela paciência e por continuar ao meu lado. Fiz isso por nós, pelo nosso futuro. Te Amo!

Agradeço aos meus familiares, em especial Patrícia, minha irmã querida, Carolina minha sobrinha amada, Leonardo, meu primo, por toda a ajuda no início do mestrado indo às escolas pesquisadas comigo. Vocês foram muito importantes em vários fatores práticos dessa jornada chamada mestrado.

Aos meus sogros Neusa e Assad pela ajuda extremamente significativa na reta final de todo este processo, que somente os pais fazem por seus filhos. Obrigada por me adotarem, por todo carinho e apoio. Muito obrigada mesmo! Amo vocês.

Aos meus colegas de trabalho da Prefeitura, Eliana, Gil, Jane, em particular a minha ex-chefe Rosane Mebs e atual chefia, hoje uma amiga, Margareth T.T. Berri. Obrigada a ambas pela paciência e apoio em muitos momentos delicados e difíceis.

As minhas queridas e amadas alunas, essa busca por mais conhecimento e aprimoramento profissional deve-se muito a todas vocês!

Aos amigos queridos e primordiais nesse processo, Fran Poleza, Juliana Strapazon, Juliana Rengel, Jaqueline Pezzi, Sabrina, Cleide, Ledi, Jelson (amigo querido que me compreendia e compreende sempre), Claudinha, Clarita, Camila, Ivan, Sandra, amigos da ACE. Com certeza os incentivos, palavras, as escutas de todos vocês foram primordiais. E claro, não poderia esquecer as amigas Helo e Dulce, não tenho palavras para agradecer por todo apoio nos momentos mais

tumultuados em minha vida, vocês foram muitas vezes meu ponto de equilíbrio: Quero levar a amizade de TODOS vocês para toda minha vida.

Aos professores do mestrado, agradeço todo o ensinamento transmitido, muitos de vocês fizeram muita diferença em minha vida!

Ao professor Álvaro Hypolito (banca externa) e à professora Sônia Ribeiro (banca Interna) pelas contribuições na banca de qualificação, com certeza minha dissertação tomou um novo rumo após sugestões e orientações de ambos.

Por último, e muito importante, à minha orientadora, mãe acadêmica, professora Aliciene. Primeiramente agradeço por ter me escolhido entre tantas opções de alunos, foi uma honra tê-la como minha mestra norteadora, amiga, mãe, nessa trajetória. Tenho muito orgulho de ti no desempenho dos muitos papéis que exerce em sua vida. Você me ensinou muito! Agradeço pelo seu incentivo, suas palavras, seus abraços, seus chazinhos quentes nas orientações em sua casa, suas escutas acolhedoras, agradeço até pelos seus puxões de orelha, com certeza me fizeram crescer e não desistir. Esse título de mestre foi possível por sua influência em minha vida nessa jornada do mestrado. Professora Aliciene, tenho por ti gratidão, orgulho, respeito e admiração, por este Ser Humano que você é, nunca vou te esquecer! Obrigada por TUDO!

*Ninguém educa ninguém
os homens se educam em comunhão.
Paulo Freire.*

RESUMO

O trabalho docente é aquele que tem como objetivo ensinar algo a alguém. Ele tem sido caracterizado, prioritariamente, por ser um trabalho realizado de forma isolada, considerando que na maioria das vezes há um professor em cada sala de aula. Contudo, outras demandas escolares têm propiciado outras reconfigurações de trabalho, como é o caso do segundo professor de sala presente na política da educação especial de Santa Catarina. Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala comum nas turmas do Ensino Médio em escolas da rede Estadual de Ensino no norte de Santa Catarina. Sendo os objetivos específicos: conhecer como se desenvolve o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala comum; e identificar qual a relação de trabalho entre professor de sala comum e segundo professor de turma. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário distribuído para 29 escolas estaduais das quais cinco escolas declinaram na participação da pesquisa. As escolas participantes totalizaram a participação de 412 professores dos quais 129 responderam, caracterizando a pesquisa como do tipo *survey*. Os achados da pesquisa evidenciaram que na concepção da maioria das professoras de sala comum, o trabalho do segundo professor de turma é o de auxiliar tanto o estudante público-alvo da educação especial, quanto às professoras de sala comum, não evidenciando, entretanto a ideia de um trabalho em conjunto entre esses profissionais. Essa forma de compreender o trabalho do segundo professor de turma, além de focalizada no estudante, diverge do Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009), dado que esse documento apresenta o entendimento de que o segundo professor de turma, por seu conhecimento, atua com foco em “corregê-lo” com o professor de sala comum. Contudo, nos anos finais, o documento destaca que o segundo professor de turma tem como função apoiar o professor titular, deixando abertas diferentes possibilidades de entendimento sobre sua função e trabalho. Principalmente nas turmas do Ensino Médio, que o Programa nem cita em relação ao trabalho colaborativo, observou-se que esse não acontece devido ao desconhecimento de como realizá-lo, pelas condições de trabalho das professoras de sala comum e por

questões organizacionais. Nesse sentido, aponta-se para a de se promover melhores condições de trabalho e de organização escolar e educacional, para que seja possível o trabalho colaborativo que possibilite uma efetiva educação para todos.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino Médio. Segundo Professor de Turma. Educação Especial.

ABSTRACT

The teaching job is one that aims to teach someone something. It has been characterized, as a priority, because it is a work done in isolation, considering that most of the time there is only one teacher in each classroom. However, other school demands have led to other reconfigurations of work, such as the second room teacher present in the special education policy of Santa Catarina. This research has as general objective to know the work of the second class teacher through the conception of the common classroom teacher in the classes of High School in schools of the State Education network in the north of Santa Catarina. The specific objectives are: to know how the work of the second class teacher is developed through the conception of the common classroom teacher; and identify the working relationship between common classroom teacher and second class teacher. For this, a qualitative research was done and a questionnaire distributed to 29 state schools, used as instrument of data collection. Five schools declined in the participation of the research. So, we have the participation of 412 teachers, of whom 129 answered, characterizing the research as a survey. The findings of the research showed that in the conception of most common classroom teachers, the work of the second class teacher is to assist both the target public student of special education and the teachers of the common classroom, not showing, however, the idea of working together among these professionals. This way of understanding the work of the second class teacher, besides being focused on the student, diverges from the Pedagogical Program of Santa Catarina (2009), since this document presents the understanding that the second class teacher, because of his knowledge, acts with focus on working with the common room teacher. However, in the final years, the document emphasizes that the second class teacher has the role of supporting the other teachers, leaving different possibilities of understanding about their role and work open. In the high school classes was observed that this does not happen due to the lack of knowledge about how to do it, the working conditions of common classroom teachers and organizational issues. In this way, it is pointed out to the need to promote better working conditions and school and educational organization, so that collaborative work is possible and also an effective education for all.

Keywords: Teaching work. High School. Second Class Teacher. Special education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Balanço de produções sobre o segundo professor nas bases de dados .	19
Tabela 2 - Categorização das produções acadêmicas encontradas por tema central de investigação	20
Tabela 3 - Trabalhos referentes à temática sobre o trabalho do segundo professor.	20
Quadro 1- Pesquisa correlacionada nº 1	21
Quadro 2 - Pesquisa correlacionada nº 2.....	21
Quadro 3 - Pesquisa correlacionada nº 3.....	22
Tabela 4 - Levantamento de dados para realização da pesquisa	28
Quadro 4 - Participantes da pesquisa	29
Quadro 5 - Estágios e componentes do coensino.....	45
Quadro 6 - Comparativo de faixa etária dos professores (Brasil - Santa Catarina - Participantes da Pesquisa).....	54
Quadro 7 - Formação acadêmica inicial.....	55
Quadro 8 –Área de formação das professoras.....	57
Quadro 9 - Tempo de término da formação inicial	58
Quadro 10 – Tempo de serviço como professor na rede estadual de ensino de Joinville	58
Quadro 11 – Formação acadêmica – Pós graduação.....	59
Quadro 12 – Situação funcional	60
Quadro 13 - Carga horária na rede estadual de ensino	62
Quadro 14 - Carga horária em outro local de trabalho.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EM	Ensino Médio
CF	Constituição Federal
GT	Grupo de Trabalho
GERED	Gerência Regional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTAE	Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Públicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SPT	Segundo Professor de Turma
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRAEPE I	Trabalho e Formação Docente, Educação Especial e Processos de Escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1. Aspectos epistêmicos – metodológicos.....	25
1.2. Lócus de investigação, participantes da pesquisa e instrumento de coleta de dados	26
1.3. Metodologia de Análise de Dados.....	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1. Breve Histórico sobre o Ensino Médio Brasileiro.....	32
2.2. Trabalho docente: Possibilidades e Desafios.....	37
2.3. Caracterização do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina.....	46
3 ANÁLISE DOS DADOS: (RE) CONHECENDO O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA (SPT) NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE SALA COMUM.	51
3.1. Perfil das Professoras de Sala Comum do Ensino Médio que trabalham com os SPT da Rede Estadual de Ensino em Joinville	51
3.2. Função e Finalidade do Trabalho do Segundo Professor de Turma: visão das professoras de sala comum das turmas do Ensino Médio	66
3.3. Trabalho Docente nas Turmas do Ensino Médio: Coletivo... Colaborativo? Afinal como se dá o trabalho entre as professoras de sala comum e os SPT?	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	103
APÊNDICES	107

APRESENTAÇÃO

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.
Paulo Freire*

Nesta parte da minha dissertação, irei externalizar a minha trajetória acadêmica até a presente data, bem como expor os motivos pelos quais tive interesse em ingressar no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Nesta apresentação, procuro destacar os elementos correlacionados com a questão de pesquisa que motivaram a presente investigação: *Qual a concepção que o professor de sala comum tem sobre o trabalho do segundo professor de turma?*

Iniciei meus estudos na área de educação no ano de 1997, com o curso técnico em magistério na Escola de Educação Básica Governador Celso Ramos, no município de Joinville. No ano de 2000, ingressei, por meio de concurso público, como educadora¹ na Prefeitura Municipal de Joinville. Nessa etapa da minha trajetória profissional, posso dizer que me identifiquei realmente com a educação, pois pude perceber uma relação entre a prática educativa e as teorias aprendidas no magistério, aproximando-me de uma noção de práxis como uma unidade entre teoria e prática ou, nas palavras de Patto (1993, p. 132), como “[...] uma ação transformadora consciente”.

Após dois anos lecionando, iniciei a graduação em Pedagogia, cursando-a durante um ano e meio, quando notei que desejava fazer parte da educação de maneira diferente. Com isso, pesquisando sobre as possíveis profissões que pertencessem à área de Ciências Humanas e que tivessem relação com a educação, encontrei o curso de Terapia Ocupacional, com o qual me identifiquei e escolhi cursar.

No decorrer do curso, percebi o quanto o profissional, terapeuta ocupacional, pode contribuir com a educação. Em 2007, no último ano da faculdade, realizei um

¹Conforme edital 001/95 - O cargo **Educador** tinha como função: ser o responsável pelo planejamento, implementação e acompanhamento de atividades ligadas ao desenvolvimento infantil, realizando estudos, promovendo reuniões junto a pais e funcionários e atualizando e analisando fichas psicopedagógicas, a fim de melhor possibilitar um crescimento cognitivo e social da criança. Formação: 2º Grau Pedagógico Magistério. Idade Mínima: 18 anos.

estágio curricular na área de Inclusão Escolar sob a supervisão da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Nesse estágio, agreguei conhecimentos da terapia ocupacional aos da Educação Especial, identificando os saberes relativos à reabilitação, independência e autonomia no âmbito do fazer humano numa perspectiva biopsicossocial. Assim, compreendi que o terapeuta ocupacional pode contribuir com um trabalho multidisciplinar junto àqueles atuantes no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial².

Terminei o curso de graduação em 2007 e, dois anos depois, iniciei a pós-graduação *lato sensu* em Reabilitação Neurológica, terminando-a em 2010, quando comecei a atuar como terapeuta ocupacional na área educacional. Realizei atendimentos focados no público-alvo da Educação Especial, particularmente estudantes com deficiência, promovendo adequações ambientais, mobiliárias e de acessibilidade que favorecessem no processo de escolarização.

No decorrer desses atendimentos, por meio de conversas com os professores dos estudantes, pude perceber a educação como direito fundamental e de todos e que é vivenciada pelos docentes como um grande desafio. Diante disso, em conjunto com outra terapeuta ocupacional, elaborei um curso de curta duração sobre o tema, direcionado a professores da Educação Infantil, que foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

Nessa época, vários professores procuraram pelo curso, a partir disso percebi a necessidade clara de uma formação mais concreta para os professores que trabalham as questões relacionadas ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No estudo de Giordan (2014) é possível identificar que, no tocante às necessidades formativas de docentes iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, o assunto “inclusão” foi um dos mais citados, revelando que havia necessidade por parte dos professores em lidar com a questão no seu cotidiano escolar – e indicando que a formação inicial não estava suprimindo a demanda do campo de trabalho.

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consideram-se como estudantes público-alvo da Educação Especial, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O que naquele momento foi percebido como interesse dos professores, posteriormente tornou-se objeto de investigação desta pesquisa, sendo possível relacionar com estudos, leituras e discussões científicas o que, até então, era uma vivência empírica.

O movimento de buscar que Paulo Freire (1996) chamou de curiosidade epistemológica³ intensificou-se em minha trajetória a partir de 2013, quando fui convidada para lecionar no curso acadêmico “Terapia Ocupacional”. A experiência de lecionar na graduação instigou-me a buscar o mestrado, não apenas como uma forma de dar continuidade aos estudos, mas também por considerar a pesquisa como elemento essencial para minha profissão, principalmente no campo de estudos sobre *Trabalho, Formação Docente e Educação Especial*, temas com os quais tenho profunda identificação.

Assim, em 2016, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que na época do meu ingresso coordenava o projeto de pesquisa guarda-chuva “Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Públicas - (INTAE)” e, hoje, coordena o projeto de pesquisa “Trabalho e Formação Docente, Educação Especial e Processos de Escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades – I” - (TRAEPE I).

A proposta de investigação foi estruturada em conjunto com a orientadora se deu na intersecção desses dois projetos, e dizia respeito ao *segundo professor de turma*⁴. Uma vez sugerido o tema, restava, então, iniciar um mapeamento das principais pesquisas realizadas a respeito da temática em questão no âmbito da produção científica brasileira, para então delimitar o tema a ser estudado propriamente nesta dissertação.

O levantamento das pesquisas sobre o segundo professor de turma foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital

³Para Paulo Freire (1996), curiosidade epistemológica significa exercer criticamente a capacidade de aprendizagem, pois, sem esta curiosidade não se alcança o conhecimento. É o que nos faz recusar o ensino bancário.

⁴ O Segundo Professor de Turma (SPT) é um profissional que atua em sala de aula comum com estudantes público-alvo da educação especial, que frequentam escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (PROGRAMA PEDAGÓGICO DE SANTA CATARINA, 2009). A caracterização do trabalho do SPT será abordada nos capítulos posteriores.

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Científica *Online* (SCIELO)⁵ e na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), no grupo de trabalho de educação especial (GT) 15. Os descritores utilizados no levantamento foram: educação especial + segundo professor; trabalho e formação docente + segundo professor; atendimento educacional especializado (AEE) + segundo professor; segundo professor.

O período pesquisado foi 2011 a 2016. Escolheu-se esse recorte temporal para compor uma visão atual referente aos últimos cinco anos das produções acadêmicas sobre o tema.

Na base de dados da ANPED, no Grupo de Trabalho (GT) 15: Educação Especial em que foi encontrado um (01) trabalho na reunião do ano de 2013 e mais um (01) trabalho na reunião realizada no ano de 2015.

Por meio da busca nos bancos de dados: SCIELO, BDTD e CAPES, foram encontrados 14 trabalhos com os descritores utilizados para esse levantamento. A Tabela 1 a seguir explicita a quantidade de trabalhos encontrados em cada banco de dados:

Tabela 1 - Balanço de produções sobre o segundo professor nas bases de dados

DESCRITORES	SCIELO	BDTD	CAPES
Educação Especial + Segundo Professor	0	1	0
Trabalho e Formação Docente + Segundo Professor	0	0	0
Atendimento Educacional Especializado – AEE+ Segundo Professor	0	1	0
Segundo Professor	0	12	0

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados CAPES, BDTD, SCIELO.

Do total desses 14 trabalhos, 2 foram teses de doutorado e 12 dissertações de mestrado, todos encontrados na base de dados BDTD. A Tabela 2, que segue, demonstra a categorização das produções encontradas conforme o tema central investigado por cada uma:

⁵ Empreendeu-se a busca também na base SCIELO Educa, porém nenhum resultado foi encontrado nessa base.

Tabela 2 - Categorização das produções acadêmicas encontradas por tema central de investigação

Tema Central da Investigação	Quantidade de Produções
Identidade/Formação Docente para inclusão	4
Concepção sobre o professor de educação especial contida na política de educação especial.	1
Papel/Trabalho do segundo professor	6
Política de Educação Especial no Estado de SC e PR e IFSC.	3

Fonte: Primária.

Ainda que tenham sido encontradas 6 produções que se articularam especificamente ao papel/trabalho do segundo professor de turma, apenas 3 delas procuraram conhecer esse trabalho por meio da visão do professor de sala comum. São estas três pesquisas que farão parte da fundamentação e discussão do presente estudo. A Tabela 3 explicita algumas informações:

Tabela 3 - Trabalhos referentes à temática sobre o trabalho do segundo professor

Autor	Título	Tipo de Trabalho	Instituição de Ensino	Fonte
Farnocchi (2013)	Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto)	BDTD
Honnef (2013)	Trabalho Docente Articulado: A relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	BDTD
Zerbato (2014)	O Papel do Professor de Educação Especial na Proposta do Coensino	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	BDTD

Fonte: Dados organizados pela autora com base nos dados da BDTD.

A primeira pesquisa, intitulada “Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor da visão dos profissionais”, apresentada no quadro 1, teve como objetivo analisar o contexto político-educacional em que o Programa de Apoio Pedagógico estava inserido.

Quadro 1- Pesquisa correlacionada nº 1

Título	Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor da visão dos profissionais
Autor (a)	Nathalia Galo Farnocchi
Tipo	Dissertação
Ano	2013
Universidade	USP
Aportes teóricos	Daria Hendrickson (2011); Magiere e Zigmond (2005); Martins (1998); Doudinho (2006); Beyer (2005); Peroni (2003); Souza e Oliveira (2003); Lima (2011); Frigotto (1993).
Método	Método de Análise de Conteúdo. Abordagem: Qualitativa.
Instrumento de coleta de dados	Análise documental, entrevistas e questionários.
Participantes	Gestores municipais; professores de apoio pedagógico; professores titulares que atuaram com professores de apoio.

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da BDTD, CAPES, ANPED Nacional – GT 15 e SCIELO.

A segunda pesquisa, intitulada “Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico”, apresentada no quadro 3, teve como objetivo verificar e analisar quais os limites e possibilidades da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico.

Quadro 2 - Pesquisa correlacionada nº 2

Título	Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico
Autor (a)	Cláucia Honnef
Tipo	Dissertação
Ano	2013
Universidade	Universidade Federal de Santa Maria
Aportes teóricos	Capellini (2004); Beyer (2005); Mendes (2006); Veiga (1994); Zanata (2004); Marx (2010); Carvalho (2010); Vygotsky (1997); Garcia (2010).
Método	Método de Análise de Conteúdo Abordagem: Qualitativa
Instrumento de coleta de dados	Diário de campo da pesquisadora e um questionário que os professores, do aluno incluído, responderam.
Participantes	Sete professores de um aluno com deficiência mental incluído no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico.

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da BDTD, CAPES, ANPED Nacional – GT 15 e SCIELO.

O terceiro estudo, intitulado “O Papel do Professor de Educação Especial na proposta do coensino”, apresentada no Quadro 2, teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar.

Quadro 3 - Pesquisa correlacionada nº 3

Título	O papel do professor de educação especial na proposta do coensino
Autor (a)	Ana Paula Zerbato
Tipo	Dissertação
Ano	2014
Universidade	Universidade Federal de São Carlos
Aportes teóricos	French (2002); Wood (1998); Mendes (2010); Bueno (2001); Meletti (2012); Costa (2002); Pelosi e Souza (2012); Peterson (2006); Rabelo (2012); Lehr (1999).
Método	Método de análise de Conteúdo- Abordagem: Qualitativa
Instrumento de coleta de dados	Entrevistas.
Participantes	Seis professores do ensino comum, quatro professoras de Educação Especial, seis pais de alunos, público-alvo da Educação Especial, três diretoras, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico de cinco escolas.

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da BDTD, CAPES, ANPED Nacional – GT 15 e SCIELO.

As 3 (três) dissertações de mestrado apresentadas apontaram a importância do segundo professor de turma junto ao professor de sala comum no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. A proposta de trabalho do coensino visa auxiliar na escolarização do estudante, público-alvo da educação especial, por meio da colaboração entre o professor de sala comum e o segundo professor de turma. O trabalho colaborativo entre os profissionais incluídos na escolarização pode ser considerado primordial para o avanço da inclusão escolar (WOOD, 1998).

Entretanto, os resultados da pesquisa de Farnocchi (2013) apontaram que o Programa de Apoio Pedagógico implantado no município de Ribeirão Preto continha entraves para a efetivação da educação na perspectiva de qualidade social. A pesquisadora percebeu no Programa uma política frágil, com objetivos indefinidos, com ausência de orientações de formação específica para a função de professor de apoio pedagógico. Também foi observada no Programa uma ausência ou insuficiência de materiais e instrumentos formais para sua avaliação. Verificou-se que a prática do professor de apoio pedagógico não foi consolidada, o que dificulta a implantação do SPT, reiterando os obstáculos presentes no primeiro programa, antecessor do atual Programa de Apoio Pedagógico, que tinham voluntários como consolidadores desse serviço.

Já os resultados da pesquisa de Honnef (2013), coletados no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja, localizado no Estado do Rio Grande do Sul,

evidenciaram a necessidade de haver mais investimentos públicos em relação aos professores, tanto na formação, quanto em suas condições de trabalho. Os professores pesquisados entendem que o “trabalho articulado” é importante, entretanto, poucos citaram quais os fatores que contribuem com as dificuldades relacionadas à sua realização. Através da observação constatou-se que há poucos professores trabalhando pela educação especial sendo da classe comum, e que é escasso o tempo para a realização deste “trabalho articulado”. E concluiu-se que para a sua realização é necessária a superação de vários obstáculos.

A pesquisa de Zerbato (2014) apontou, a partir dos dados coletados em escolas do interior de São Paulo, os desafios da docência para o público-alvo da educação especial em salas de aulas comuns. Os dados corroboram com as conclusões da literatura sobre o coensino, em que os participantes consideraram positivamente esse “modelo de prestação de serviço” na sua avaliação.

Com base nesse levantamento de dados, percebe-se que são escassos os trabalhos sobre a temática abordada nesta dissertação, o que corrobora com a pertinência e a necessidade dessa temática que, no momento, apresenta-se silenciada no campo científico.

Diante de poucos estudos encontrados sobre a temática, propõe-se como objetivo central da pesquisa: **conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala de aula comum nas turmas do Ensino Médio em escolas da rede Estadual de Ensino em Joinville**, sendo os objetivos específicos:

- a) Conhecer como se desenvolve o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala comum;
- b) Identificar qual a relação de trabalho entre professor de sala comum e segundo professor de turma.

Em termos estruturais, a dissertação apresenta três capítulos, assim distribuídos:

1º Capítulo: apresenta-se o percurso metodológico, ou seja, as etapas do processo da pesquisa, o instrumento utilizado para a coleta dos dados e a forma de análise das respostas obtidas.

2º Capítulo: contextualiza-se a fundamentação teórica com breve histórico sobre o Ensino Médio brasileiro; na sequência problematiza-se o trabalho docente,

suas possibilidades e desafios; a caracterização do segundo professor de turma nas salas comuns e suas conexões com a Educação Especial em turmas regulares do Ensino Médio.

3º Capítulo: apresentam-se as análises dos dados da pesquisa. Sendo esse subdividido em três subcapítulos: 1) “Perfil das Professoras de Sala Comum do Ensino Médio que trabalham com os SPT da Rede Estadual de Ensino em Joinville”; 2) “Função e Finalidade do Trabalho do Segundo Professor de Turma: visão das professoras de sala comum” e 3) “Trabalhos Docentes nas Turmas do Ensino Médio: Coletivo... Colaborativo? Afinal como se dá o trabalho entre as professoras dentro das salas de aula?”.

Ao final da dissertação são realizadas as considerações acerca da concepção das professoras de sala comum sobre o trabalho do segundo professor de turma e a relação entre ambos no processo de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio, destacando alguns dos componentes que se percebem necessários para alcançar o trabalho colaborativo.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

“Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos [otimismo e pessimismo] e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo”.

Antonio Gramsci

1.1. Aspectos epistêmicos – metodológicos

Como base epistêmica - metodológica desta pesquisa adota-se a visão de homem sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético considerando o indivíduo como criador de história e cultura, as quais também o constituem e modificam. Assim, conforme destaca a análise de Freitas (2002, p.22),

Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela

Com essa concepção de sujeito, e através do olhar da professora de sala comum, busca-se ampliar os conhecimentos em relação ao trabalho do segundo professor de turma nas escolas Estaduais em Joinville. Nesse sentido, a abordagem qualitativa utilizada na presente pesquisa é compatível à concepção de sujeito aqui adotada.

A pesquisa qualitativa considera a compreensão da história dos sujeitos a partir de suas relações sociais, sua construção cultural e os aspectos que perpassam sua formação como ser único no mundo, conforme destacam Gatti e André (2011, p. 30):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Devido ao expressivo número de respostas de participantes analisadas, utilizou-se uma pesquisa do tipo *survey*, a qual se faz mais apropriada quando se buscam informações que envolvem características, perfil e opiniões de grupos específicos (FREITAS, *et al.* 2000).

Conforme May (2004), as pesquisas *surveys* são, atualmente, um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social, pois se caracterizam como formas rápidas e relativamente de baixo custo para identificar características e crenças da população em geral, e têm como objetivo principal compreender e explicar opiniões de um grupo de pessoas, por meio de uma amostra significativa, com características que as tornem semelhantes em relação ao objeto pesquisado.

Embora as pesquisas do tipo *survey* se relacionem mais com dados quantitativos, ressalta-se que esta pesquisa é pautada na abordagem qualitativa. No entendimento de Minayo (2015), quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, o que referenda o uso do método *survey* com um olhar qualitativo. O delineamento da pesquisa, o *lócus* de investigação e o instrumento utilizado serão a seguir apresentados.

1.2. *Lócus* de investigação, participantes da pesquisa e instrumento de coleta de dados

As escolas da rede Estadual de Ensino de Joinville foram escolhidas como *lócus* para o desenvolvimento do presente estudo.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolveu-se com as professoras⁶ de sala de aula comum, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede Estadual de Ensino de Joinville e que no ano de 2016 contaram com o trabalho dos segundos professores de turma.

Definidos objetivos, o *lócus* de investigação e os sujeitos da pesquisa, construiu-se o projeto de pesquisa, o qual foi submetido e aprovado⁷ pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UNIVILLE (ANEXO I). Por se tratar de

⁶A pesquisadora posiciona-se quanto ao gênero feminino das professoras de sala comum, devido a maior porcentagem ser do sexo feminino.

⁷O projeto foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº1. 730.573

uma pesquisa do tipo *survey*, o Comitê de Ética dispensou a entrega pessoalmente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE A), contudo, orientou que fossem entregues em duas vias junto ao questionário.

No referido projeto de pesquisa, delineou-se o estudo e o modelo de instrumento de coleta de dados, um questionário com 17 perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE B). O questionário foi organizado em duas partes: a primeira parte destinada a obter informações sobre o perfil das professoras de sala comum; a segunda parte com foco no trabalho do segundo professor de turma na concepção da professora de sala comum.

É importante registrar que, antes desses questionários serem entregues aos participantes da pesquisa, foi realizada a aplicação de um questionário-piloto com os mestrandos e professores da disciplina Seminários de Pesquisa II, em que foram sugeridas pequenas modificações em algumas perguntas, as quais foram acatadas por serem consideradas pertinentes.

No momento da busca de informações da quantidade de escolas estaduais em Joinville com a presença de segundo professor em sala de aula de Ensino Médio, a 22ª Gerência Regional de Educação – GERED Joinville forneceu⁸ uma listagem com os nomes das escolas que contavam com esse profissional, totalizando 29 (vinte e nove) escolas, que foram selecionadas como *locus* de investigação da pesquisa.

Na referida listagem também constavam os nomes e em quais turmas do Ensino Médio havia o segundo professor. Com essas informações e, posteriormente, com o contato pessoal com as escolas estaduais identificadas, conseguiram-se os dados da quantidade de: professoras de sala comum com segundos professores; de segundos professores de turma e; de estudantes público-alvo da educação especial, os quais são apresentados a seguir:

⁸ As referidas informações foram coletadas pessoalmente pela pesquisadora, em maio de 2016 junto a 22ª GERED.

Tabela 4 - Levantamento de dados para realização da pesquisa

ESCOLAS ESTADUAIS COM O SPT DO ENSINO MÉDIO	PROFESSORAS DE SALA COMUM	ESTUDANTES COM ACOMPANHAMENTO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO ENSINO MÉDIO	SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA NO ENSINO MÉDIO
29	412⁹	68	57

Fonte: Primária.

De posse das informações necessárias, foi entregue¹⁰ em cada escola um envelope branco tamanho A3 com a identificação da referida unidade escolar. Dentro desse envelope branco estavam os envelopes pardos individuais, contendo um questionário e duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser entregue a cada professor de sala de aula comum que contava com o segundo professor de turma. Cabe ressaltar que nos envelopes pardos havia um informativo com as devidas instruções para o preenchimento e devolução. Dentre as instruções, estava a de que a participação do professor na pesquisa era voluntária. Ainda assim, foi orientado, na entrega dos questionários, que as possíveis dúvidas poderiam ser sanadas com a pesquisadora responsável, orientadora da pesquisa ou com o próprio Comitê de Ética da UNIVILLE.

Foi somente no momento da entrega dos questionários¹¹ quando, de fato, se obteve o número de professoras de cada escola, que poderiam participar da pesquisa.

Para sintetizar a quantidade de escolas e professoras participantes da pesquisa, elaborou-se o quadro 4 com os seguintes dados absolutos sobre o cenário pesquisado:

⁹ Muitas dessas professoras trabalham em mais de uma escola estadual de Ensino Médio, por isso, não foi possível chegar à quantidade exata de professoras, destaca-se, ainda, que a GERED não possuía essa informação, logo, a entrega dos questionários contemplou as informações coletadas com cada escola, que se julga terem os dados exatos. Dessa forma, acredita-se que foi possibilitada a participação de todas as professoras de sala de aula comum definidos nos critérios de inclusão.

¹⁰ A entrega dos envelopes com os questionários foi feita para um profissional da equipe diretiva da escola, com a qual foi acordada a data de busca dos questionários.

¹¹ No ato da entrega dos questionários foi realizada a conferência da quantidade de professoras de sala comum com o SPT, para então entregar a quantidade correta de questionários.

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	NÚMERO TOTAL	ESCOLAS PARTICIPANTES E QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
ESCOLAS ESTADUAIS COM ENSINO MÉDIO	29	24¹²
PROFESSORAS DE SALA COMUM	412	129

Fonte: Primária.

O recolhimento dos questionários envelopados foi também realizado pessoalmente pela pesquisadora em cada escola. Enfatiza-se que os envelopes continham a indicação de serem lacrados pelos próprios respondentes. Esses questionários envelopados foram devolvidos e colocados em um envelope branco, que ficou de posse de um profissional responsável da equipe diretiva. Dessa forma, o acesso ao conteúdo ficou restrito apenas à pesquisadora.

Assim, os 129 questionários respondidos passam a constituir o *corpus* de análise deste estudo, dados que serão apresentados e discutidos posteriormente.

1.3. Metodologia de Análise de Dados

De posse dos envelopes contendo os 129 questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, deu-se início à tabulação das respostas, as quais foram organizadas em duas planilhas do software “*Microsoft Excel*”, uma delas destinada às respostas fechadas e a outra às respostas abertas.

Os participantes da pesquisa foram identificados com a letra “Q”¹³ de questionário respondido com um número de 01 a 129, relacionado com a quantidade total de questionários válidos das 24 escolas participantes. O passo seguinte consistiu-se na análise dos dados coletados.

Como técnica escolhida para essa análise, recorreu-se à análise de conteúdo, encontrando em Bardin (2016) e Franco (2005) os referenciais teóricos apropriados

¹² Cinco escolas, do total de vinte e nove, declinaram da possibilidade de participação da pesquisa.

¹³ Foi escolhida essa forma de identificação dos participantes, a fim de preservar o anonimato das professoras e para melhor organização no momento da construção dos dados.

para o diálogo acerca dessa técnica de análise de dados. De acordo com Bardin (2016, p.48), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nesse sentido, é importante compreender o conteúdo das mensagens que constituem o *corpus* da análise de conteúdo e também a necessidade de se ir além da mensagem expressa e a forma como é manifestada. Assim, primeiramente, mensagem é identificada por meio das unidades de registro, nesse caso as categorias temáticas, que nesta pesquisa nasceram das respostas das professoras de sala comum que mais se repetiam e/ou aproximavam-se das concepções sobre o trabalho do segundo professor de turma no Ensino Médio.

Sob essa perspectiva faz-se necessário apoiar-se no ambiente em que determinada mensagem foi construída e considerar que os participantes da pesquisa se estabelecem diariamente como sujeitos históricos sociais participantes de um contexto social que possui particularidades relacionadas à política, à cultura, à economia do cenário em que a pesquisa foi realizada, conforme explica Franco (2005, p.13-14)

[...] torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores. Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Sobre os critérios adotados pelo pesquisador durante a fase de categorização, a autora esclarece que é preciso considerar nas categorias os aspectos semântico, sintático, léxico e expressivo, destacando as diferenças entre eles, a partir da análise dos aspectos correspondentes a cada um. De acordo com Bardin (2016, p.147):

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceitual de “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, como emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Os critérios para categorizar a discussão tomaram forma, mediante os dados coletados e a apropriação crítica e interpretativa realizada durante a feitura do trabalho, constituindo-se as bases teóricas e práticas que deram sentido e significado sobre o objeto a ser pesquisado nos ambientes de sala comum do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino em Joinville, que trouxeram alguns questionamentos e reflexões.

De acordo com os propósitos da análise de conteúdo, no capítulo anterior contextualizou-se o município estudado, e no capítulo das análises dos dados será apresentado o perfil dos participantes da pesquisa.

As discussões teóricas realizadas no terceiro capítulo baseadas nos resultados dos achados das pesquisas ensejaram duas categorias: 1) Função e Finalidade do Trabalho do SPT: visão das professoras de sala comum das turmas do Ensino Médio; 2) Trabalho Docente nas Turmas do Ensino Médio: Coletivo... Colaborativo? Afinal, como se dá o trabalho entre as professoras dentro das salas de aula?

Assim, antecedendo a discussão e análise dos dados, no próximo capítulo busca-se apresentar uma revisão bibliográfica que para Gil (2017) é realizada a partir da discussão de fontes teóricas já publicadas sobre o tema, as quais embasaram a discussão para esta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta uma breve discussão sobre o histórico do Ensino Médio brasileiro; em seguida objetiva-se problematizar as possibilidades e desafios do trabalho docente, bem como se há a prática do trabalho colaborativo. Por fim, apresenta-se a caracterização do segundo professor de turma em Santa Catarina.

2.1. Breve Histórico sobre o Ensino Médio Brasileiro

Historicamente, o atual denominado Ensino Médio se destaca pelo baixo acesso da maioria populacional brasileira ao referido nível de ensino. Silva (2010) nos explica que o acesso ao Ensino Médio para as classes populares é um fenômeno recente e ainda em desenvolvimento. As matrículas se intensificaram nos anos 1990 e 2000, tendo uma queda a partir de 2004. A autora esclarece que não somente a história do Ensino Médio, mas da Educação no Brasil como um todo, é caracterizada por um perfil excludente e dual:

[...] excludente, porque o acesso das camadas populares à educação formal, só ocorreu na história recente do país e ainda assim de modo descontinuado em relação aos níveis de ensino. Dual, pois houve, em diferentes momentos da história de nosso país, um modelo de escola concebido para a elite ou para a classe média e outro modelo pensado para as camadas populares. (SILVA, 2010, p. 24)

Existe uma dualidade no que se relaciona à forma e à finalidade como a educação nas escolas é organizada. Podemos dizer que existe uma escola para a elite e outra para as classes populares, e isso se faz presente também na história do Ensino Médio, que “[...] ora se apresentou como um nível de ensino voltado para a formação de técnicos de nível médio, com caráter terminal, ora voltado para o ensino propedêutico, de formação geral” (BARROS, 2008, p. 69). Essa distinção entre os tipos de formação no Ensino Médio, que separa o conhecimento científico geral do trabalho que se realiza concretamente no processo produtivo, pode ser

entendida à luz de Ciavatta (2005, p. 85), que apresenta a ideia de que o próprio ser humano foi “[...] dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Silva (2010) relata que essa característica dual no Ensino Médio brasileiro teve início, marcadamente, na primeira metade do século XX. Nesse período as escolas secundárias atingem quatro vezes o número de instituições disponíveis no final da década anterior [1890-1900].

Essas escolas eram representadas, segundo a autora, principalmente pela iniciativa privada, portanto a quase totalidade dos jovens provenientes das camadas populares estavam excluídos desse processo. É nesse período também que exclusão educacional, atrelada à classe social, fica mais evidenciada, uma vez que a parcela da população que chega a frequentar a escola de modo regular, em sua maioria, atinge no máximo o ensino elementar. Desse contingente, apenas um quarto, aproximadamente, pôde ter o privilégio de desfrutar do ensino secundário (SILVA, 2010).

O quadro econômico brasileiro nos anos 1900 a 1950 foi marcado por um processo paulatino de transformação de um país até então caracterizado por um capitalismo dependente e de agroexportação para um país urbanizado e industrializado. Nesse contexto, foi emergindo a demanda de formação de operários, que deveriam, segundo Silva (2010), ter ao menos uma educação elementar, a fim de dar conta da necessidade do setor industrial. Tal fato demonstra, segundo a autora, a forte influência do contexto econômico e político nos caminhos da educação formal no país.

Apesar de fazer referência à primeira metade do século XX, ainda hoje é possível observar, no Ensino Médio, esse enfoque na formação de trabalhadores qualificados, tendo esse nível de ensino um papel de término dos estudos (CABRAL, 2016).

De acordo com Silva (2010), a partir dos anos 1950, notadamente, iniciou-se mais um processo significativo de mudança na organização social do Brasil, destacado por uma ascensão da classe média, aceleração da urbanização, intensificação da acumulação de capital e reivindicação popular por aumento na oferta de escolaridade. A relação entre a situação econômica do país e as

demandas no setor educacional fica ainda mais evidente quando a autora explana que:

[...] de um lado os trabalhadores do campo que se dirigiam para as cidades, logo notavam que a sobrevivência nos centros urbanos exigia conhecimentos elementares especialmente de leitura, escrita e cálculo. De outro lado os setores médios da população passaram a ver na escolarização o novo potencial de ascensão econômica e social. (SILVA, 2010, p. 35)

Esse cenário foi o pano de fundo no qual se debateu e promulgou, mais adiante, em 1961, a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1961). Nesse período, segundo Silva (2010), houve movimentos em favor da ampliação da oferta e reorganização do Ensino Médio, e também pela extensão da escolaridade para 14 anos, a fim de que a educação oferecida até tal idade fosse considerada obrigatória e elementar. Contudo, no texto da Lei não foram observados avanços nesse sentido:

[...] o que se refere ao ensino médio, a Lei nº 4.024/61 (LDB) foi ao encontro das leis de equivalência, eliminando definitivamente os entraves legais ao acesso de alunos provenientes dos diversos cursos profissionais ao ensino superior. Nesse sentido a lei garantia os mesmos direitos de acesso aos estudantes provenientes dos diversos cursos do ensino médio. Entretanto, não se observa um esforço em direção à ampliação do acesso ao ensino médio no texto legal [...]. não existia, nesse momento, intenção governamental em tornar o ensino médio universal, ou ainda, acessível às camadas populares, uma vez que os maiores prejudicados com os exames de admissão e com as taxas de reprovação eram os jovens provenientes das camadas sociais menos favorecidas. Ademais, vale lembrar que a nova Lei manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos conforme a seguinte nomenclatura: o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores. (SILVA, 2010, p. 38)

Começou-se a observar uma redução nessa dualidade no Ensino Fundamental durante o período da ditadura militar (1964-1985), com “a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, com a introdução do ensino de 1º grau e com o fim dos exames de admissão para o antigo ginásio” (SILVA, 2010, p. 42). Ainda assim, seria ilusório dizer que havia de fato uma preocupação em assegurar um crescimento expressivo do Ensino Médio, dado que esse ainda se mantinha mais direcionado às elites e às camadas médias da população.

Nos anos 1980, com o processo de abertura democrática, o fim da ditadura militar e a promulgação tanto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto da Lei nº 9.394, que diz respeito à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Ensino Médio passou a integrar a educação básica brasileira gerando a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, LDBEN, 1996). Barros (2008) expõe que a partir dos anos 1990 houve uma expansão quantitativa de matrículas e, com elas, novos contornos para essa etapa da Educação Básica, promovendo dissensos acerca do papel que o Ensino Médio teria na relação escola e trabalho.

Libâneo (2012) aponta para o dualismo na escola brasileira no qual o ensino de qualidade está voltado para os ricos, e para os pobres está no acolhimento social. Essa dualidade é reforçada no Ensino Médio, que se constituiu inicialmente como uma etapa educacional pouco acessível aos egressos do ensino fundamental, principalmente devido à necessidade de muitos jovens ingressarem no mercado de trabalho e pela escassez de recursos para essa etapa de ensino. Ao analisarmos os dados, as disparidades são brutais: os jovens provenientes de famílias abastadas tendem a ter acesso às melhores vagas, enquanto que os jovens de famílias menos favorecidas tendem mais à reprovação e à evasão (CARMO et al, 2014). Mesmo com a ampliação do acesso, manteve-se sua característica dual de formação para trabalhadores (tecnicista/caráter terminal) e formação para a elite (ensino propedêutico/geral). É nesse sentido que surgem discussões acerca da identidade dessa etapa de ensino, como a de Oliveira (2010), que se refere a uma crise de identidade no Ensino Médio.

Oliveira (2010) nos aponta que o Ensino Médio, historicamente, enfrenta problemas relacionados a uma crise que advém das dificuldades encontradas para a caracterização dessa etapa da educação básica: ao mesmo tempo em que enseja a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se também ante a sua função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico.

Além das contradições já pontuadas, quando se discute sobre as características do trabalho docente dos professores do Ensino Médio, na concepção de Costa e Oliveira (2010), podemos observar que o professor do Ensino Médio está

submetido a uma intensa jornada de trabalho, condições precárias no ambiente profissional, proporcionando desinteresse pela docência.

Para Mesquita e Lelis (2017) o professor do Ensino médio tem uma prática isolada em sua sala de aula evidenciada pelas seguintes características: planejamento diário individual, improvisações nas aulas, individualismo, prática pedagógica fragmentada e não socializadora do conhecimento com os seus colegas de trabalho.

Mesmo com todos os desafios já assinalados, entende-se que o Ensino Médio deve ter como objetivo colaborar na formação acadêmica e social dos estudantes, os quais possuem uma diversidade social, política, e econômica complexa. Assim, conforme destacam Mesquita e Lelis (2017, p.3)

Identifica-se que a escola de ensino médio da rede pública estadual tem o desafio de atender a uma heterogeneidade de jovens oriundos não só de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, mas também de uma multiplicidade de escolas de ensino fundamental. Esta escola precisa ser uma escola de oportunidades para os jovens de classes populares que conquistaram o direito de integrá-la.

A partir desta discussão é importante compreender que o declínio das matrículas no Ensino Médio nas últimas décadas tem suas raízes nas contradições históricas da nossa sociedade capitalista e também na falta de democratização do ensino das políticas públicas para os estudantes do Ensino Médio, conforme inferiram Krawczyk (2011) e Silva (2010).

A expansão do número de matrículas no Ensino Médio observada nos anos 90 começou a apresentar uma tendência ao declínio, segundo Krawczyk (2011), a partir de 2004. Silva (2010, p. 253) verificou “que no período compreendido entre 2000 e 2011 houve uma oscilação entre a quase estagnação e a queda nas matrículas no Ensino Médio não somente em termos de Brasil como em relação ao estado de São Paulo”. Atualmente, observa-se a persistência de altos índices de evasão e reprovação que permitem a compreensão de que ainda não se pode caracterizar, no Ensino Médio, um processo de universalização e nem de democratização.

Em Santa Catarina, a mais recente Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2016) mostra que houve queda de 7% no número de matrículas no Ensino

Médio em comparação com o ano de 2010, compreendendo as esferas educacionais públicas e privadas, abrangendo todas as dependências administrativas, ou seja, em todo estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2017).

No ano de 2016, obteve-se um total de 193.113 matrículas no Ensino Médio regular estadual em Santa Catarina. Destas, foram 2.745 matrículas para estudantes público-alvo de educação especial em salas comuns (SANTA CATARINA, 2017). Já quanto aos dados para o município de Joinville, obteve-se um total de 15.575 matrículas no Ensino Médio regular estadual. O número de matrículas dos estudantes público-alvo de educação especial, na etapa do Ensino Médio estadual, obteve no mesmo ano 163 registros (SANTA CATARINA, 2017).

O baixo número de matrículas para os estudantes público-alvo de educação especial no Ensino Médio pode sugerir a dificuldade na inclusão desses alunos em um sistema educacional com pouco preparo para atender a essa demanda e nos faz refletir acerca do papel docente, tanto do professor de sala comum quanto do segundo professor de turma e de como se dá essa relação entre esses dois profissionais. Dessa forma, com esta pesquisa tentamos propor uma reflexão sobre tão importante tema.

A Rede de Educação Estadual em Santa Catarina é composta por 36 Gerências de Educação (GERED's), sendo Joinville pertencente a 22ª GERED. Em 2016 a cidade de Joinville contava com 776 professores estaduais de Ensino Médio, sendo 464 professores concursados/efetivados e 308 professores em contrato temporário, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, disponíveis na Secretaria Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2017).

Para poder compreender melhor como se dá o trabalho dos professores foco desta dissertação, o próximo subcapítulo aborda conceitualmente o trabalho docente e suas implicações, de forma que se possa a partir dessa discussão fundamentar as análises posteriores.

2.2. Trabalho docente: Possibilidades e Desafios

No subcapítulo anterior foi abordado um breve perfil do atual Ensino Médio público nas esferas nacional, estadual e municipal. Sendo assim, propõe-se uma reflexão sobre a função do professor no processo de escolarização do estudante, considerando aspectos históricos e sociais na sua constituição.

Historicamente, o ofício de ensinar era tido como missão/vocação, até mesmo sacerdócio. E era constituído por religiosos ou por leigos controlados pela igreja (NÓVOA, 1995). Já na história nacional, tem-se a existência de preceptores, que praticavam uma instrução particular e livre, realizada por pessoas escolhidas e custeadas pela família do aluno para o ensino da leitura, escrita e contas. Somente no final do século XIX é que o estado brasileiro preconizou seu dever em fornecer ensino gratuito, dando início ao processo de estabelecimento do professor como profissional qualificado e contratado pelo próprio estado (ARROYO, 1985).

Percebe-se que o exercício da função do professor e da escolha por tal carreira mudou no decorrer dos tempos Tartuce *et.al* (2010), sintetizando pesquisas de outros autores, relatam as motivações dos docentes para o ingresso e permanência no magistério, e que tais motivações estão relacionadas ao campo dos valores altruístas e da realização pessoal:

[...] estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o desejo de ensinar, o amor (pelas crianças, pelo outro, pela profissão, pelo saber), a possibilidade de transformação social e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira (TARTUCE ET AL, 2010, p. 448).

Em relação ao declínio do prestígio e imagem social do professor, Tartuce *et al* (2010) consideram a alteração do papel tradicional dos docentes no seu contexto, pois a escola não é mais o principal espaço de acesso para o conhecimento e nem um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. Por outro lado, a escolha em ser docente muitas vezes não está relacionada a um projeto de vida, mas a uma alternativa provisória, muitas vezes sem o preparo necessário. Isso acaba por contribuir com a criação de um estereótipo de que qualquer profissional pode ser professor, desqualificando a docência.

O estereótipo “promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito”. Essa concepção se amplia caso

considere que “o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas” (REGO, 1998, p. 57). Nessa linha de pensamento, tem-se uma desqualificação de toda a formação docente, acadêmica e subjetiva, o que certamente corrobora com a sensação de que a docência perdeu ao longo dos anos o seu prestígio social.

Roldão (1998) questiona-se sobre “o que mudou e o que permanece na profissão professor?”, além de analisar quais as atribuições da escola nesse contexto. A autora aponta que as mudanças são excessivamente conhecidas e têm de articular-se, por um lado, com as alterações profundas ocorridas na sociedade e, por outro, com o papel social da instituição escolar.

Compreende-se que a escola não tem mais um papel central como detentora de conhecimento, mas ela ainda - em todos os níveis escolares - tem importância social, não somente como irradiadora de conhecimento, mas também como agente de transformação – das informações obtidas em outros meios de conhecimento – contextualizando-as e problematizando-as. Pois de forma geral, sem essa intervenção do conhecimento acadêmico, seriam apenas informações. Seria apenas uma educação bancária, de transmissão de conteúdos sem uma reflexão contundente da realidade (FREIRE, 2001).

Com a queda no prestígio da instituição escolar e da profissão docente, a docência parece não atrair tantos candidatos como outrora. A ideia de algumas características pessoais – como dom, paciência e habilidade para lidar com crianças – serem suficientes para ser professor confirma a ideia de que, para ensinar, não é preciso ter uma formação específica. Mesmo os estudantes reconhecendo a complexidade e as exigências da carreira, a docência não é reconhecida como uma profissão que contém um saber específico e que precisa ser aprendido. Soma-se a isto a baixa remuneração e a jornada de trabalho extenuante dos professores de Ensino Médio público: 50% desses professores trabalham mais de 40 horas/aulas semanais (COSTA, 2013).

Entretanto, o **trabalho docente** tem suas especificidades, como destaca a definição elaborada por Oliveira (2010) para o Dicionário – Verbetes – GESTRADO/UFMG:

[...] **trabalho docente** trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos,

funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. [...] o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo o ato de realização no processo educativo.

Oliveira (2010) destaca que devido às variadas funções que a escola pública assume na atualidade os professores se veem impelidos a lidar com diversas pressões das funções profissionais. Assim, não se pode reduzir o trabalho do docente à sala de aula. O seu papel é formativo e se realiza no intermédio educativo com os alunos, a família e todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Passos (2002) traz que, para ser professor, não basta o domínio de um determinado conteúdo. Essa compreensão reducionista da profissão docente, segundo a autora, não considera que essa função, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços. A docência é algo dinâmico, que se reconstrói constantemente. Não é imutável e não pode ser concebida de forma estática e reducionista, desconsiderando as variadas concepções que vão sendo constituídas ao longo dos tempos.

Em paralelo a esse pensamento, Tartuce *et. al* (2010) levantam a discussão sobre a falta de identificação com a docência, descaracterizada como profissão que possui conhecimento próprio que deve ser aprendido. Essa rejeição poderia estar relacionada à falta de um referencial positivo da docência, de uma imagem positiva de sua profissão construída pelos próprios professores, para que seus alunos os tenham como exemplo. Não existindo essa preocupação, só há a imagem construída pela sociedade, que lhe atribui um menor status e valor de carreira.

Nesse sentido, Machado (2001) parte do pressuposto de que a escola é um espaço frutífero de formação e transformação dos modos de ser professor. E que há que se compreenderem os contornos e concepções da atuação docente – e que essa não está desvinculada dos interesses econômicos.

Frigotto (2005) nos alerta para a influência do sistema capitalista nas condições de trabalho do professor. Aponta que os professores, como educadores,

têm um papel importante no processo de escolarização dos estudantes, gerados pelo conhecimento da ciência e técnica, pelas potencialidades que se utilizam da arte e da humanização. Entretanto, devido à pressão do pensamento capitalista, em que as posses se sobrepõem aos saberes, essas potencialidades voltam-se contra esses professores na forma de desemprego, trabalho precário e superexploração. Isso não os deixa exercer com completude seu papel docente e de trazer a reflexão aos estudantes sobre seu papel na sociedade enquanto ser humano pensante e crítico.

O objetivo dos educadores deve ser o de formar cidadãos críticos, que mais tarde podem influenciar a sociedade a fazer uma leitura reflexiva sobre a realidade que os cerca, para que, com essa leitura de mundo, possam lutar por mudanças que não reforcem modos de ser individualista.

Ao seguirmos a mesma lógica, Frigotto (2007) faz duras críticas ao “Projeto Pedagógico Dominante” oriundo do capitalismo, o qual veicula a educação básica ao mercado e à “pedagogia das competências e da empregabilidade”¹⁴, que se trata de uma pedagogia que visa à formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar.

Hypolito (2011) diz que as investidas atuais e mais insinuas para o controle do trabalho docente referem-se às formas de controle do conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar. Para evitar a compreensão de forma equivocada a respeito da prática de mediação, é válido expor o conceito apresentado por Sforni (2008, p. 2),

[...] de fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

A docência deve ter como função fundamental contribuir com a formação social, intelectual, política e sensível dos sujeitos sociais. Contudo, são necessárias

¹⁴ Segundo o autor (FRIGOTTO, 2007, p. 10) a “Pedagogia das Competências e da Empregabilidade” é uma ideologia que atrela a formação das massas operárias ao mercado que explora os trabalhadores, em que não há empregos para todos e há um contingente de trabalhadores que são considerados supérfluos, justamente por não terem capital suficiente para investirem em uma formação de qualidade.

condições adequadas de trabalho para que os professores possam exercer efetivamente a ação, conforme a compreensão de Bernardes (2014, p. 26), “[...] de profissional da educação que tem o dever público e ético de ensinar, e, por meio do seu trabalho garantir o direito de aprender dos estudantes”.

Assim, para que isso seja possível, há necessidade da criação e manutenção de políticas públicas do Estado relacionadas à estrutura física, humana e pedagógica da escola e também da valorização do profissional docente através de melhores condições de trabalho, formação continuada ampla e a inserção de práticas colaborativas de trabalho no ambiente profissional e também o desenvolvimento de uma gestão que possibilite o trabalho coletivo e conjunto, quando se é necessário tomar decisões na escola.

A escola como espaço de mediação do conhecimento deve, entre seus profissionais, partilhar um olhar sensível em relação à diversidade do seu alunado no ambiente pedagógico, visto que existe um número reduzido de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino médio. Parte desse fenômeno tem sua gênese nas barreiras humanas, sociais, estruturais e até mesmo políticas impostas pela ótica da nossa sociedade capitalista que freiam o avanço desses estudantes aos níveis mais avançados de escolaridade, provavelmente considerando-os somente pelo viés da produtividade.

Os números estatísticos¹⁵ do Ensino Médio (INEP, 2016) não são nada animadores: a distorção idade-série aumentou em 2016, se comparada ao índice de 2015; a taxa de não aprovação, que é o somatório do percentual das reprovações e dos que abandonam a escola, ultrapassa os 25% no primeiro ano do Ensino Médio. Pensando que a escola regular tem sido tão eficaz em afastar os jovens do seu espaço, é possível inferir que com o público-alvo da educação especial o cenário é igualmente alarmante ou pior.

Ao partir-se do pressuposto de que é papel do professor possibilitar aos seus alunos o direito de aprender, tem-se a necessidade de oferecer aos professores uma experiência de formação, condições e organização de trabalho que venham ao

¹⁵ Dados do INEP (2016, p. 21) dão conta que em 2016, houve uma elevação da distorção idade série do ensino médio brasileiro, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016 já a taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) é alarmante, principalmente na 1ª série 25,4 %, na 2ª série 16,4 % e na 3ª série 10,5%. Esses percentuais referem-se ao somatório das redes públicas e privadas de ensino de todo o território nacional.

encontro de suas necessidades quando se depararem com os desafios do ensino regular e com estudantes público-alvo da educação especial, inseridos nesses contextos.

Ao concordar com as questões que se referem à organização do trabalho docente, é importante que se entenda da estrutura organizacional e funcionamento do sistema escolar do trabalho docente. Há principalmente que se proporcionarem condições a todas as escolas e a cada escola. Condições essas que possibilitem uma melhor organização conforme cada demanda escolar para a concretização do trabalho coletivo. Nesse sentido, dentro do contexto escolar, este estudo assume o conceito de ‘trabalho colaborativo’ conforme Fullan e Hargreaves (2001, *apud* BOY E DUARTE, 2014, p. 86)¹⁶:

[...] A colaboração, para Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001), ocorre a partir do ensino em equipe, da partilha na tomada de decisões e da responsabilidade coletiva como princípio articulador e integrador das ações e do planejamento. Esses autores trabalham com o conceito de culturas colaborativas. Essas não se particularizam “pela organização formal, pelas reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 89). Constituem-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura. Nesse caso, ocorre a valorização dos indivíduos como pessoas e dos grupos a que pertencem. Nessas culturas, os docentes também desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Nessa perspectiva, segundo Boy e Duarte (2014, p. 86), “para a instauração da cultura de colaboração no contexto escolar há necessidade de quebra de paradigma, comprometimento, responsabilidade coletiva entre os docentes”. Então, para que haja a cultura de colaboração, as questões relacionadas às condições de trabalho docente precisam ser mais bem organizadas e contextualizadas nas unidades escolares, juntamente de suas realidades, como a concepção do docente sobre o trabalho colaborativo e/ou coletivo, pois não faz sentido trabalhar com conceitos que não são compreendidos pelos professores. Nesse sentido,

¹⁶ Utilizou-se a citação de Boy e Duarte (2014) referente a trabalho colaborativo por não ter sido possível acesso ao material original de Fullan e Hargreaves.

[...] estudos acerca do trabalho docente [...] apresentam diferentes possibilidades de organização da ação conjunta como probabilidade de trabalho, manifestadas pelas noções de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, trabalho em equipe, troca, trabalho em comum, indicando a existência de uma pluralidade conceitual ou nacional do termo trabalho coletivo (BOY e DUARTE, 2014, p. 85).

O trabalho colaborativo na escola busca criar uma relação profissional baseada na coletividade, em que todos os sujeitos sociais partilham suas responsabilidades dentro da instituição escolar, buscando formas coletivas para solucionar os problemas que aparecem no cotidiano da escola. Nesse tipo de trabalho também se compartilham os materiais e atividades entre os professores. Assim como descrevem as autoras:

O trabalho em conjunto é a forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamentos coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado (HARGREAVES, 1998). Abrange também a ação comum e a negociação e é orientado por um objetivo comum, envolvendo sempre a resolução de um problema (MÉRINI, 2007). Essa forma de trabalho é caracterizada por Loes (1999) como baseada no desenvolvimento de materiais e atividades com cada professor, no ensino conjunto nas salas de aula e na visita de cada professor às outras salas (BOY, DUARTE, 2014, p. 89).

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho colaborativo é de grande importância para o trabalho dos docentes de sala comum com os SPT. Boy e Duarte (2014) apontam para os estágios e componentes do coensino/trabalho colaborativo de Gately (2001) e Rabelo (2012), conforme ilustrado no quadro 5 a seguir:

Quadro 5– Estágios e componentes do coensino

Componentes	Estágio Inicial	Estágio de Comprometimento	Estágio Colaborativo
Comunicação interpessoal	A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação.	A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores.	O desenvolvimento de sinais não verbais é suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, sentimentos.
Arranjo físico	O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala.	O educador especial se movimenta mais livremente.	Acontece o movimento natural dos dois professores na sala e são cientes da posição de cada um.
Familiaridade com o currículo	O professor de Educação Especial tem familiaridade com o conteúdo e metodologia utilizadas. Professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de Educação Especial em ensinar.	Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações curriculares.	Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares.
Metas e modificações do currículo	As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como auxiliar.	Professor de ensino comum começa a entender que as modificações são necessárias.	Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos estudantes.
Planejamento instrucional	Professor de ensino comum ensina e o educador especial é visto como assistente.	Inicia-se um planejamento comum.	Planejamento em comum e ideias compartilhadas.
Apresentação instrucional	Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é auxiliar.	Professor de Educação Especial começa a compartilhar as funções em sala de aula.	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
Manejo da sala de aula	Professor da Educação Especial assume o papel de “gerente do comportamento” enquanto o outro ensina.	Mais comunicação entre os dois professores sobre regras e rotinas da sala de aula.	Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma.
Avaliação	Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos.	Os dois professores discutem as ideias de avaliação.	Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do progresso dos alunos.

Fonte: Quadro retirado da pesquisa de Boy e Duarte (2014).

Com a análise dos dados acima surgem alguns apontamentos que podem ser feitos: a comunicação entre todos os sujeitos dentro da unidade escolar deve ser feita de forma clara. O trabalho colaborativo depende não somente da boa vontade dos sujeitos envolvidos, mas também de recursos financeiros e estrutura administrativa. O segundo professor de turma (SPT) deve ser visto como fundamental no processo educacional, por parte dos docentes, de todos os alunos, demais profissionais da escola e comunidade escolar. Sua participação no processo só pode ser considerada um trabalho colaborativo se estiver envolvido em todo o processo de ensino.

A seguir será abordado como se configura o SPT no Estado de Santa Catarina nas escolas estaduais do Ensino Médio, bem como a forma como aparece nas legislações específicas e qual sua função, segundo essas legislações.

2.3. Caracterização do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina

Na perspectiva de mudanças na contemporaneidade, essa proposta de escola inclusiva foi vigorosamente discutida em diretrizes e políticas nacionais¹⁷ e internacionais¹⁸. Essas mudanças provocaram grandes movimentos na Educação do século XX.

Fuck (2014), ao discutir a educação inclusiva nos dias atuais, afirma que se torna necessário esclarecer dois pressupostos: o primeiro trata da inclusão escolar de modo geral e o segundo, da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Entende-se que eles se articulam na medida em que esses estudantes fazem parte do amplo e heterogêneo grupo de sujeitos sociais estigmatizados e até mesmo afastados da escola. Portanto, falar em educação inclusiva é falar dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como de todas as pessoas que fazem parte da diversidade que compõe o contexto escolar.

¹⁷ Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Política Nacional da Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Plano Nacional da Educação (PNE) (2001); Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE) (2007); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

¹⁸ Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – ONU (Nova Iorque, 2006).

Ao considerar o trabalho do segundo professor de turma¹⁹ apresentado na atual política de Educação Especial, em Santa Catarina, propomos uma reflexão acerca desse profissional nas escolas estaduais do Ensino Médio. Com isso, a nova Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que revoga a Resolução 2006/112/CEE/SC, estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, mais especificamente sobre a função do segundo professor de turma:

R E S O L V E:

1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação.

§ 1º O Serviço de Estimulação Essencial (0 a 6 anos), o Atendimento Educacional Especializado (6 a 17 anos), o Serviço Pedagógico Específico (6 a 17 anos) e a Educação Profissional – Iniciação para o trabalho – Pré-qualificação (14 a 17 anos) poderão ser prestados por instituições conveniadas com a FCEE ou nos casos por ela autorizados.

Art. 2º As mantenedoras das escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino deverão disponibilizar Serviços Especializados em Educação Especial, quando necessário:

§ 1º Atendimento em Classe – AC, caracterizado pela intervenção do profissional da educação especial no mesmo período de frequência no ensino regular dos alunos especificados nesta Resolução. [...]

IV. Segundo Professor de Turma– disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2016).

¹⁹Conforme Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, em seu Art. 2º entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. § 2º Nos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, a eficácia da lei está suspensa em decorrência de medida Cautelar concedida pelo Superior Tribunal Federal diante do pedido do Governador do Estado de Santa Catarina, o qual pleiteia pela inconstitucionalidade da referida lei nos autos da ADI 5786 (Ação Direta de Inconstitucionalidade) cujo andamento é possível acompanhar diretamente na página do Superior Tribunal Federal (<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5277528>) a qual ainda não teve o mérito da questão julgado.

Ao acessar o Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009), documento elaborado pela FCEE, na busca por uma descrição das atribuições do segundo professor, principalmente no Ensino Médio, nível escolar de interesse da pesquisa, identificou-se que nas séries finais do ensino fundamental e **Ensino Médio**, o segundo professor de classe tem como função apoiar o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Faz-se necessária uma combinação entre as professoras de sala comum com o segundo professor, sobre a forma de acesso aos seus planejamentos para as adaptações curriculares necessárias, de acordo com as especificidades de cada deficiência. Esse documento cita como atribuições do SPT:

- planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- participar do conselho de classe;
- tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- cumprir a carga horária de trabalho em sala de aula, mesmo na eventual ausência do aluno;
- participar de capacitações na área de educação.

Observações: O Segundo Professor de Turma não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado (SANTA CATARINA, 2009b, p.17).

Ao analisar tal documento, é possível compreender a importância do segundo professor de turma que, com seu conhecimento aprofundado sobre a educação especial, pode contribuir e muito para o sucesso da aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Esse profissional torna-se primordial para o sucesso dessa empreitada, desde sua chegada ao espaço escolar até sua contribuição diária no planejamento e avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial. Sendo assim, como o texto legal explana, é possível vislumbrar que a educação básica seja de fato acessível e atrativa a todos os sujeitos.

Nesse sentido, é importante colocar que o problema não é apenas – nem basicamente – se os professores (as) têm reservas intelectuais para fazer frente às novas formas de viver das crianças, adolescentes e jovens, mas se as situações tradicionais da organização dos tempos, espaços, trabalho, habilitações darão conta dessa realidade, ou se será necessário inventar novas situações e nova organização de trabalho (ARROYO, 2007).

De acordo com o exposto acima, sobre as novas situações e nova organização do trabalho, pode-se traçar um paralelo com a função do segundo professor de turma, que veio a existir devido a um aumento de demanda relativamente nova para a maioria dos professores e contextos escolares. Esse profissional existe devido às políticas públicas de educação especial que trouxeram o direito ao acesso dos estudantes público-alvo da educação especial para as salas de aula comum, permitindo que saíssem dos ambientes segregados e pudessem usufruir de seu papel de estudantes.

Araújo (2015) levanta a hipótese que a inserção de um profissional da área da educação especial em classe comum foi influenciada por diversos aspectos, dentre os quais: o despreparo das professoras de sala comum para trabalharem com o público-alvo da educação especial; a superlotação das salas de aula, o que impediria o atendimento individualizado desses educandos e; a falta de formação específica.

No Programa Pedagógico de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009^a, p. 16), o Segundo Professor de Turma:

[...] tem por função correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. Nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente.

O SPT deve contribuir com o funcionamento da classe e auxiliar o professor de sala comum em sua prática educativa, possibilitando a melhoria do processo do ensino e aprendizagem dos alunos. Já nas séries finais do ensino fundamental sua

função pedagógica não está claramente descrita, conforme destaca o Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009).

Ainda há inúmeras indagações acerca de qual função exerce, especificamente, o denominado segundo professor. Araújo (2015) destaca a ambiguidade acerca do segundo professor, não havendo, entre os próprios profissionais, concordância frente às suas funções: ora é professor regente, ora é professor de EE, ora é um cuidador, ora é orientador. Não há concordância – quando muito, há indicativos – da sua formação: tanto um capacitado quanto um especializado, sendo que a formação desse professor tanto pode ser em nível médio, quanto em nível superior.

Em virtude de tais inquietações, esta pesquisa visou o entendimento do trabalho/função desse professor, sob a visão das professoras de sala comum do ensino médio.

A seguir serão feitas as análises dos dados decorrentes da pesquisa realizadas com as professoras da sala comum, das escolas estaduais do Ensino Médio.

3 ANÁLISE DOS DADOS: (RE)CONHECENDO O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA (SPT) NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE SALA COMUM

Este capítulo foi elaborado considerando o perfil das professoras de sala comum do Ensino Médio que trabalham com os SPT da Rede Estadual de Ensino em Joinville (SC). Considerando o perfil das docentes serão discutidas duas categorias:

1. Função e Finalidade do Trabalho do SPT: visão das professoras de sala comum das turmas do Ensino Médio;
2. Trabalho Docente nas Turmas do Ensino Médio: Coletivo... Colaborativo? Afinal, como se dá o trabalho entre as professoras dentro das salas de aula?

Assim, acredita-se que entrelaçando a compreensão acerca do Ensino Médio com o perfil das participantes da pesquisa – o qual será apresentado a seguir – e as compreensões das professoras de sala de aula comum, se chegará a uma compreensão aproximada de como ocorre o trabalho desses profissionais e possíveis repercussões na aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

A seguir, destacam-se as características do perfil das professoras de sala comum no Ensino Médio como instrumento importante de compreensão das participantes da pesquisa, mas especificamente as que trabalham com os SPT na rede estadual.

3.1 Perfil das Professoras de Sala Comum do Ensino Médio que trabalham com os SPT da Rede Estadual de Ensino em Joinville

Conhecer os participantes da pesquisa é fundamental para que se compreenda a organização de suas ações em relação ao trabalho do segundo professor de turma (SPT). As rotinas dos dois profissionais dentro da sala de aula comum e as condições para a concretização desse trabalho são aspectos que serão a seguir abordados.

As participantes da pesquisa são as professoras da sala de aula comum do Ensino Médio, tanto efetivas quanto admitidas em caráter temporário (ACT), que trabalham diretamente com o segundo professor de turma, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Joinville.

Dos 129 participantes da pesquisa, 60% das professoras de sala comum (78 questionários respondidos) são mulheres e 40% (51 questionários respondidos) são homens. Observa-se que o gênero feminino no trabalho docente ainda é predominante. Compreender as relações de gênero e a feminização nessa área é fundamental para o entendimento de quem são os participantes desta pesquisa, ao considerar que elas serão determinantes, dentre outros aspectos, para as condições de trabalho.

A constatação sobre a feminização do trabalho docente já tem sido realizada em pesquisas na área da educação, que consideram muitos fatores que levam à presença feminina preponderante nos ambientes educacionais. Hypolito (1997), um dos pesquisadores que tem se dedicado ao tema, explicita que:

O fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista. Há que se considerar, por dentro desse processo, características culturais próprias da constituição histórica da mulher como ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado. A mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização desenvolveram-se num tecido social favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres. (HYPOLITO, 1997, p. 55).

Desse modo, o autor nos faz refletir que a profissão docente foi constituída historicamente de acordo com o papel que a mulher exerce na sociedade. Assim, as relações estabelecidas entre a adequação do papel de mulher e o trabalho de ensinar crianças incluem, além do papel de mãe, as ditas “habilidades” femininas, como dona de casa e esposa. Essas funções exigem um desempenho baseado em características que a mulher tem ou “deveria” ter, como a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência e entre outras (HYPOLITO, 1997).

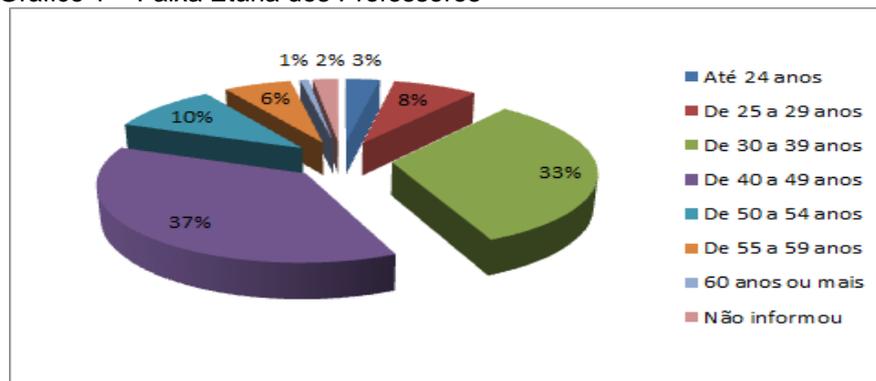
Cisne (2015) corrobora com Hypolito, quando aborda o processo histórico-cultural em relação ao feminino no mercado de trabalho. Essa concepção do que é

feminino e, portanto, o que cabe como trabalho na divisão social à mulher, é uma construção social que reverbera em vários aspectos da inserção feminina nas relações mais amplas, inclusive na docência e nas condições desse trabalho.

Essa marca feminina, segundo Hypolito (1997), é aqui compreendida como um processo histórico-cultural de construção de práticas, saberes e valores em relação ao feminino, por meio de uma concepção diferenciada sobre os sexos, a qual dita, modela e institui o que é feminino. O feminino se cria de acordo com a conveniência e os interesses da classe dominante, resultando na produção de desigualdades entre homens e mulheres, reveladas, por exemplo, na sua forma de inserção no mercado de trabalho (CISNE, 2015).

Para contextualizar o perfil das participantes apresenta-se no gráfico 1 a faixa etária das professoras:

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Professores



Fonte: Primária.

Observou-se que a faixa etária predominante é daquelas com idade entre 40 e 49 anos, que corresponde a 37% (48 questionários respondidos). Contudo, o grupo de professoras com idade entre 30 e 39 anos de idade, representada por 33% dos participantes (42 questionários respondidos), quase equivale às professoras com idade entre 40 e 49 anos. Juntando essas faixas etárias predominantes, tem-se um total de 70% dos participantes da pesquisa com idade entre 30 e 49 anos de idade.

As idades com menor número de participantes ficam nos anos de 55-59 anos 6% (8 questionários respondidos), até 24 anos 3% (4 questionários respondidos), e o menor índice de participantes por idade é de 60 anos ou mais 1% (um

participante). Destaca-se que 2% (3 questionários) não informou o ano de nascimento e por isso não foi possível verificar suas idades.

De acordo com os dados da sinopse estatística da educação básica de 2015, as idades dos professores do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina – estado no qual se realizou a presente pesquisa – concentram-se entre 30 a 49 anos de idade, perfil que se assemelha ao público entrevistado nesta pesquisa, conforme se visualiza no quadro 6 abaixo.

Quadro 6– Comparativo de faixa etária dos professores (Brasil – Santa Catarina – Participantes da Pesquisa)

Idade	Brasil	Santa Catarina	Participantes da Pesquisa
Até 24 anos	17.320 (3%)	1.106 (6%)	4 (3%)
De 25 a 29 anos	62.481 (12%)	2.396 (14%)	10 (8%)
De 30 a 39 anos	179.319 (34%)	5.906 (35%)	42 (33%)
De 40 a 49 anos	155.792 (30%)	4.894 (29%)	48 (37%)
De 50 a 54 anos	58.566 (11%)	1.655 (10%)	13 (10%)
De 55 a 59 anos	31.105 (6%)	664 (3%)	8 (6%)
60 anos ou mais	18.243 (4%)	484 (3%)	1 (1%)
Total	522.826	16.916	129 (dois não informaram)

Fonte: Primária, fundamentada na Sinopse Estatística (IBGE/2015).

Quanto à formação acadêmica inicial das professoras de sala comum do Ensino Médio, observa-se no quadro 7 que a licenciatura é preponderante, o que nos permite dizer que os participantes têm na docência uma escolha que teve início desde a formação inicial, o que pode demonstrar a identificação com o trabalho que desenvolvem.

Quadro 7– Formação acadêmica inicial

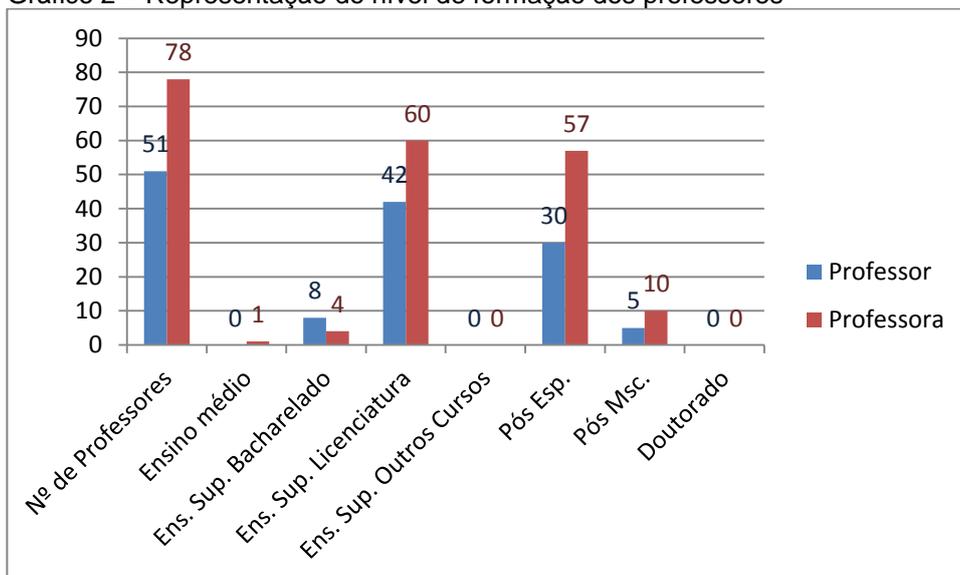
	Ensino Médio	Superior Completo (Bacharelado)	Superior Completo (Bacharelado + Licenciatura)	Superior Completo (Licenciatura)	Superior Completo (Outros Cursos)	Não informou
Absoluto	1	5	7	95	0	21
Percentual	1%	4%	5%	74%	0%	16%
Total	129	100%				

Fonte: Primária.

No quadro 7 destaca-se também que uma significativa parcela de participantes, 16% (21 professoras), na última coluna, não respondeu sobre sua formação inicial. O que configura a necessidade de investigar de forma mais aprofundada futuramente os motivos dessa lacuna no questionário, levantando os seguintes questionamentos: O que impediram as professoras de responder? As professoras não possuem a qualificação necessária para desenvolver suas atividades ou estão trabalhando sob a prerrogativa do notório saber?

No gráfico 2, a seguir, pode-se observar que há uma predominância do gênero feminino em relação ao nível de formação em quase todos os casos, exceto para o Ensino Superior (bacharelado), em que o gênero masculino se destaca: os homens têm 8 professores (66% desse nível) e as mulheres têm (33% desse nível).

Gráfico 2 – Representação do nível de formação dos professores



Fonte: Primária

A partir da análise dos dados acima, observa-se que as professoras participantes desta pesquisa formadas em nível de licenciatura são 74%. Aproximando os dados da presente pesquisa às informações do censo de 2015, em que 82,9% dos docentes que atuam em Ensino Médio possuem formação de nível superior completo em licenciatura, nota-se que o percentual no município pesquisado é inferior à média nacional (CENSO/IBGE 2015).

Além disso, o percentual de docentes sem curso superior no Brasil é inferior a 10% em todas as áreas dessa etapa de ensino, já as professoras desta pesquisa demonstraram uma diferença positiva, pois sua maioria possui ensino superior completo. Entretanto, há um respaldo para a possibilidade de profissionais com notório saber estarem dentro das salas de aula nas turmas do Ensino Médio de modo que,

[...] aparece à possibilidade de inserção de profissionais com “**notório saber**”, ou seja, que podem trabalhar em disciplinas que sejam afins com a disciplina oferecida no Ensino Médio, como um médico, por exemplo, poderá lecionar na disciplina de Biologia, devido à mesma fazer parte das Ciências da Saúde (SANTOS, 2017, p. 23320, **grifo nosso**).

O respaldo para essa possibilidade de profissionais com notório saber²⁰ se estabeleceu nas salas de aula das turmas do Ensino Médio através da Medida Provisória nº 746, transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017²¹, proposta pelo Governo de Michel Temer em setembro de 2016, sob a responsabilidade do Ministro José Bezerra Filho.

Contudo, essa lei enfraquece o trabalho docente, pois permite que profissionais não preparados para docência estejam dentro das salas de aula, que,

²⁰ No artigo 61 da **MP nº 746**, essa ideia fica clara na redação do texto: “III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e **IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação para atender o disposto no inciso V** (V – formação técnica e profissional) do caput do art. 36”. (BRASIL, 2016).

²¹ **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017** - Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

segundo Santos (2017), “utilizará essa oportunidade como uma forma de complementação de renda, muitas vezes descompromissada tanto com a escola, quanto com o aluno, não participando efetivamente do coletivo escolar”.

Entretanto, a realidade das professoras pesquisadas é um pouco diferente em relação às áreas de formação dos docentes em nível nacional, uma vez que os cursos de licenciatura são mais representativos. Para melhor ilustrar segue quadro 8:

Quadro 8 - Área de formação das professoras

FORMAÇÃO	NÚMERO ABSOLUTO	PORCENTAGEM
Não respondeu	25	19%
Letras	16	12%
História	15	11%
Matemática	13	10%
Ciências biológicas	11	8%
Artes visuais	8	6%
Filosofia	8	6%
Química	7	5%
Física	7	5%
Geografia	5	4%
Licenciatura Plena	4	3%
Educação Física	4	3%
Sociologia	3	2%
Ciências sociais	2	2%
Pedagogia	2	2%
Inglês	1	1%

Fonte: Primária.

Em relação ao tempo de formação, conforme quadro 9, verificou-se que a maioria das professoras são as com formação recente: 25% (32 professoras) estão formadas há entre um e cinco anos; 16% (21 professoras) estão formadas há entre

seis a dez anos e as professoras em final de carreira caracterizam 7% (9 professoras), e 24% não informaram o ano de formação.

Quadro 9- Tempo de término da formação inicial

TEMPO DE TÉRMINO DA FORMAÇÃO INICIAL		
Cursando	1	1%
De 1 a 5 anos	32	25%
De 6 a 10 anos	21	16%
De 11 a 15 anos	16	12%
De 16 a 20 anos	14	11%
De 21 a 25 anos	5	4%
25 ou mais	9	7%
Não informou	31	24%

Fonte: Primária.

Outro ponto importante é referente ao tempo de serviço como professor de sala comum na Rede Estadual de Ensino em Joinville. Conforme apresentado no quadro 10, existem algumas variações.

Quadro 10- Tempo de serviço como professor na rede estadual de ensino de Joinville

	1º ano	2 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 21
Absoluto	7	34	27	17	26	18
Percentual	5%	26%	21%	13%	20%	14%
Total	129	100%				

Fonte: Primária.

Os dados dos quadros 9 e 10 demonstram que existe um número expressivo de professoras recém-formadas e que estão no início da carreira no magistério. No quadro 8, vê-se que a predominância ficou no tempo de serviço como docente na rede estadual de 2-10 anos, com 47% (61 questionários respondidos).

O segundo maior tempo de serviço docente ficou entre 16 e 20 anos, com 20% (26 questionários respondidos), o terceiro maior tempo de serviço docente ficou em mais que 21 anos, com 14% (18 questionários respondidos), o quarto maior tempo de serviço docente ficou entre 11 e 15 anos, com 13% (17 questionários respondidos), já o primeiro ano de trabalho docente foi o menos pontuado com a porcentagem de 5% (7 questionários respondidos).

Assim, percebe-se que os docentes formados entre 1 a 10 anos estão compatíveis com os dados de 47% das docentes que estão atuando no período entre 2 a 10 anos na Rede Estadual de Ensino em Joinville.

Os dados analisados mostram que metade das professoras pesquisadas se graduou e logo em seguida ingressou na rede Estadual de Ensino, apontando essa experiência inicial de trabalho como única, sem vivências na docência em outra rede de ensino. Esse fato pode corroborar para menores questionamentos sobre condições de trabalho e formações em serviço, pois essas profissionais estão inseridas nesse contexto desde o início de sua carreira.

Na questão de formação em nível de pós-graduação nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*, segue quadro 11 com os dados coletados.

Quadro 11- Formação acadêmica - Pós-graduação

	Especialização	Especialização + Mestrado	Mestrado	Doutorado	Não informou
Absoluto	83	5	10	0	31
Percentual	64%	4%	8%	0%	24%
Total	129	100%			

Fonte: Primária.

Observa-se que há predomínio na formação acadêmica em nível de pós-graduação especialização (*lato sensu*), com 64% (83 questionários respondidos). Resultado significativo que aponta para algumas considerações, tais como: 1. É uma modalidade de ensino mais acessível no que diz respeito ao ingresso no curso, uma vez que não existe processo seletivo para tal; 2. Há uma variedade de cursos e instituições que oferecem esses cursos na cidade pesquisada, inclusive muitos sendo à distância; 3. Tem baixo custo financeiro se comparado aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e 4. A carga horária possibilita ao estudante não abdicar de outras atividades de seu cotidiano.

A segunda maior porcentagem refere-se à modalidade de pós-graduação em nível de mestrado (*stricto sensu*), expressada por 8% (10 questionários respondidos) das professoras participantes da pesquisa. Seguida dessa modalidade, 4% (5 questionários respondidos) das professoras assinalaram que possuem uma formação híbrida, ou seja, composta por especialização (*lato sensu*) e mestrado (*stricto sensu*).

Mesmo que a pós-graduação em nível de mestrado assuma a segunda colocação, esse número é ínfimo diante da primeira modalidade, ou seja, especialização *lato sensu*, o que dá indícios de que essa modalidade de ensino não seja de fácil acesso. Da mesma forma, pode haver dificuldades para acessar a pós-graduação em nível de doutorado (*stricto sensu*), o qual não há representação de professoras que participaram da pesquisa.

Tais reflexões levantam questionamentos, tais como: Qual o motivo das professoras do ensino básico não cursarem pós-graduação em nível de *stricto sensu*? Há incentivo para essa modalidade de formação? Há flexibilização e/ou parcerias do Estado para que essa formação esteja disponível a essas professoras?

Uma das possibilidades para explicar o número expressivo de professoras de sala comum do Ensino Médio responderem não possuir cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado pode ser resultado da dificuldade de acesso²², relacionada ao tempo que se precisa dedicar a essa formação, como também, às questões financeiras, ou seja, faltam políticas de incentivo para a formação continuada em nível *stricto sensu*. Nesse sentido, Gatti (2001, p. 110) aponta que

Desde sua origem, mestrados e doutorados foram destinados a uma elite. [...] Além da seletividade inicial, a evasão também se mostrava alta. Hoje ainda, em círculos dominantes da vida científica no país, há um discurso, repetido, sobre a pós-graduação *stricto sensu*, que traduz a perspectiva de uma elite que identifica os mestrados como formadores de pesquisadores, como se este nível de ensino pudesse prover toda esta formação e somente esta formação.

²² Existe um mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville, com história recente, datada sua aprovação pelo Parecer nº 058/2010 de 24 de junho de 2010 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UNIVILLE e reconhecido pela Resolução 003/2011 do Conselho Estadual de Educação de SC, parecer nº 020 de 15/03/2011 e com o disposto na Portaria MEC nº 1.364, de 29/09/2011, DOU de 30/09/2011.

Um contraponto aos dados levantados é o número significativo de participantes (24% - 31 questionários respondidos) que não responderam sobre a formação em nenhuma das modalidades de pós-graduação, o que traz questões a respeito do silenciamento sobre a formação continuada.

Uma possível articulação à formação continuada é a condição de trabalho dessas professoras, pois muitas se encontram em regime de contrato temporário tal como apresentado a seguir, no quadro 12:

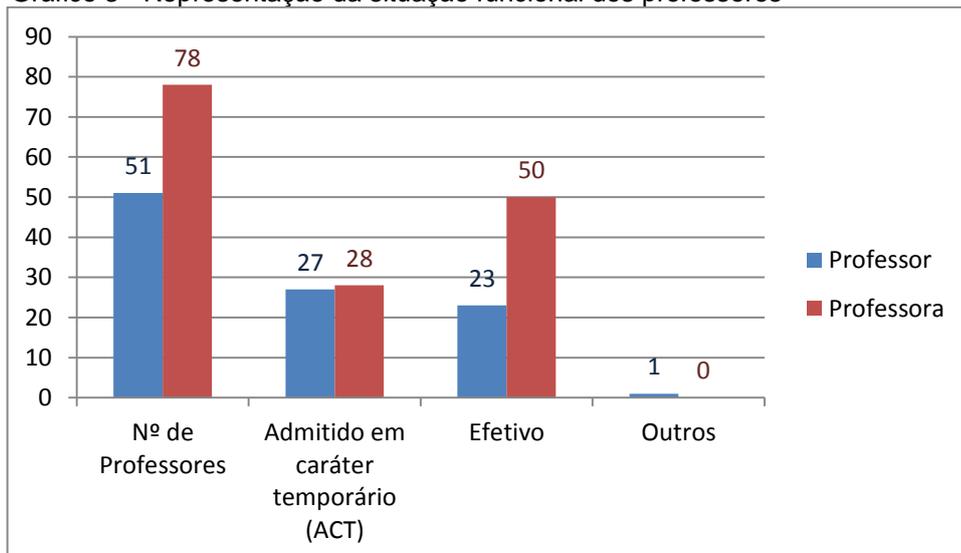
Quadro 12 - Situação funcional

	ACT	Efetivo	Não respondeu
Absoluto	55	73	1
Percentual	43%	56%	1%
Total	129	100%	

Fonte: Primária.

Em relação à situação funcional dos professores, o gráfico 3 nos mostra que o número de profissionais contratados em caráter temporário é praticamente igual, sendo 27 homens correspondendo ao total de 49% temporários e 28 mulheres, o que corresponde a 51% do percentual total.

Gráfico 3 - Representação da situação funcional dos professores



Fonte: Primária.

Esses dados nos propõem novos questionamentos: os homens têm o magistério como segunda ocupação profissional, ou seja, um trabalho temporário? Há quanto tempo o Estado não realiza concursos e quais os motivos disso? Há algum concurso em que os profissionais não foram convocados e por isso existem tantos profissionais em admissão temporária? Quais as consequências disso no trabalho docente em sala de aula? Quantos estão trabalhando sob a prerrogativa do notório saber? E por fim, existem e como estão estruturadas as políticas públicas educacionais do Estado para os profissionais que são contratados temporariamente? Já em relação ao quadro efetivo de profissionais, o processo de feminização do magistério é evidenciado nos dados dos profissionais que são efetivos sendo que 50 são mulheres, ou seja, 69%, e 23 são homens, configurando 31% do total.

As análises dos dados da pesquisa dialogam com a necessidade de se romper com a visão que dualiza os gêneros:

É preciso, portanto, abandonar esta visão bipolar de gêneros em que o masculino tem que ser necessariamente oposto ao feminino e vice-versa, como se só existisse um tipo de homem e um tipo de mulher, negando a possibilidade de haver um meio termo ou uma interseção (ARAÚJO, CUNHA, 2013, p. 11257).

Como destacada a citação acima, é necessário que se conheçam as características e particularidades de cada um dos profissionais docentes, evitando generalizações, as quais impedem que se entenda mais especificamente as necessidades e o perfil dos professores que ensinam nos diferentes níveis escolares.

Conforme Araújo e Cunha (2003) há raízes históricas que fomentam determinadas relações de gênero e o ensino, causa estranheza, constrangimento e muitas vezes negação em um homem assumir turmas da educação infantil. Entende-se que a relação de gênero na docência deve assumir um caráter formativo e plural para formação de indivíduos, com autonomia para construir sua própria personalidade.

É certo que a esta questão estão entrelaçados fatores mais complexos que não se resumem apenas às diferenças de gênero e de sexo. A raiz do

conflito existente no fato de homens assumirem turmas de crianças está também diretamente relacionada ao processo contínuo de construção da sexualidade dos sujeitos que, em alguns casos, mais recentemente e por diversas razões sociais, vem fugindo da normalidade aceita dentro das leis da boa convivência. Portanto, é fundamental que o gênero deixe de assumir esse caráter singular e generalizante, para assumir um conceito pluralista que aceita a coexistência de homens e mulheres com perfis próprios e autonomia de personalidade (ARAÚJO, CUNHA, 2013, p. 11257).

Em relação à situação funcional das professoras de sala comum contratadas em caráter temporário (ACT), obteve-se o índice de 43% (55 questionários respondidos), sendo quase a metade dos participantes da pesquisa. Um percentual expressivo que produz reflexões acerca da fragilidade dessa condição de trabalho e as repercussões no investimento em sua qualificação profissional. Nesse sentido, Costa (2013), aponta que as medidas de flexibilização da legislação do direito do trabalho permitiram maiores diferenças salariais. Consequentemente, verifica-se um número expressivo de professoras contratadas temporariamente no Setor Público, o que representa economia para os cofres dos Estados e Municípios.

Costa e Oliveira (2011) apontam também que a baixa remuneração e a possibilidade de contratos temporários contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho. Sendo assim, segundo os autores, em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada.

Entretanto, no tocante à situação funcional das professoras, há um destaque importante a ser feito, pois a maioria das professoras de sala comum (56% - 73 questionários respondidos) são concursadas/efetivas nas escolas onde trabalham, o que as possibilita melhores condições de trabalho.

Em relação à carga horária das professoras de sala comum na rede estadual de ensino de Joinville, apresentada no quadro 13, notou-se que o maior percentual, 60% (78 questionários respondidos), possui carga horária de 40 horas semanais.

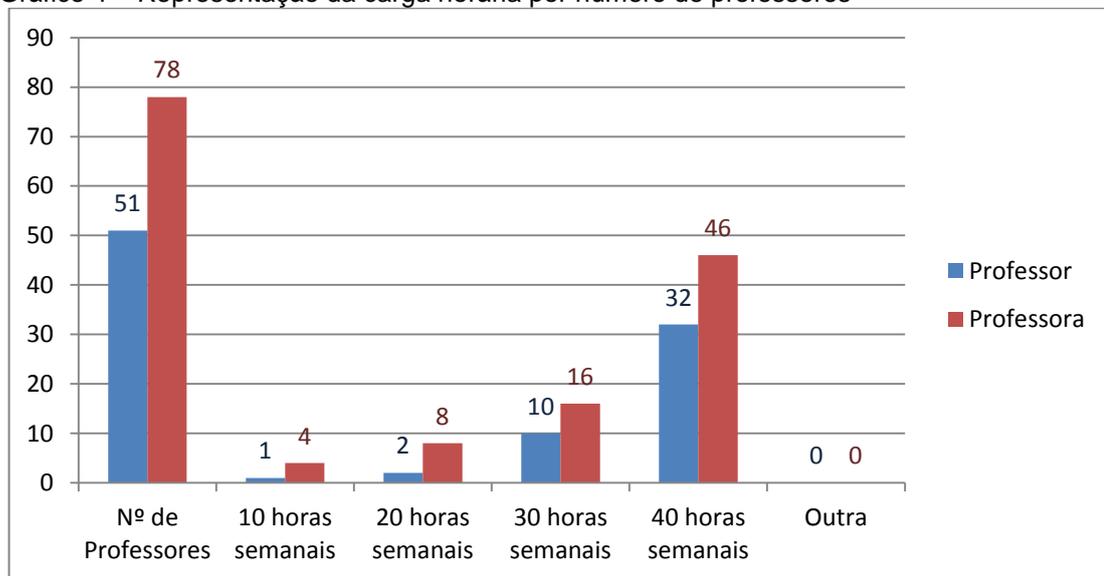
Quadro 13 - Carga horária na rede estadual de ensino

	10 horas semanais	20 horas semanais	30 horas semanais	40 horas semanais	Outra
Absoluto	5	10	26	78	10
Percentual	4%	8%	20%	60%	8%
Total	129	100%			

Fonte: Primária.

O gráfico 4 nos coloca um dado relevante de que as mulheres têm uma carga elevada de trabalho se comparada aos homens nas escolas estaduais.

Gráfico 4 – Representação da carga horária por número de professores



Fonte: Primária.

Ao dialogarmos com os dados é importante mencionar que a jornada do magistério é realizada em turnos. Alvarenga (2008) nos diz que para a mulher esse trabalho na escola quando é acrescido de uma jornada doméstica configura-se uma dupla jornada, reduzindo assim o seu tempo livre, conforme a citação destaca a seguir:

Quando falamos da dupla jornada de trabalho feminino, consideramos o trabalho econômico em tempo integral mais o trabalho doméstico não remunerado realizado em casa. Para aquelas mulheres que trabalham em tempo parcial, inferior a 40 horas semanais, o tempo de trabalho econômico é menor, enquanto o tempo destinado à realização das tarefas domésticas é bem maior, causando a redução de seu tempo “livre” (ALVARENGA, 2008, p. 2).

As participantes da pesquisa que responderam ter uma jornada de trabalho entre 10 a 20 horas semanais também possuem outros vínculos empregatícios. Essa carga horária refere-se apenas à dedicação funcional em escolas estaduais do município de Joinville. Essas professoras muitas vezes desempenham dupla jornada e assumem cargos em diferentes escolas, o que pode implicar negativamente nas atividades de planejamento e construção de atividades fora do horário de trabalho e interferências no trabalho/diálogo junto ao SPT.

Para compreender melhor como se organiza a rotina de trabalho das professoras participantes da pesquisa no que diz respeito à carga horária, segue o quadro 14 para ilustrar:

Quadro 14 - Carga horária em outro local de trabalho

	Até 9 horas	10 a 19 horas	20 a 29 horas	30 a 39 horas	40 horas ou mais	Completa	Variável	Não informou
Absoluto	3	12	11	4	4	1	1	8
Percentual	2%	9%	9%	3%	3%	1%	1%	6%
Total	44	34%						

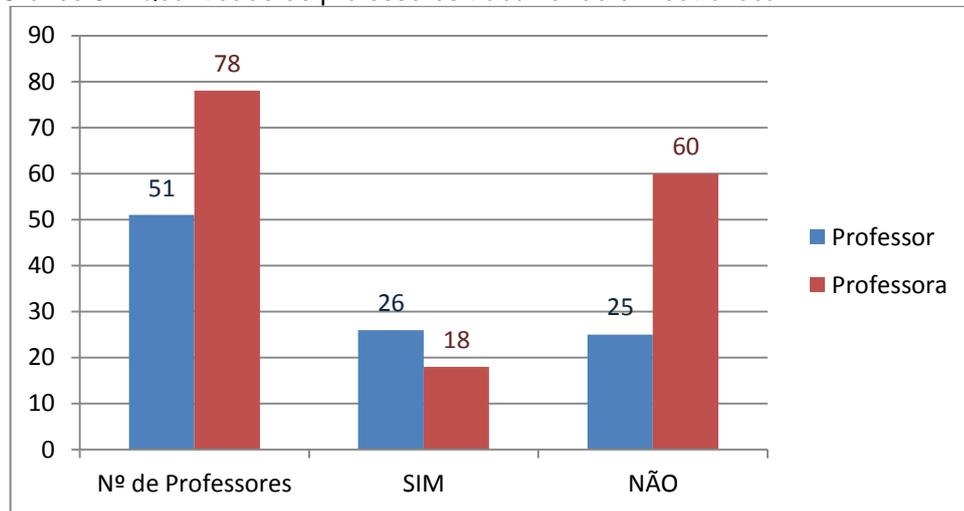
Fonte: Primária.

Os dados apresentados no quadro 14 não são suficientes para revelar como essas horas são divididas e utilizadas, ao considerar, por exemplo, o trabalho desenvolvido em sala de aula e o seu planejamento. Contudo, estima-se que há um grande percentual de professoras que ainda necessitam se deslocar para mais de um local de trabalho para cumprir sua carga horária. O que incita a questionar em que momentos ocorrem os planejamentos e demais atividades preparatórias para a docência dentro de sala de aula.

No gráfico 5 identifica-se que as mulheres dedicam-se de forma exclusiva ao magistério, sendo que 60 professoras relataram não possuir trabalhos fora da escola se comparado a apenas 25 professores que fizeram o mesmo. Assim, os dados apontam que talvez, para os homens, a docência não seja sua principal atividade, ou que seja necessária outra atividade como complemento de renda. Tais análises remetem ao contexto mais amplo das condições de trabalho dos professores e seus salários, bem como ao contexto de crise econômica atual brasileira, em que muitos

profissionais têm se aventurado na docência enquanto melhores oportunidades não surgem.

Gráfico 5 – Quantidade de professores trabalhando em outro local



Fonte: Primária.

Diante dos dados apresentados até o momento, é possível identificar algumas características que compõem o perfil das participantes da pesquisa: 70% são representadas pela faixa etária entre 30 e 49 anos de idade. A situação funcional das professoras varia de 56% efetivas na rede estadual de ensino e 43% em regime de contratação temporária. Constatou-se ainda existir um número expressivo de professoras recém-formadas e que estão no início de suas carreiras, 26% estão a rede estadual de ensino entre 2 e 5 anos. As cargas horárias mais recorrentes, realizadas por essas professoras, estão na faixa de 30 a 40 horas semanais, o que pode comprometer o planejamento de atividades para sala de aula.

Frente à caracterização das participantes da pesquisa, avança-se para o segundo momento da análise dos dados coletados, o qual apresentará as concepções das professoras da sala comum do Ensino Médio em relação ao trabalho do segundo professor de turma, que serão aprofundadas no subcapítulo a seguir.

3.2. Função e Finalidade do Trabalho do Segundo Professor de Turma: visão das professoras de sala comum das turmas do Ensino Médio

Professoras que trabalham em turmas de Ensino Médio possuem rotina de trabalho diferenciada nessa etapa de ensino, a última da educação básica, que conta com 12 disciplinas²³ em sua matriz curricular. A amplitude das disciplinas mostra a complexidade desse trabalho nas turmas do Ensino Médio para o segundo professor de turma, pois ele possui formação inicial em pedagogia e/ou educação especial²⁴. Os conhecimentos abordados nessas áreas de formação são voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Especial/inclusiva em todo seu contexto. Por essas razões, o trabalho do professor de sala comum e do SPT torna-se complexo no Ensino Médio e exige uma relação muito próxima para que, de fato, o direito de aprender dos estudantes seja garantido.

Nas diretrizes do atendimento em classe apresentadas no Programa Pedagógico de Santa Catarina, o texto indica que o SPT deve, juntamente com o professor de sala comum, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os estudantes da classe (SANTA CATARINA, 2009). Assim, segundo Ficagna e Pieczkowski (2017), não deve ficar a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial sob a responsabilidade do SPT, como se ele não fizesse parte da turma e, portanto, fora da responsabilidade também do professor de sala comum. No entanto, ainda se percebe que não há engajamento de toda a escola no processo de escolarização desses estudantes.

Nesse sentido, a fim de compreender o que o professor de sala comum entende como finalidade do trabalho do SPT, questionou-se sobre esse aspecto e obtiveram-se, de forma preponderante, compreensões focadas no SPT:

- 1- Como mediador entre o conhecimento e aprendizagem do estudante e professor da sala de aula;

²³ As 12 disciplinas que compunham a matriz curricular no Ensino Médio antes da nova lei são: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No entanto, a reforma do Ensino médio com a nova **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**, propõe itinerários formativos conforme o artigo 36: O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

²⁴ Critérios para a contratação desse profissional segundo o Programa Pedagógico de Santa Catarina, 2009.

- 2- No trabalho com o estudante público-alvo da educação especial e;
- 3- No trabalho relacionado ao apoio/auxílio ao professor de sala comum.

As professoras de sala comum, com quem os SPT atuam exemplificam em suas falas compreensões acerca da finalidade do trabalho desses profissionais. Observam o SPT como mediador entre a aprendizagem do estudante, público-alvo da educação especial, e a professora de sala comum. Compreendem a atuação focada em uma docência de apoio/auxílio às professoras de sala comum, como se observa a seguir:

Mediar a relação professor-aluno quando necessário. (Q86)

*Seria **um elo entre o aluno especial e o professor da matéria**, dando apoio nas atividades. Pois o professor da matéria não tem tempo suficiente para se dedicar ao ensino do aluno especial.* (Q104)

*[...] trabalhando **como uma ponte = aluno**, conhecimento e professor da disciplina em questão.* (Q2)

Mediar o conhecimento do docente para o discente (aluno). (Q124)

*[...] suporte ao processo de aprendizagem, fazendo a **interação com as disciplinas**.* (Q44)

Nessas falas, evidencia-se o entendimento de que o SPT é o profissional que irá atuar junto ao professor de sala comum e do estudante público-alvo da educação especial fazendo a mediação entre ambos, das disciplinas e dos conhecimentos adquiridos. Assim, o SPT adquire relevância em sua atuação na sala de aula junto ao estudante, seja por falta de condições de trabalho do professor de turma, seja pela especificidade da deficiência e das intervenções necessárias para o aprendizado. Isso é evidenciado nas falas, além da importância do SPT, indícios de que outras formas de organização escolar, incluindo condições de trabalho e a própria configuração da ação docente, se fazem necessárias quando se quer uma escola em que todos aprendam.

O segundo aspecto que também apareceu de forma recorrente nas respostas das professoras participantes da pesquisa foi à concepção de que o trabalho do SPT é direcionado ao estudante da educação especial, como se vê:

Auxiliar para que atinja suas [aluno] potencialidades. (Q96)

Minimizar a dificuldade do aluno. (Q75)

Ajudar o aluno. (Q42)

Facilitar o conhecimento para o aluno. (Q101)

Auxiliar o estudante com dificuldades físicas e/ou intelectuais alcançar o conhecimento ou sociabilidade. (Q17)

Tais falas remetem aos achados do estudo de Schulze (2012), no qual se destaca o estudante e seu processo de escolarização a partir da consolidação de estigmas, de modo que se isolam os desafios do aprender e do ensinar, ou seja, culpabiliza-se o estudante pelas dificuldades no processo de escolarização, eximindo os professores, a escola e todo o contexto social da necessidade de repensar as condições de ensino.

Nesse sentido, ajudar no processo de “inclusão, auxiliar, promover, facilitar a aprendizagem” desse estudante, no entendimento do professor da sala comum, é finalidade e função do trabalho do SPT, fato que pode denunciar as frágeis condições de trabalho das professoras de sala comum e dos próprios SPT, já que o foco está no trabalho em um formato segregado com o estudante.

De acordo com as falas, o professor de sala comum não possui o tempo e condições necessárias para realizar esse trabalho com toda a turma e “*mais o estudante, público-alvo da educação especial*” (Q22). A forma de significar esse estudante como “*mais um*” denota como diz Meletti (2006, p. 17),

Ser identificado como não correspondente ao padrão idealizado faz com que seu lugar social, seu status, seus papéis, suas interações sejam permeadas e validadas por essa idealização. O que significa, inclusive, ser considerado como não digno daquilo que compõe a sociedade na qual está inserido.

O terceiro aspecto encontrado compreende o trabalho do SPT como relacionado ao apoio/auxílio ao professor da sala comum:

Orientar, acompanhar, dar auxílio e suporte para o professor titular da disciplina, apontando as necessidades e caminhos para o aprendizado do aluno. (Q6)

Dar suporte ao professor. (Q33)

Auxiliar [...] o professor na mediação do conhecimento conforme as limitações do aluno. (Q41)

Auxiliar o professor regente nas atividades que envolvam o mesmo. (Q119)

Destaca-se ainda que as falas parecem estar de acordo com o que prevê a Lei nº 17.143²⁵, como se observa:

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. (§ 2º do Art 2º.)

Conforme citado anteriormente, o SPT, assim como as professoras de sala comum, tem um conhecimento específico no trabalho junto aos estudantes público-alvo da educação especial. Assim sendo, o trabalho colaborativo só irá acontecer efetivamente a partir do momento que aconteça uma reorganização no próprio sistema educacional, oportunizando aos gestores e também às próprias professoras a autonomia necessária para esse trabalho em conjunto.

De maneira geral, as professoras de sala comum do Ensino Médio, em sua maioria, têm suas aulas com 45 minutos de duração, uma ou duas vezes por semana, dependendo ainda de qual disciplina leciona. É uma professora que muitas vezes trabalha em uma ou mais unidades escolares, limitando seu tempo para planejar e organizar suas aulas.

Além dessas questões, as professoras do Ensino Médio também enfrentam dificuldades relacionadas à prática docente, ao planejamento fragmentado, distanciamento e passividade dos alunos no desenvolvimento das aulas e dificuldades na relação professor e aluno (MESQUISTA e LELIS, 2017).

Os relatos das professoras pesquisadas sinalizam que suas condições de trabalho apontam para a necessidade de se problematizar esse aspecto laboral. Nesse sentido, é possível **entrelaçar** as concepções das professoras quanto à **finalidade** do SPT aos seus entendimentos sobre a importância da **função** desse profissional em sala de aula, conforme se observa:

²⁵ A referida Lei dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.

*Sim, sua função [SPT] é de grande importância, pois, **possibilita uma ponte com o aluno**, pois com turmas agitadas e grandes fica difícil uma atenção individual, assim possibilita a aproximação. (Q41)*

*Muito **importante, caso contrário, acredito que eu professora, não conseguiria, dar a devida atenção e dedicação ao mesmo. (Q9)***

*Sim. **Ela [SPT] facilita, media as informações para o aluno. Ela “conhece” o aluno com mais intensidade e sabe como fazer a informação chegar para o aluno especial. (Q50)***

Assim o SPT é o profissional, segundo as professoras de sala comum, que faz a ponte/mediação como facilitador do conhecimento repassado em sala de aula pelo professor de sala comum para o estudante público-alvo da educação especial. A justificativa desse profissional é de não ter as condições adequadas para desempenho de seu trabalho e que não se sente habilitado para essa função.

*[...] O **professor titular não tem formação adequada** para atender às necessidades de um aluno especial. Ele precisa de uma atenção especial e junto com os 30 alunos em sala é impossível. (Q56)*

*[...] Sim, é muito importante [o trabalho do segundo professor de turma], pois **como eu conseguiria atender adequadamente a estes alunos com salas lotadas? Minha formação (faculdade) não me capacitou** para lidar com esses alunos especiais com dificuldades de aprendizagem. (Q122)*

Passos (2013) aponta que já havia na Portaria Ministerial nº 1.793/94 (BRASIL, 2004, p. 286) a recomendação da inserção de disciplinas voltadas para a educação especial nos currículos de formação inicial de docentes, como fica explícito no trecho a seguir:

(...) a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades; e a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Artigo 1º. Recomendar a inclusão da disciplina: “Aspectos ético-político-educacionais da normatização e interação da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas;

Artigo 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração de pessoas com necessidades especiais” nos cursos do grupo de ciências da saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. (BRASIL, 2004)

Ao apontar para uma preocupação no que diz respeito à educação especial na formação docente, no ano de 2002, surgiu o documento de “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena”. Em 2006 surgem para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, ambas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), levando em consideração aspectos da educação especial.

No ano de 2015, a Resolução nº 2, em seu capítulo V, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu parágrafo 2º diz:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (**BRASIL, 2015**, grifo nosso).

Observa-se que as legislações têm avançado nas discussões acerca da educação especial nos currículos, no entanto, os resultados revelam, como citado na pesquisa de Passos (2013), que há certa fragilidade em como essas disciplinas são trabalhadas na formação inicial da maioria das professoras que cursaram licenciaturas²⁶, deixando de oferecer base teórica e suporte para as práticas pedagógicas para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, Saviani (2009) aponta que tentativas de adequações relacionadas à formação desvelam fragilidades em programas de estudos diminutos e carência de preparo para a prática do graduando e do professor, revelando precariedade das políticas públicas de formação docente.

²⁶ Os cursos chamados de licenciaturas são cursos que, de acordo com a legislação, têm como objetivo a formação de professores para atuar na educação básica, o que compreende: educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial.

Em relação à concepção que o professor de sala comum tem sobre a finalidade e função do trabalho do SPT nas turmas do Ensino Médio, a fala de um dos participantes da pesquisa elucida o que muitos outros relatam:

*[...] considero de extrema importância, pois **nós professores das disciplinas curriculares temos que atender mais de 30 alunos por turma e não conseguimos dar atenção especial aos alunos com necessidades especiais. O segundo professor tem essa função específica** e o trabalho dele deve ser valorizado e mantido nas escolas.*
(Q10)

Observa-se que o Ensino Médio das escolas públicas, a última etapa da educação básica, que tem como objetivo preparar estudantes para o ensino superior e/ou mercado de trabalho, de forma geral, recebe professores cuja formação discente é voltada para formar mão-de-obra que ocupe os cargos mais precários, causando assim o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (FRIGOTTO, 2007 p. 1130), preparando os estudantes menos privilegiados para mão-de-obra do mundo capitalista.

Como esse ‘preparo’ para o mercado de trabalho é concebido ideologicamente pelo capital com os estudantes ‘ditos normais’, que de certa maneira irão contribuir para a continuidade da homogeneidade culturalmente implantada na sociedade, parece que os estudantes público-alvo da educação especial perdem espaço nessa etapa de ensino, continuando segregados e marginalizados pela sociedade.

O que se observa é que ao definir a função do SPT, as professoras de sala comum denunciam as condições de trabalho a que estão expostas e que precarizam seu trabalho com todos os estudantes, tendo que escolher, por exemplo, qual o estudante irá priorizar.

Contudo, a finalidade e importância do trabalho do SPT no contexto histórico atual do Ensino Médio no Brasil evoca a discussão de que a história do trabalho como um todo abarca também a história do trabalho docente.

Com a construção desse pensamento, o SPT é um profissional novo no campo docente, que passou a existir no mesmo período histórico das reformas no formato do Ensino Médio público em nosso país, pensado para oferecer conhecimento mínimo à classe pobre.

O conhecimento que é posto à massa trabalhadora é de interesse do mercado capitalista, que providencia força de trabalho exigida pelas empresas. Nesse perverso contexto, a educação possui a responsabilidade sobre a produção da mão-de-obra bem qualificada. O acesso ao aprendizado escolarizado não é ofertado a todos de forma igualitária: é permitida a integração nessa sociedade de forma acrítica, eternizando a exploração do homem por outro homem (FREITAS, 2002).

No respaldo das demandas capitalistas, exige-se mais trabalho do professor de sala comum em repassar os conteúdos curriculares mínimos aos estudantes das escolas públicas, pensados e formatados para suprir o mercado capitalista.

Com isso, o trabalho docente do professor de sala comum no Ensino Médio público fica fragmentado, precarizado, fragilizado, sem o tempo adequado para planejamento e troca de conhecimentos e experiências com seus pares, tempo esse que possibilita a promoção de ensino de qualidade para a massa trabalhadora socialmente invisível. Devido à organização da escola e a forma como as decisões são gerenciadas, essas influem diretamente na prática pedagógica do professor.

Hypolito (1997) discute o trabalho fragmentado e precarizado que acontece entre os docentes, afirmando que a hierarquização e o controle do Estado sobre o trabalho escolar acabam causando a fragmentação e divisão do trabalho docente. Ao ampliar-se a discussão que Hypolito (1997) faz, pode-se identificar a falta de autonomia que o professor tem para poder realizar um trabalho mais colaborativo devido o controle exercido pelo Estado através das políticas e diretrizes educacionais que o professor tem que cumprir.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a escola se organiza em uma sociedade capitalista marcada por desigualdades estruturais relacionadas à economia, à política e às classes sociais. Isto corrobora com a ideia de Luckow (2007, p. 110) de que a nossa educação está “em uma sociedade marcada pela contradição”. Nenhuma mudança virá sem rupturas. Para se conquistar uma prática profissional autônoma, os professores e gestores de escolas públicas estaduais devem lutar contra os entraves de uma educação voltada para os interesses das classes dominantes e a constituição formativa de mão-de-obra barata para o Capital.

A partir dessa conjuntura, o trabalho do SPT se coloca como essencial para as professoras de sala comum, pois fica com a ‘responsabilidade’ do ensino-

aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial suprindo as carências advindas da precariedade existente nas condições de trabalho que as professoras de sala comum enfrentam.

Nesse sentido, o trabalho do professor da sala comum torna-se complexo frente às dificuldades que são postas nas condições de trabalho necessárias ao ensino de estudantes com diferenças significativas que estão em suas salas de aula. As respostas abaixo das professoras de sala comum o trabalho do SPT ilustram essa discussão.

Muitos alunos precisam de um acompanhamento específico que o professor não tem condições de dar devido ao conhecimento específico necessário e o tempo de aula. (Q61)

Se todas as salas tivessem segundo professor isso facilitaria o trabalho do professor, além de ampliar o conhecimento. (Q64)

Todos temos direito ao acesso à informação/educação, independente de nossas limitações. Porém, diante da situação atual das salas das escolas públicas mal assistidas de recursos e superlotadas, a existência do SPT é de fundamental importância para promover o acesso da criança com alguma limitação, à aprendizagem/educação. Isso porque, diante as diversidades, os professores regentes não "dariam conta" das adaptações. (Q74)

Araújo (2015) constata que o SPT é um “novo modelo de professor” de educação especial, impreciso na proposição política, nas suas funções, atribuições, habilitação ou formação. A autora, em sua constatação, aponta que o SPT foi proposto como “figura docente”, com o objetivo de amenizar as dificuldades dos professores de sala comum para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial, embora o SPT carregue o título de professor de educação especial. Entretanto, seria o SPT esse novo docente? O ensino colaborativo/coensino na atualidade da educação seria uma nova maneira de trabalho docente?

A formação inicial docente os prepara para trabalharem sozinhos com seus alunos, configurando-se em um trabalho solitário (BOY e DUARTE, 2014). Entretanto, o SPT surge para quebrar essa forma de trabalho solitário, pois esse “novo docente” (ARAÚJO, 2015) está na sala de aula para trabalhar em conjunto com o professor de sala comum, onde cada um, com seus conhecimentos

específicos, contribui conjuntamente para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na sua totalidade.

Observa-se que o trabalho do SPT é relevante para as professoras de sala comum participantes da pesquisa no sentido de que esse irá realizar o trabalho docente com o estudante público-alvo da educação especial, sendo eles mediadores dos conteúdos curriculares nas turmas do Ensino Médio. Ficagna e Pieczkowski (2017) apontam em sua pesquisa que, ao contrário do disposto no Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009), o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial tem sido de responsabilidade, em sua maioria das vezes, dos SPT, demonstrando que os estudantes não são vistos como parte da turma. Entretanto, é de responsabilidade do professor de sala comum, de toda a escola e de seus participantes, o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

As professoras de sala comum evidenciam que o trabalho de ensino-aprendizagem com o estudante público-alvo da educação especial nas atuais condições de trabalho não seria possível sem a presença do SPT. Tal constatação remete a questionar como o trabalho do SPT – que segue com diálogos sem consistência na maioria das vezes, quando não inviabilizados, com as professoras de sala comum – favoreceria as adaptações de conteúdos no Ensino Médio, pois, como destacado anteriormente, as formações iniciais de ambos são diferentes para a realização do trabalho nessa etapa de ensino.

Na análise dos dados coletados percebe-se que ficou aparente para as professoras da sala comum a função e finalidade do trabalho do SPT, o que não significa que essa aparência é a essência do trabalho deste profissional. Marx fala sobre o significado da aparência e da essência.

Para isso, o próximo subcapítulo aborda as possibilidades do trabalho colaborativo entre esses profissionais.

3.3. Trabalho Docente nas Turmas do Ensino Médio: Coletivo... Colaborativo? Afinal, como se dá o trabalho entre as professoras de sala comum e os SPT?

Segundo Boy e Duarte (2014), o trabalho docente é compreendido como um 'trabalho solitário' com os estudantes. Zerbato (2014) corrobora com essa ideia ao problematizar que a tarefa de ensinar sempre esteve associada a uma tarefa solitária, porém, as experiências do trabalho colaborativo mostram que, apesar dos diversos desafios que essa proposta apresenta, a experiência de trabalhar em colaboração permite ampliar o conhecimento em relação a novas formas de ensino, sentimento de realização, de poder compartilhar erros e acertos em busca de um objetivo.

O trabalho docente coletivo/colaborativo não acontece quando há fragmentação das tarefas no mesmo ambiente de trabalho, pois se não há participação integral de um docente com o outro nos objetivos propostos, então não há o trabalho coletivo.

Entretanto, o trabalho colaborativo depende da estrutura organizacional administrada pela gestão escolar. Se a gestão, que está à frente da unidade escolar, não entender e proporcionar espaços de trocas, ou seja, de pausas/horas atividades entre os docentes, para um melhor planejamento, poderá haver a precarização do trabalho docente, o que, de certa forma, já é vivenciado hoje. Sendo assim, há vários tipos de gestões por trás da própria gestora escolar. Hypolito (2011, p. 16), destaca que,

[...] a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente.

Para se construir uma gestão democrática e participativa é preciso compreender que a escola não é um espaço social neutro, muitas tensões sociais e políticas acontecem. Rupturas com o modelo de gestão burocrática são necessárias para que ocorram mudanças no ambiente escolar. A discussão deve ter por base a coletividade dos sujeitos que compõem a escola, para que todos possam enfrentar os desafios que se apresentam na instituição escolar. Conforme enfatiza a autora:

Compreende-se, assim, que a escola não é um espaço neutro, e sim, um ambiente constituído e constitutivo de relações sociais imediatas e

mediatas, o que pressupõe que a tomada de decisões seja discutida coletivamente, propiciando aos profissionais da escola a participação na discussão das políticas educacionais, das dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, entre outros desafios do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Oliveira (2017) nos apresenta um modelo de gestão baseado na democracia e na participação, em que diretor, supervisor e orientador têm autonomia para desenvolver atividades de apoio, formação dos professores e acompanhamento do processo de escolarização dos educandos, propondo alternativas de integração da família à escola.

Destaca-se que uma gestão democrática-participativa oportuniza uma ação articulada e integrada entre diretor, supervisor e orientador, supõe que os três terão autonomia de atuação no âmbito da escola: o supervisor propondo formação aos professores em articulação com o orientador e apoio do diretor, o orientador acompanhando o processo de escolarização dos estudantes, discutindo com o supervisor, planejando estratégias, e abrindo a discussão juntamente aos professores e junto às famílias, com o apoio do diretor, em prol do processo de escolarização (OLIVEIRA, 2017, p. 25-26).

Ao dialogarmos com Homrich (2017) evidencia-se a ideia de que a organização da estrutura de uma escola é uma tarefa coletiva, não somente do diretor, deve ser construída por todos que compõem a instituição.

A gestão de uma escola não é uma tarefa fácil. O diretor sofre diariamente tensões coletivas e individuais por todos os sujeitos sociais que compõem a comunidade escolar. A ação do diretor tem o caráter político e pedagógico e está ligada a historicidade dos interesses individuais e coletivos. Assim analisa Homrich (2017, p. 40):

Entende-se que dirigir, gestar ou administrar uma escola, não parece ser uma tarefa fácil, na medida em que a ação do (a) diretor (a) está permeada pela dialética coletivo/individual, uma vez que a educação constitui-se nos processos coletivos que perpassam pelas subjetividades individuais. Diante disso, a atividade administrativa escolar caracteriza-se também como uma ação política e pedagógica, pois ocorre num contexto histórico para servir aos interesses tanto individuais quanto coletivos.

É preciso também defender a escola como um espaço social, influenciado pela realidade em que está inserido, mas também influenciando a sociedade. A escola não é uma empresa, para seguir uma ótica gerencialista de produção de resultados, mas deve ser voltada para atender aos sujeitos sociais que a compõem. De acordo com as colocações de Homrich (2017, p. 42-43):

Ressalta-se que independente de a escola ser pública ou privada entende-se que ela deva ser organizada pela lógica de uma instituição e não de uma empresa. Não obstante, nas últimas décadas, com o avanço do neoliberalismo, a lógica empresarial tem, cada vez mais, orientado as práticas cotidianas nesses espaços.

Assim, entende-se que um dos fatores que poderia colaborar na construção do trabalho colaborativo frente às dificuldades do trabalho docente é a gestão democrática e participativa, possibilitando o acesso às discussões e tomada de decisões por toda a comunidade escolar.

Em relação à questão das dificuldades na gestão organizacional do trabalho docente devido a fatores de gestões externas, limitando o trabalho docente e tirando sua autonomia, é demonstrada com a percepção de que as professoras pesquisadas não compreendem o sentido do termo “colaborativo”, dando uma conotação de apoio ou auxílio ao SPT e não realmente o de “trabalhar com”. A falta de compreensão de como acontece o trabalho colaborativo é um dos fatores que dificulta e até impossibilita a sua execução, como demonstram as falas a seguir:

[...] A atuação é mecânica, ela é pautada na reprodução da aula do professor regente. (Q119)

Deveria ser muito significativo, mas deixa muito a desejar. Tem professor que inclusive atrapalha o professor de sala. (Q99)

Outra questão que aponta a precariedade do trabalho entre as professoras de sala comum e os SPT é a forma como esses são apresentados na escola para a docente com quem irão trabalhar, conforme relatado nas falas abaixo:

O SPT não é apresentado ao professor, ele vem na relação com os demais e na sala no primeiro dia de aula se conhece o aluno, como os demais e o professor SPT vêm junto. (Q45)

A maioria deles eu **conheço quando entro em sala. Ele se apresenta. (Q66)**

Foi simplesmente colocado em sala de aula, sem nenhum contato anterior (erro). (Q49)

Para mim não me foi apresentado, simplesmente o SPT chega na escola, é colocado na turma. Assim quando chegamos na turma, lá está o SPT. (Q97)

Em reunião pedagógica. Foram apresentados como os professores que iriam auxiliar de forma direta, os alunos de inclusão. (Q74)

Na reunião pedagógica, sem muitos detalhes. (Q88)

A ‘apresentação’ do SPT acontece com prevalência na própria sala de aula. No caso, a professora de sala comum chega para lecionar e vislumbra outro profissional que já se encontra na sala, sentado ao lado do estudante público-alvo da educação especial. Em outras falas, menos prevalentes, o SPT é apresentado em reunião pedagógica no início do ano letivo, mas sem maiores informações de quem é e como se dará seu trabalho junto às professoras de sala comum.

Desse modo, a apresentação do SPT de maneira aligeirada e pouco esclarecedora contribui para a descaracterização do trabalho do SPT, acentuando o desconhecimento sobre qual a sua função no ambiente escolar, e muitas vezes já provocando uma compreensão de que ele seria o responsável direto pelos “alunos de inclusão”.

No ambiente escolar, os estudantes são de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de escolarização, o que também não seria diferente em relação aos estudantes público-alvo da educação especial (FICAGNA e PIECZKOWSKI, 2017).

Outro ponto que chamou atenção ao analisar os dados sobre a forma de apresentação desse profissional na escola foi o fato de, em sua maioria, essa apresentação não ter sido feita pela equipe diretiva²⁷ da escola, como se pode observar pela resposta abaixo.

²⁷ Diretor, Assessor de Direção, Assistente Técnico Pedagógico, Assistente de Educação, Orientador Escolar, Administrador Escolar.

Não foi apresentado pela direção. Nos conhecemos em classe mesmo. (Q107)

Dessa forma, surgem questionamentos sobre as funções do SPT dentro dos contextos escolares. A fala seguinte ilustra esses questionamentos:

Não sei em qual ano iniciou-se o processo de SPT. Apenas lembro que eles foram inseridos na sala de aula sem explicar-nos qual seu real papel. (Q114)

O excerto acima mostra que a inserção do SPT nas escolas de Ensino Médio aconteceu de forma abrupta e inexplicada e que procedimentos fundamentais, como a explicação de quem é e qual sua função, não foram utilizados no momento de sua entrada na escola, conforme constatado na fala acima.

Embora a equipe diretiva e as professoras de sala comum não compreendam a totalidade da função do SPT no Ensino Médio e o significado de trabalho colaborativo-coensino entre docentes com conhecimentos distintos em sala de aula com os mesmos alunos, as professoras de sala comum consideram esse 'novo docente' de extrema importância para o seu trabalho.

Deve haver uma parceria constante entre o SPT e o professor de sala para um aprendizado satisfatório. (Q53)

Sempre estamos nos comunicando, repassando com antecedência os conteúdos para as possíveis adaptações. (Q54)

Este é o primeiro ano. Acho que o resultado do trabalho realizado com o SPT em sala foi bom para a turma toda, todos tiram proveito desta situação. Sem o SPT os resultados obtidos seriam menores. (Q96).

As professoras percebem que o SPT é um avanço das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e que este é um profissional, tal qual a professora de sala comum.

[...] Governo Estadual resolveu contratar esses profissionais para atendimento especializado aos alunos com laudo médico. (Q10)

[...] Ter um SPT dentro da escola é uma grande conquista para educação. (Q94)

Com os dados das seguintes respostas das professoras de sala comum, observou-se que quase metade do total das professoras pesquisadas acredita ser importante a presença do SPT em sala.

É gratificante ver o estudante evoluir durante o ano, pena que na sequência da vida escolar do estudante, não é a mesma profissional que o acompanhará. (Q26)

O trabalho dela facilita o processo de ensino do professor da disciplina, ela repassa a situação do aluno. (Q28)

Outros participantes da pesquisa falam do trabalho em parceria que desenvolvem junto ao SPT:

Temos sempre comunicação e ajuda uma da outra, em relação ao conteúdo. (Q40)

A professora dialoga constantemente para aperfeiçoar as atividades e busca incluir o estudante no grupo... (Q44)

Sempre estamos nos comunicando, repassando com antecedência os conteúdos para as possíveis adaptações. (Q54)

Dentro do possível, conversamos e entramos em consenso quanto às adaptações possíveis para cada conteúdo. (Q74)

Dentro das condições possíveis que se encontra é possível fazer um trabalho junto. (Q84)

Nas falas acima, observa-se que há interesse por parte dos envolvidos em desenvolver o planejamento e trocas de informações, contudo, conforme aponta Schulze (2012) em sua pesquisa, as condições organizacionais de trabalho indicam que são poucos os recursos, tempo e os espaços dentro do ambiente escolar que privilegiam a organização de momentos de trocas e planejamentos, o que corrobora com o professor ter de realizar sua função de acordo com as regras institucionais.

Nesse sentido, são possíveis algumas provocações: Como pensar em uma parceria, trabalho colaborativo entre esses profissionais, nesse caso, as professoras

de sala comum e SPT, com as atuais condições de trabalho? Como fazer acontecer o ensino-aprendizagem para os estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Médio dentro da realidade posta na educação atual?

Mesmo percebendo as dificuldades que são tratadas nas respostas anteriores, existe um reconhecimento desse professor, como se pode observar nas seguintes falas:

*O SPT me ajudou em todos os momentos. Não sabia e não sei lidar com alguns casos, e eles me **auxiliaram**. (Q4)*

*Sim. O trabalho dele **facilita** o processo de ensino do professor da disciplina, ela repassa a situação do aluno. Q28*

Sim. Pois facilita o conhecimento para o aluno. (Q101)

Percebe-se que as professoras de sala comum reconhecem a importância do trabalho do SPT, visto que afirmam que ele auxilia no trabalho junto aos estudantes público-alvo da educação especial, por estar acompanhando mais de perto as suas especificidades.

As falas abaixo reforçam esse pensamento, acrescentando ainda a importância desse trabalho na socialização dos estudantes e até no preparo de material didático específico ao atendimento dos estudantes.

Sim, eu acho muito importante, pois ele consegue dar um atendimento especial aos alunos que necessitam de mais atenção, já que o professor de disciplinas curriculares não consegue. (Q10)

A professora dialoga constantemente para aperfeiçoar as atividades e busca incluir o estudante no grupo da sala promovendo sua socialização. (Q44)

Sim. Sempre apresenta material didático diferenciado. Tem o retorno de seu educando especial. (Q107)

*Foi realizado um trabalho educacional, **com muito diálogo** e atividades com exercícios diferenciados para o aluno. Com mais pesquisa, sala de informática, games, para despertar o interesse do aluno. (Q50)*

*Sempre **estamos nos comunicando**, repassando **com antecedência** os conteúdos para as possíveis adaptações. (Q54)*

O que se observa quanto ao acesso dos estudantes público-alvo da educação especial nos ambientes escolares é que, devido à carência e fragilidade de conhecimentos em como ensiná-los os conteúdos curriculares, enaltece-se a

socialização. Nesse sentido, fazendo eco às ponderações de Bueno (2013, p. 12): “os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas”, compondo uma “massa de mal escolarizados”.

Nessa perspectiva, nota-se que o trabalho docente das professoras de sala comum e o SPT possui ‘características’ do trabalho colaborativo e/ou em conjunto, mesmo que ambos não possuam as condições necessárias de trabalho para que essa colaboração aconteça de forma efetiva, integral e consciente. Mostra-se, por meio das falas das professoras de sala comum que, havendo a colaboração entre ambas, pode-se contribuir na melhor organização do trabalho e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Capellini (2004, p. 89) diz que:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será o aluno.

E o ambiente profissional da escola ainda sofre com parâmetros de regulamentação fordista, em que se controlam os professores a partir de práticas gerencialistas que buscam dar foco no desempenho, produzindo sentimentos de frustração nos educadores, pois muitas vezes não se consideram as contradições da realidade e não se fala também da precarização das condições de trabalho docente. Conforme destacam Hypolito e Grishcke (2013, p.519):

[...] demonstram que este está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado. Essas dinâmicas associadas a uma política de auditoria que pressiona as escolas e os docentes, como os grandes responsáveis pelo desempenho e pela qualidade da escola, incentivam e produzem um sentimento de culpa, que se transforma em uma verdadeira auto intensificação do trabalho.

Dessa forma, percebeu-se, por meio das falas das participantes da pesquisa, que existem intensificação e ampliação do trabalho docente, tanto das professoras

da sala comum como no trabalho do SPT, o que dificulta a realização do trabalho colaborativo. Essa ampliação das atividades docentes tem ocorrido através de cargas adicionais, tarefas complexas, aumentando o tempo de trabalho para a execução de toda essa demanda, estabelecendo maiores esforços físicos, psicológicos, intelectuais, ou a união de todos esses fatores, conforme se observa a seguir:

Esse profissional passa por diversas situações na qual, muitas vezes não está preparado como, alimentação por sonda, troca de fralda, até aluno que está entrando na adolescência e descobrindo o próprio corpo. (Q1)

Notou-se em outras falas que a colaboração entre as professoras baseia-se em aspectos práticos do trabalho docente: o planejamento em conjunto, a construção e preparação de material didático e de apoio. Geralmente são tarefas cotidianas do trabalho docente com objetivos de curto prazo, como se vê a seguir:

Vejo que há um acordo nos planejamentos... (Q64)

Dentro do possível, conversamos e entramos em consenso quanto às adaptações possíveis para cada conteúdo. (Q74)

Dentro das condições possíveis que se encontra é possível fazer um trabalho junto. (Q84)

A intensificação do trabalho docente está, segundo Hypolito (2011), diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho. Dal Rosso (2006) compartilha desse entendimento e explica que a compreensão da noção de intensidade requer a focalização do raciocínio sobre a pessoa do trabalhador ou seus coletivos, e não sobre os outros componentes do processo com capacidade de alterar resultados, tais como as condições tecnológicas. O autor afirma que sempre que se fala em intensidade do trabalho, volta-se a atenção para a análise de quem trabalha, ou seja, para o trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente. Não se trata de examinar o desempenho das máquinas ou outras coisas quaisquer. A atenção está centrada sobre quem trabalha para examinar qual o dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias.

Devido a essa intensificação, falta de formação específica para a educação que seja para todos e condições de trabalho, há um contraponto negativo na concepção que as professoras de sala comum possuem sobre o trabalho delas com o SPT. Nesse sentido observou-se que não consideram este trabalho satisfatório pelos seguintes motivos:

Pouco contato do SPT com o professor da matéria. *Falta pouco tempo para planejamento coletivo.* (Q31)

Na maior parte **não há tempo para a troca que seria necessária** para um trabalho efetivo. (Q86)

Muita distância entre os dois professores. *Pouca iniciativa de integração de atividades entre os dois professores.* (Q88)

Muitas vezes não há comunicação com o profissional, devido à demanda de alunos numa sala de aula. *Dividir a atenção para todos os alunos é complicado. Falta tempo para conversas e planejamento entre o professor e o SPT.* (Q91)

As considerações quanto à insatisfação que as professoras de sala comum trouxeram sobre o trabalho junto ao SPT apontam para a predominância da “balcanização”²⁸ docente (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY e DUARTE, 2014, p. 87) nas turmas do Ensino Médio.

[...] A existência de relações balcanizadas na escola reflete e reforça as diferenças em relação à aprendizagem, às formas de ensinar, aos aspectos das disciplinas e ao próprio currículo. Pode gerar disputas no que diz respeito aos espaços, aos tempos e aos recursos da escola. Além disso, inibem a discussão aberta e podem prejudicar a criação de uma perspectiva da escola em sua totalidade, impedindo o crescimento profissional contínuo dos professores da escola e a sua capacidade de resposta diante das mudanças educacionais. (FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY e DUARTE, 2014, p. 88)

Nesse sentido, Boy e Duarte (2014), enfatizam que a falta de tempo reservada ao trabalho colaborativo tem sido produto da fragmentação do trabalho

²⁸ **Balcanização:** é constituída pela existência de grupos particulares e isolados de colegas, ou melhor, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano). Essa cultura está presente tanto nas escolas de Ensino Médio quanto nas de ensino fundamental, prevalecendo fortemente nas primeiras, em que a divisão consiste em disciplinas curriculares. [...] No Ensino Médio, a balcanização foi registrada sustentada pela hegemonia da especialização das matérias, que perpetua os conflitos e a troca educativa entre eles (HARGREAVES, 1998, *apud* BOY e DUARTE, 2014, p. 87). As matérias separadas em diferentes departamentos formam pequenas ilhas, constituídas por um corpo docente fragmentado. Dessa forma, as práticas colaborativas se instalam mais tardiamente no ensino secundário (BORGES; LESSARD, 2007, *apud* BOY e DUARTE, 2014, p. 87).

docente, causando o isolamento e dúvidas em relação ao ensino, pois cada vez há menos espaços comuns para debates das novas demandas nos contextos escolares.

Observou-se por parte de algumas professoras de sala comum, seja por desconhecimento, estranhamento sobre o trabalho do SPT, ou devido à fragmentação, intensificação e condições do trabalho docente, que se abriu uma janela para que as professoras de sala comum descaracterizassem e criassem estigmas/estereótipos em relação ao trabalho conjunto entre ambas como se observa:

Como cuidadora. [...] Até eu queria ser igual, não corrige prova, não se incomoda. (Q72)

Não ser visto como um “tapa buraco” [SPT], isto é, substituto de professores faltantes. (Q74)

Mais dedicação, a maioria pega este trabalho quando não tem vaga para exercer a função do professor na sala. (Q34)

Nota-se que as professoras de sala comum não percebem que o SPT está em sala de aula para auxiliá-las no conhecimento específico em educação especial, que como citados por elas mesmas, desconhecem. Portanto, não visualizam o SPT como um parceiro para trocar conhecimentos e trabalhar em conjunto para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Apointa-se que no cotidiano do trabalho docente nas salas comuns há discrepância sobre os SPT, pois, se esse estudante já é estigmatizado, o mesmo pode acontecer quanto à concepção das docentes de sala comum em relação ao trabalho do professor de educação especial.

Partindo desses pressupostos, Meletti (2013, p. 20) diz que [...] “o estranhamento e o desconhecido constroem nas interações o espaço de barreiras atitudinais sedimentadas por preconceitos e estereótipos”. A mesma autora acrescenta que,

[...] Os estereótipos concretizam os preconceitos, personificando-os, à medida que se constituem como um julgamento qualitativo, também anterior à experiência pessoal. Além disso, cumprem a função de categorizar o real, significando-o. Cria-se um tipo fixo e imutável que caracteriza o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Esses

estereótipos são o alvo das ações subsequentes, ao mesmo tempo em que funcionam como biombos interpostos entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente. (MELETTI, 2013, p. 22)

Em relação à estigmatização, Goffman (1988) diz que a diferença significativa pode ser transformada em um estigma quando estabelecida em um atributo julgado pejorativo distanciado do idealizado ou de parâmetros de normalidade dentro de um contexto social. Nesse caso, o contexto social seria o ambiente escolar e suas tarefas desenvolvidas entre a professora de sala comum e o SPT.

Portanto, a relação entre as professoras de sala comum e o SPT, ou seja, a possibilidade de haver o trabalho colaborativo está posta, esperando ser compreendida em sua totalidade para que aconteça dentro das escolas e salas de aula. Assim, além das condições de precarização do trabalho, as barreiras atitudinais que envolvem o estereótipo e estigma sobre o trabalho do SPT com as professoras de sala comum no Ensino Médio, atrapalham o processo para a concretização do trabalho colaborativo.

Contudo, essa quebra de padrão até então não se solidificou, pois se observou com os dados analisados que o formato de trabalho colaborativo/parceria não é compreendido no contexto escolar, devido à falta de formações em serviço sobre a temática, condições de trabalho e espaços para planejamento entre os docentes.

Findam-se aqui as análises em relação às vozes das professoras de sala comum sobre o trabalho dos SPT, destacando que o trabalho colaborativo é real e possível dentro das turmas de Ensino Médio, mas é preciso haver mudanças na estrutura da escola, no seu modelo de gestão e também a construção de uma formação ampla e continuada para todos os professores envolvidos.

A seguir, são apresentadas as considerações finais acerca dos achados desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, foi possível perceber que o contexto histórico em que a organização do Ensino Médio está inserida é essencial para a análise da conjuntura atual do seu funcionamento, da proposta de ensino e dos impactos na sociedade e na construção de uma educação pública que seja efetivamente para todos. A formatação dessa etapa do ensino tem objetivos bem claros e definidos quando se fala em educação pública.

Historicamente, as camadas menos favorecidas estiveram fora dos sistemas de ensino até existir a necessidade econômica da inserção social, política e econômica desses sujeitos sociais, quando surge o claro objetivo de formar mão-de-obra barata para o capital. Em detrimento, portanto, de uma formação humana e crítica, que muitos sempre almejavam para mudar o ciclo de exploração que se perpetuava no Brasil. Desde então, apesar de muitas reformas e legislações, o ensino médio, com suas disciplinas muitas vezes incomunicáveis com a realidade social e política, permanece com esse mesmo objetivo: formar mão-de-obra barata.

Nesse sentido, o trabalho do SPT no Ensino Médio torna-se mais complexo em relação à sua função nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, nas quais sua formação é a mesma que a das professoras de sala comum, ou seja, são todas pedagogas; diferentemente das professoras de sala comum do Ensino Médio, formadas nas disciplinas distribuídas em 12 conhecimentos diversos. Contudo, essas características não são impeditivas da construção de uma formação continuada de caráter interdisciplinar para uma prática profissional coletiva e colaborativa.

Sendo assim, no ensino médio, a relação entre as professoras de sala comum com o SPT deveria ser mais próxima, devido à diversidade de conteúdos ensinados nessa etapa de ensino para a construção de uma proposta pedagógica multidisciplinar. Entretanto, as condições para que essa aproximação aconteça são praticamente nulas dentro da realidade atual, pois vivemos uma educação voltada para o desempenho e os resultados, e temos um modelo de gestão ultrapassado em que práticas inovadoras no trabalho docente ainda não são aceitas. A gestão das escolas ainda desempenha muitas funções burocráticas, o que proporciona muitos entraves para a constituição do trabalho colaborativo no ambiente profissional da

escola. De qualquer forma, o trabalho do professor, do diretor e dos demais profissionais da escola encontra-se atrelado às políticas e diretrizes de outras esferas, tais como as secretarias de educação, o ministério da educação etc.

Com esta pesquisa foi possível compreender o quanto o cotidiano escolar, como está posto, pode fragilizar as relações de trabalho e de ensino. As professoras de sala comum têm, em sua maioria, uma carga horária estafante e trabalham em mais instituições de ensino, com horários de planejamento tão diversos que é inviável reunir-se com os SPT e planejar de forma colaborativa. O planejamento torna-se fragmentado proporcionando elementos que dificultam a prática pedagógica do professor, pois ele não consegue trocar ideias com seus colegas ou mesmo realizar um planejamento de forma socializada e democrática.

Ao relacionar esses arranjos, referentes ao planejamento das aulas e das avaliações dos estudantes público-alvo da educação especial, entende-se que esses se dão nos momentos que esses profissionais encontram um tempo em conversas informais ou fora do horário de trabalho, algo que certamente compromete a qualidade do trabalho. Considera-se que a prática do planejamento deve ter uma intencionalidade pedagógica capaz de garantir a satisfação das demandas da formação dos alunos, a partir da construção de um planejamento compartilhado e socializado entre os professores.

As professoras de sala comum, participantes desta pesquisa, compreendem o trabalho do SPT como: mediadores entre o conhecimento e aprendizagem do estudante e professoras de sala comum; com foco no estudante público-alvo da educação especial; como trabalho de apoio/auxílio às professoras de sala comum. Então, para as professoras de sala comum, o SPT tem como finalidade e função ajudar no processo de inclusão, auxiliar, promover e facilitar o ensino-aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial.

De acordo com os dados apontados nas respostas das professoras de sala comum, essa concepção sobre o trabalho do SPT denuncia suas frágeis condições de trabalho, pois essas não possuem o tempo necessário para realizar “sozinhas” o ensino-aprendizagem com toda a turma e “mais o estudante público-alvo da educação especial”, conforme apontado por elas.

Entretanto, para que aconteça o trabalho colaborativo entre esses dois profissionais é necessária uma reorganização no próprio sistema educacional

brasileiro em relação às condições de trabalho docente, o que poderá oportunizar a toda comunidade escolar mais autonomia e empoderamento para a concretização desse trabalho em conjunto. Em termos objetivos, é necessária também uma ruptura com o modelo burocrático de educação e uma gestão mais democrática com instrumentos que possam proporcionar uma maior autonomia para os educadores na constituição das ações que envolvem o planejamento.

Evidenciou-se também que, para as professoras de sala comum, a presença do SPT é primordial, pois a responsabilidade sobre o ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial fica por conta do SPT, “suprindo”, assim, as carências e precariedades existentes em relação às condições de trabalho que as professoras de sala comum enfrentam no seu cotidiano.

Contudo, ficou evidente que as professoras de sala comum não compreendem a função do SPT como outro docente nas salas de aula do Ensino Médio: compreendem o SPT como o “auxílio” necessário para suprir as frágeis condições de trabalho nas quais se encontram, deixando evidente a relação entre trabalho precarizado e a negação da ideia do outro professor como profissional que tem igual importância para a realização do trabalho pedagógico.

Sobre o trabalho colaborativo, os dados apontaram que esse não acontece dentro das salas de aula do Ensino Médio entre as professoras de sala comum e o SPT devido a alguns aspectos, como: a falta de conhecimento sobre como se dá o trabalho colaborativo; as precárias condições de trabalho; a estrutura organizacional do sistema nacional de ensino que impõe as formas metodológicas, didáticas e de conteúdos, retirando assim a autonomia das professoras de sala comum.

O trabalho colaborativo dentro do ambiente escolar não acontece quando há essa fragmentação das tarefas no mesmo local de trabalho, ou seja, não há interligação das 12 disciplinas umas com as outras, não há participação integral das professoras de sala comum com os outros docentes e muito menos com o SPT quanto aos objetivos propostos nos planejamentos, ou seja, não há o trabalho colaborativo.

Na fundamentação teórica foram discutidos os seguintes aspectos: o quadro dos estágios e componentes do coensino/trabalho colaborativo de Gately (2001) e Rabelo (2012), sendo esses divididos em 8 componentes: comunicação interpessoal; arranjos físicos; familiaridade com o currículo; metas e modificações do

currículo; planejamento instrucional. E 3 estágios: apresentação instrucional; manejo de sala de aula; avaliação. Os estágios se subdividem em: estágio inicial; estágio de comprometimento; estágio colaborativo.

A partir desse quadro, foi possível observar que o trabalho entre as professoras de sala comum e o SPT tem maior predominância no estágio inicial e algumas poucas práticas no estágio de comprometimento, ou seja, a comunicação inicial entre as professoras de sala comum e SPT é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação de ambas as partes. No arranjo físico, o SPT possui um lugar particular, ou seja, sentado ao lado do estudante público-alvo da educação especial, ou ao fundo da sala.

Ao considerar a familiaridade com o currículo, evidenciou-se que o SPT não possui proximidade com o conteúdo e metodologias utilizadas no Ensino Médio. As professoras de sala comum possuem confiança limitada na capacidade de ensinar do SPT. As metas e modificações do currículo são padronizadas pelo sistema de ensino e professoras de sala comum. O SPT é visto como apenas um professor auxiliar na concepção das professoras de sala comum.

No planejamento e apresentação instrucional, as professoras de sala comum conduzem as apresentações das atividades em sala de aula nas turmas de Ensino Médio e o SPT é visto como seu assistente. No manejo da sala de aula, as professoras de sala comum ensinam os demais estudantes e o SPT assume o papel de “gerente do comportamento” dos estudantes público-alvo da educação especial. Sobre as avaliações, não foi possível identificar nas respostas das professoras de sala comum como essas se dão e a participação do SPT em relação a elas.

As poucas exceções considerando esses estágios acontecem nos componentes da comunicação interpessoal e familiaridade com o currículo quando algumas professoras relatam, por exemplo, que acolhem as modificações curriculares propostas pelos SPT. No componente planejamento instrucional no estágio de comprometimento, observou-se que poucas professoras de sala comum iniciaram um planejamento em conjunto.

Avanços podem ser observados, ainda que de forma tímida, no quesito planejamento instrucional, no qual se observa alguns planejamentos em conjunto.

No entanto, percebeu-se através da interpretação desse quadro, com os dados apresentados na pesquisa, que o trabalho colaborativo, na realidade atual das

condições de trabalho das professoras de sala comum e SPT nas turmas do Ensino Médio, encontra-se distante do estágio colaborativo. O que se infere é que ainda faltam investimentos do Estado para oferecer formação adequada dentro da realidade de cada escola, suprimindo as carências e a precariedade das condições de trabalho das docentes brasileiras.

O trabalho colaborativo só será possível dentro das escolas de Ensino Médio brasileiras quando houver mudanças nas políticas públicas educacionais e valorização profissional das professoras de sala comum do Ensino Médio e dos Segundos Professores de Turma (SPT).

Contudo, esta pesquisa levanta tensionamentos e mais questionamentos sobre as condições de trabalho das professoras de sala comum do Ensino Médio com os estudantes público-alvo da educação especial junto do SPT, que são os seguintes: Como fazer o ensino-aprendizagem desses estudantes acontecer na realidade atual no Ensino Médio na educação brasileira? O que fazer se essa mudança não acontecer? Como realizar o trabalho colaborativo dentro dessa realidade? Como o trabalho colaborativo pode ser executado sob uma gestão democrática? Como os professores do SPT se veem em relação aos demais professores das outras áreas? É possível construir um modelo de bidocência colaborativa?

No desenvolvimento desta pesquisa observou-se um silenciamento sobre a temática estudada, principalmente envolvendo os estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Médio. Foi possível perceber também uma lacuna na produção acadêmica sobre o trabalho colaborativo nas escolas estaduais nas turmas do ensino médio e suas contribuições para o planejamento dos professores, a prática profissional, a formação dos docentes e o desenvolvimento da formação dos estudantes. Tais ausências sinalizam que os poucos estudantes que são público alvo da educação especial carecem de políticas públicas efetivas para seu processo de escolarização e aprendizagem acadêmica.

A partir dessas constatações e questionamentos, esta pesquisa abre possibilidades para novas investigações tais como aquelas que enfoquem como efetivamente o trabalho do SPT é desenvolvido em sala de aula.

Por fim, podemos concluir que para a construção e efetivação do trabalho colaborativo nas escolas de Ensino Médio são necessárias mudanças na

organização hierárquica e administrativa da escola e no seu modelo burocrático de gestão. A escola deve se assumir e ser considerada efetivamente como um espaço social e democrático para a formação dos sujeitos sociais que a constituem. O trabalho colaborativo nasce a partir do desenvolvimento da cultura da coletividade na escola e também do investimento nas condições de trabalho do professor por meio de políticas públicas do Estado para formação e valorização profissional, com o objetivo de possibilitar as mudanças necessárias na instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria. **Relações de gênero e trabalho docente**: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores. In: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. p. 1-7. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST25/Carolina_Faria_Alvorenga_25.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina**. 2015. 248 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

ARAÚJO, Lucélia Costa; CUNHA, Renata Cristina da. **Os homens na docência e a feminização do magistério**. In: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2013. p. 11245- 11258. Anais, Pontícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de junho de 2013. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8593_4730.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

ARROYO, M.G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M.G. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016.

BARROS, Wanda Maria Braga. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista**: desafios à inclusão dos alunos com deficiência. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de Campinas – PUC, São Paulo. 2008.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

BOY, Lídia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **A Dimensão Coletiva do Trabalho Docente:** Uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. Artigo. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 30, p. 81-104. Outubro-Dezembro 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In:* MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Junqueira & Marin, 2013. Cap. 2.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994.

CABRAL, A. da C. **CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UNIVILLE: Joinville, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental.** 2004. 300 p. Tese de Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – São Carlos.

CARMO, E. F; CHAGAS, J. A. S.; FILHO, D. B. F; ROCHA, E. C. R. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online).** Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). O ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CISNE, M. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. 2ª Edição – São Paulo: Outras Expressões, 2015.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p.185-210, abr. 2013. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100010> Acesso em: 07 out. 2017.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho Docente no Ensino Médio no Brasil**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011- <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-92, março de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 22 out. 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462006000100005>.

FARNOCCHI, Nathalia Galo. **Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais**. 2013. 196 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto.

FICAGNA, Rosilei Gugel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Contribuições e desafios do segundo professor de turma na inclusão de estudantes com deficiência em escolas de Santa Catarina**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais... Curitiba, 2017, p. 11162-11177.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócia histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesquisa** (online). n. 116, p.22-39,2002.
FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-28.

FUCK, Andréia Heiderschdeidt. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 2, p. 29-38.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental**: desafios e dilemas. Joinville: UNIVILLE, 2014.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

GOFFMAN, I. (1988). **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Artigo. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106. *Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011*.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. *Educação | Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 507-522 | set./dez. 2013*.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e relações de gênero. In: _____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997. P. 47-7

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Educação (Rio Claro. Online), v. 21, p. 1-18, 2011.

HONNEF, Cláucia. **Trabalho Docente Articulado: A relação entre a educação especial e ensino médio e tecnológico**. (UFSM). Santa Maria: UFSM, 2013.147 f. Dissertação (Mestrado).

HOMRICH, Ana Paula Marotto. **Diretores escolares: o que pensam sobre o atendimento educacional especializado?** Joinville, UNIVILLE, 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2016 – Notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf> Acesso em: 01 mai. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos De Pesquisa**. Campinas, v.41, n.144, p.752-769. Set./Dez. 2011.

LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br>. Acesso em julho 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCKOW, Heloiza Iracema. **Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio**. Joinville, UNIVILLE, 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

MACHADO, Aliciene Fusca. **Identidade e metamorfoses de professoras da rede regular de ensino**: descobrindo-se com a educação inclusiva. 2001. 112 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Diferenças e Diferentes: Aspectos Psicossociais da Deficiência**. In: *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2013. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

_____. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MESQUITA, Silvana; LELIS, Isabel. **O exercício da docência no ensino médio**: a didática marcada pelas dimensões relacionais e motivacionais na prática docente. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. GT04 - Didática – Trabalho 262, p. 1- 17.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2015. 108p.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. de. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de. **A equipe diretiva escolar e o atendimento educacional especializado**: interlocuções possíveis. Joinville: UNIVILLE, 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. Joinville: UNIVILLE, 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade da Região de Joinville)

PATTO, M.H.S. (1993). **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão rebelde**. São Paulo. Casa do Psicólogo.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In*: AQUINO, Julio Groppa. [coord.]. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 9, p. 79-87, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Sinopses da Educação Básica de Santa Catarina 2016**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-educacionais/sinopses-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 de Nov.2017.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=445> Acesso em: 01 mai. 2017.

SANTOS DEL REAL, Annette. **La Educación secundaria: perspectivas de su demanda**. 2000. Tesis (Doctorado Interinstitucional em Educación) – Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

SANTOS, Vânia Catarina Machado dos. Artigo: **A Reforma do Ensino Médio e suas Implicações no Trabalho Docente** – UNESPAR. Anais Educere 2017, p. 23313-23323. Eixo: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teórico do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V. 14. Jan./abr. 2009.

SCHULZE, Mariana Datria. **“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo”**: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente.

Joinville: UNIVILLE, 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade da Região de Joinville).

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Hilda. A difícil expansão do acesso real ao Ensino Médio no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n.27. 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p.445-477, ago. 2010.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n.2, p. 181 – 195, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **O Papel do Professor de Educação Especial na Proposta do Coensino**. São Carlos: UFSCAR 2014. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos.

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA EMPESQUISA



Continuação do Parecer: 1.730.573

Objetivo Secundário:

- Conhecer como se desenvolve o trabalho do segundo professor de turma com os estudantes público alvo da educação especial e demais estudantes da sala, por meio da concepção do professor de sala comum,;
- Identificar se há parceria no trabalho entre professor de sala comum e segundo professor de turma;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa implica em riscos mínimos citados pela pesquisadora, e como benefícios ao participante da pesquisa, é informado que se espera que os estudantes público alvo da educação especial, os professores e as escolas estaduais, sejam diretamente beneficiados, por meio das discussões e articulações entre o professor de sala comum e o segundo professor de turma. Ainda sobre os riscos ao participante, a pesquisadora prestará encaminhamento, caso seja necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa conta com 400 participantes, que enquadram-se nos seguintes critérios de inclusão: sejam professores de salas comuns do ensino médio que trabalhem com os segundos professores de turma que atuem nas Escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville, zona urbana ou rural e que aceitem participar da pesquisa mediante assinatura do termo, não havendo outro critério que não sejam estes; não sendo selecionado os participantes que não aceitem assinar o termo de consentimento livre e esclarecido para a pesquisa.

Os participantes da pesquisa deverão participar por meio de um questionário (instrumento de pesquisa), sendo informado a análise dos dados. É mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda da pesquisadora por cinco anos e menciona a forma de descarte. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e apresenta a forma de custeio.

Quanto ao cronograma, é informado que a pesquisa de campo iniciará em 17/10/2016, prevendo sua conclusão em 30/11/2016, onde espera-se o resultado a compreensão do processo de como acontece o trabalho do segundo professor de turma na concepção do professor de classe comum, podendo assim, contribuir com os participantes da pesquisa, oportunizando lhes a possibilidade de refletir sobre sua formação e atuação profissional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 1.730.573

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o pesquisador responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "A Percepção do Professor de Sala Comum sobre o Trabalho do Profissional de Apoio: SEGUNDO PROFESSOR... QUEM ÉS TU?", sob CAAE 58731116.9.0000.5366 do (a) pesquisador(a) Priscila Murtinho Deud, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://www.univille.edu.br/status-parecer/645062>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_761322.pdf	15/08/2016 16:40:07		Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.730.573

Outros	Questionario.pdf	15/08/2016 16:39:37	Priscila Murtinho Deud	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/08/2016 16:36:07	Priscila Murtinho Deud	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/07/2016 14:14:45	Priscila Murtinho Deud	Aceito
Outros	declaracaosecretariaestado.pdf	18/07/2016 15:28:20	Priscila Murtinho Deud	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoconitedeeticapry.docx	18/07/2016 15:27:08	Priscila Murtinho Deud	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 15 de Setembro de 2016

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Priscila Murtinho Deud vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, questionários, serão fundamentais para a construção da dissertação **A Percepção do Professor de Sala Comum sobre o Trabalho do Profissional de Apoio: Segundo Professor... Quem é Tu?**, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. O objetivo da pesquisa é conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de classe comum.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas através de questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do trabalho e da formação docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os questionários serão analisados e posteriormente transcritos, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Priscila Murtinho Deud, pelos telefones (47) 99983-9225. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.
Joinville, ____ de _____ de 2016.

Participante

Priscila Murtinho Deud
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – Questionário

QUESTIONÁRIO

Parte I – Perfil do Professor de Sala Comum

1) Professora () Professor () Ano de Nascimento: _____

2) Qual sua formação acadêmica? Em que ano você concluiu? (Indique quantas alternativas forem necessárias)

- () Ensino Superior – Bacharelado _____ Qual? _____ Ano: _____
 () Ensino Superior – Licenciatura _____ Qual? _____ Ano: _____
 () Ensino Superior – Outros Cursos _____
 () Pós – Graduação (Especialização) Ano: _____ Em que área: _____
 () Pós – Graduação (Mestrado) Ano: _____ Em que área: _____
 () Pós – Graduação (Doutorado) Ano: _____ Em que área: _____

3) Assinale seu tempo de serviço como professor (a) na Rede Estadual de Ensino:

- () Este é o primeiro ano
 () De 2 a 5 anos
 () De 6 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () De 16 a 20 anos
 () Mais que 21 anos

4) Qual a sua carga horária total na Rede Estadual de Ensino em Joinville?

- () 10 horas semanais
 () 20 horas semanais
 () 30 horas semanais
 () 40 horas semanais
 () Outra: _____

5) Nesta escola, qual sua situação funcional?

ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO (ACT)

EFETIVO

OUTROS Qual? _____

6) Trabalha em outro local?

SIM

NÃO

EM CASO AFIRMATIVO - Qual local? _____ Carga horária: _____

Parte II – Trabalho do segundo professor de turma (SPT) na concepção do professor de sala comum

7) Para você, qual a finalidade do trabalho do SPT?

8) Para você, quais as condições necessárias para o trabalho do SPT?

9) Para você, quais os desafios que o SPT experimenta em seu trabalho?

14) Neste trabalho existe um momento em que vocês se encontram extra sala para a realização de um planejamento integrado?

- SIM
 NÃO

Em caso afirmativo indique a frequência abaixo:

- semanal
 quinzenal
 mensal
 outro – Comente:

15) Existe uma formação profissional específica realizada pela Rede Estadual para o trabalho com estudantes público alvo da educação especial?

- sim
 não
 Com que frequência? _____ Em qual local? _____

16) Para você, a função do SPT é importante na escola? Comente sua resposta.

17) Você gostaria de deixar sugestões para o aprimoramento do trabalho do SPT na escola?

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO, ELA SERÁ DE GRANDE VALIA PARA A PESQUISA EM ANDAMENTO. POR GENTILEZA, **NÃO SE ESQUEÇA DE ASSINAR AS DUAS CÓPIAS DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, POIS, SEM SUA ASSINATURA, O QUESTIONÁRIO NÃO TERÁ VALIDADE PARA MINHA PESQUISA.

AUTORIZAÇÃO

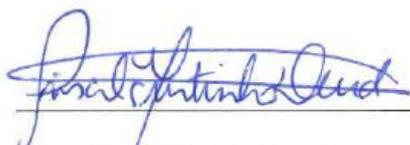
Nome do autor: Priscila Murtinho Deud

RG: 4.155.274

Título da Dissertação: **“As Concepções das Professoras de Sala Comum sobre o Trabalho do Segundo Professor: O que fazes? Como Trabalhas?”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 23/07/2018.



Priscila Murtinho Deud