

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA
SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

SANDRA MICHELLUZZI
PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Joinville – SC
2019

SANDRA MICHELLUZZI

**CONCEPÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA
SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

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

Joinville – SC

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Michelluzzi, Sandra

M623c Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente/
Sandra Michelluzzi; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. –
Joinville: UNIVILLE, 2019.

136 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Professores de
educação especial. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado. (orient.). II. Título.

CDD 371.9

Termo de Aprovação

"Concepções do Segundo Professor de Turma sobre o Trabalho Docente"

por

Sandra Michelluzzi Biazotto

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



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

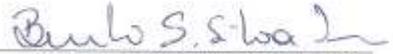


Profª. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

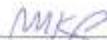
Banca Examinadora:



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



Prof. Dr. Bento Selau da Silva Junior
(UNIPAMPA)



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 26 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão de quem recebe um benefício é sempre menor que o prazer daquele de quem o faz”.

Machado de Assis

A gratidão é o reconhecimento de que não podemos caminhar sozinhos. Cada um que passa em nossa vida, deixa um pouco de si e leva um pouco de nós.

Na grande teia da vida, estamos entrelaçados e, nesse emaranhado de nós, precisamos um do outro. E, finalizando mais uma etapa de formação em minha vida, eu quero agradecer.

AGRADECER a Deus por ser o Criador de todas as maravilhas naturais que proporcionam a minha vida ser mais inspiradora e mais bela.

AGRADECER a minha família, meu filho Mateus Francisco (seis anos) e minha filha Clara Beatriz (5 anos) por serem a mola propulsora em minha vida. Mesmo sendo pequenos, mas grandes, sabiam que, quando mamãe estava no computador ou com livros em mãos, precisavam fazer silêncio, pois a mamãe estava estudando. A minha mãe Terezinha e meu pai Nivaldo, alicerces em minha vida, pelo exemplo de responsabilidade e dedicação para com a família. Às minhas irmãs, Cristina, Marilene e Tatiane que me desafiam a buscar o melhor como mãe e mulher. Ao meu sobrinho Luan e minhas sobrinhas Gabrielle, Eloá, Daniela e Stefany que dão colorido todo especial à minha existência me motivando a buscar e acreditar num mundo melhor.

AGRADECER as professoras do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Professora Márcia de Souza Hobold (meu primeiro contato no mestrado), pelo seu exemplo inspirador de pessoa mostrando que é preciso almejar e resistir pelas melhores condições de trabalho e formação docente. Professora Silvia e Jane, me mostrando que a sensibilidade na ação pedagógica faz toda a diferença. Professora Rosânia me ensinando que o caminho acadêmico é árduo, mas muitos precursores se desafiaram a encontrar as melhores formas de tornar a educação mais prazerosa e natural. Professora Iana que com seu jeitinho gaúcho, foi dando voz às nossas vozes,

atrelando teoria e vida, me fazendo analisar a sociedade sob outra óptica, pois todos têm direito, independentemente de raça, gênero, etnia. Professora Sônia, pelo seu jeito prático de ser, me incentivando ao expressar que o mestrado é uma “dor-de-ideia” boa que nos ajuda a crescer pessoal, acadêmica e profissionalmente (e põe dor-de-ideia nisso). Professora Marly que com seu jeito tranquilo e sereno me inspirou a não desistir e me fez refletir que, para quê *stress* se a vida, mesmo com suas labutas, pode ser mais leve e serena?

AGRADECER a professora e minha orientadora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que na escolha de teóricos para a disciplina me auxiliou a descobrir que, na busca de uma educação e um mundo melhor, muitas são as pessoas que nos sucederam e, por isso, não estamos sozinhos. E, como orientadora, com firmeza, rigurosidade, atenção e carinho me ensinou que sempre é possível ir além, conhecendo outros caminhos e alçando novos voos.

AGRADEÇO ao professor Bento Selau, as professoras Marly Kruger de Pesce, prof. Berenice Rocha Zobot Garcia, pelo privilégio de contar com suas valiosas contribuições para a escrita e discussões realizadas neste trabalho.

AGRADEÇO as colegas Heloisa e Priscila que foram minhas “asas;” auxiliando-me a alçar os primeiros voos, com dicas, contribuições, considerações à escrita da dissertação.

AGRADEÇO aos meus colegas do mestrado, pelas reflexões, contribuições, convivência durante estes anos, especialmente a Elizabeth (que esteve conosco em algumas disciplinas) e ao Fábio, por se fazer presença nos momentos mais angustiantes durante o percurso do mestrado.

AGRADEÇO a Franklin Jones Vieira que esteve comigo nos momentos mais turvos desta caminhada, sendo luz e direcionando o meu caminho.

AGRADEÇO a Secretaria Estadual de Educação de Jaraguá do Sul por possibilitar-me a realização de investigação junto às unidades escolares e aos Segundos

Professores de Turma que disponibilizaram seu tempo precioso respondendo o questionário para a pesquisa.

AGRADEÇO ao diretor, a coordenação e colegas do Colégio Marista São Luís, no qual sou professora, pelo entendimento e pela parceria em possibilitar-me cumprir os compromissos assumidos no mestrado.

Enfim, **AGRADEÇO** a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, caminharam comigo nesse percurso. **#OBRIGADA!**

“A inclusão envolve muito mais do que um compromisso profissional, envolve um compromisso com a vida”.

Márcia Troly

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, teve como objetivo geral compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sob sua própria ótica. Para tal, o estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, sustentada teoricamente no materialismo histórico dialético. Participaram da pesquisa 35 Segundos Professores de Turma, atuantes nas escolas da Rede Estadual de Jaraguá do Sul. A coleta de dados foi pela utilização do questionário, contendo 21 questões, sendo estas abertas e fechadas. Após a coleta, os dados foram analisados com base em preceitos da “análise de conteúdo” (FRANCO, 2012) e constituíram uma única categoria de análise, pois entende-se que discutir aspectos que envolvem a finalidade, atribuições e os desafios do SPT, estão imbricados nas condições de trabalho destes profissionais atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Entre os referenciais que sustentam teoricamente as discussões propostas podem ser destacados: Vigotsky (1983), Hypolito (1997), Amaral (1998), Freitas (2002); Ferreira (2005), Huberman (2007), Fontes (2009), Michels (2011), Franco (2012), Beyer (2013), Bueno (2013), Meletti (2013), Garcia (2004; 2013; 2014), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2011), e nos documentos que norteiam a política Nacional e estadual, como: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009) e o Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009). Os resultados revelam que para acontecer, de fato, um trabalho colaborativo há a necessidade de condições favoráveis para uma articulação entre o professor de sala regular com o Segundo Professor de Turma. Destas condições de trabalho, destacam-se: tempo (horas-atividade) para planejar, em conjunto, com o professor titular dos anos iniciais ou ter o planejamento antecipado do professor regente dos anos finais do EF, para adaptar propostas curriculares, para elaborar os materiais didáticos, as avaliações e as estratégias de ensino para o estudante público-alvo da EE. Também se evidenciou falta de recursos pedagógicos, materiais didáticos e de formação continuada com propostas para qualificar a prática pedagógica. Há uma precarização quanto às formações continuadas, no sentido de que elas acontecem poucas vezes ao ano. Contudo, percebe-se que é acessível encontrar professores motivados e cientes de seu diferencial na escola que, embora com todas as interferências e condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, veem-se como uma ‘ponte’ entre as relações de família, escola, professores e estudante e, de certa forma, como um profissional que consegue ser uma referência para o estudante, fazendo com que a diferença significativa (AMARAL, 1998) seja superada e sua potencialidade desenvolvida.

Palavras-chave: Educação Especial. Segundo Professor de Turma. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This study, as part of the research line Teachers' Work and Formation of the Master's Program in Education of University of Joinville – UNIVILLE, aimed to understand how the work of the Second Class Teacher of the initial and final years of Elementary Education, under its own perspective. To do so, the study was based on a qualitative approach, theoretically by the dialectical historical materialism. The participants of this study were 35 Second Class Teachers participated, working in the schools of the Jaraguá do Sul. Data collection was based on the use of the questionnaire, containing 21 questions, which were opened and closed. After data collection, the data was analyzed through "content analysis" by (FRANCO, 2012) and constituted a single category of analysis, since it is understood that discussing aspects that involve the purpose, attributions and challenges of the Second Class Teacher are imbricated in the working conditions of these professionals working in the initial and final years of Elementary Education. Among the references that theoretically supported the proposed discussion, we can highlight Vigotsky (1983), Hypolito (1997), Amaral (1998), Freitas (2002); Ferreira (2005), Huberman (2007), Fontes (2009), Michels (2011), Franco (2012), Beyer (2005), Bueno (2013), Meletti (2013), Garcia (2004; 2013; 2014), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2011), and in the documents that guide National and State politics, such as: the National Politics on Special Education in the Inclusive Perspective (2008), the Special Education Politics of Santa Catarina (2009) and the Pedagogical Program of Santa Catarina (2009). The results show that in order to happen, in fact, a collaborative work there is a need for favorable conditions for an articulation between the regular classroom teacher and the Second Class Teacher. These working conditions include: time (hours-activity) to jointly plan with the titular teacher of the initial years or have the advance planning of the teacher regent of the final years of Elementary School, to adapt curricular proposals, to elaborate teaching materials, assessments and teaching strategies for the target public education student. There was also evidence of a lack of pedagogical resources, didactic materials and continuing education with proposals to qualify the pedagogical practice. There is a precariousness about continued formations, in the sense that they happen only a few times a year. However, it is possible to find teachers motivated and aware of their differential in the school, who, although with all the interferences and objective and subjective conditions of teaching work, are seen as a 'bridge' between the relations of family, school, teachers and students and, in a way, as a professional who can be a reference for the student, making the significant difference (AMARAL, 1998) overcome and its potentiality developed.

Keywords: Special Education. Second Teacher. Teaching Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Crescimento percentual de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil.....	29
Gráfico 2. Prevalência da deficiência no Brasil em 2010.....	30
Gráfico 3. Percentual de idade dos SPT com os professores da Educação Básica segundo Censo Escolar (2016).....	63
Gráfico 4. Formação Acadêmica dos SPT.....	64
Gráfico 5. Pós-Graduação (Lato-sensu) dos SPT.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes.....	25
Quadro 2 – Estágios e componentes do coensino	38
Quadro 3 – Os quatro saberes do coensino.....	40
Quadro 4 – Em relação aos participantes da pesquisa	61
Quadro 5 – Ano de nascimento dos participantes	62
Quadro 6 – Formação Acadêmica dos participantes	63
Quadro 7 – Tempo de Atuação na docência.....	68
Quadro 8 – Tempo de Atuação na docência como SPT.....	70
Quadro 9 – Situação Funcional como SPT	73
Quadro 10 – Carga Horária como SPT	74
Quadro 11 – Desempenha outras atividades além de ser SPT.....	74
Quadro 12 - Quantidade de Turmas atendidas pelo SPT, na mesma escola.....	75
Quadro 13 - Quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos na mesma sala.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atendimento em Classe
ACT	Admitido em Caráter Temporário
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
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNEEEB	Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica
EE	Educação Especial
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GERED	Gerência de Educação
GETRAFOR	Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas para a Educação
PEESC	Política Estadual de Educação Especial de Santa Catarina
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINPES	Programa de Iniciação à Pesquisa
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP	Serviço de Atendimento Especializado
SC	Santa Catarina

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPT	Segundo Professor de Turma
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1.0 CAMINHO DA PESQUISA.....	19
1.1 Abordagem qualitativa.....	19
1.2. Objetivo Geral.....	20
1.2.1 Objetivos Específicos.....	20
1.3 Instrumento de coleta de dados.....	21
1.4 Análise de conteúdo.....	22
1.5 Local da pesquisa.....	23
1.6 Participantes da pesquisa.....	24
2. LEVANTAMENTO SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIFERNTES CONTEXTOS.....	27
2.1 Levantamento Geral sobre as deficiências.....	27
2.2 Marcos Legais da Educação Especial em âmbito internacional.....	30
2.3 Marcos Legais da Educação Especial em âmbito nacional.....	33
2.4 Marcos Legais da Educação Especial no âmbito de Santa Catarina.....	45
3. O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ATENDIMENTO EM CLASSE AO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	49
3.1 Caminhos já trilhados acerca do Segundo Professor de Turma.....	56
3.2 Caracterização dos Segundos Professores de Turma da Rede Estadual de Ensino em Jaraguá do Sul.....	61
4. O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: O QUE OS DADOS REVELAM.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE I.....	130
APÊNDICE II.....	131
APÊNDICE III.....	135
APÊNDICE IV.....	136

APRESENTAÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Novidade é atribuído àquilo que é novo, aquilo que aparece pela primeira vez. E, novidade sempre foi uma palavra presente em minha vida. Desde muito pequena, sempre fui curiosa para aprender algo novo. Perguntas que, por vezes, deixavam meus pais encabulados por não terem respostas, ou por considerar que ainda não estivesse na idade certa para saber tal assunto. Na escola, da mesma forma, parecia-me que tal conhecimento era pouco para a idade. Eu ainda não sabia que a área da educação poderia me proporcionar aprender todos os dias e “anunciar novidades” (FREIRE, 1996, p. 32), mas mesmo assim, queria ser professora.

Na escola, sempre que possível, envolvia-me em atividades culturais, de pesquisas e olimpíadas para continuar aprendendo além da sala de aula. E assim, fui percorrendo e fortalecendo ainda mais o desejo de ser professora.

Aos 19 anos, ingressei no Centro Universitário para cursar Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa. No espaço acadêmico, inscrevi-me no Programa de Iniciação à Pesquisa (PROINPES), aonde tive a primeira oportunidade de vivenciar a pesquisa científica, de fato. Percebia que, ao realizar a minha pesquisa, minha concepção de mundo mudava e, conforme anunciava esta “novidade” aos demais, nos momentos de comunicação acadêmica, talvez proporcionasse, aos ouvintes, um momento de rever e refletir a prática pedagógica.

Após a graduação, continuei buscando cursos de especialização para ampliar, ainda mais, meus conhecimentos. Nestes ínterims, já como docente, em 2006, deparei-me com estudantes público-alvo da Educação Especial, os quais desafiou-me buscar leituras e fazer mais uma especialização em “Educação Especial: atendimento às necessidades especiais”¹. Com essa especialização pude ter mais conhecimento e atender aos alunos e alunas com necessidades especiais de uma forma mais peculiar, o

¹ Nome atribuído ao curso de Pós-Graduação “lato sensu”, em 2006, em Dourados – MS.

que proporcionou-me refletir que ser professora é um grande desafio, pois deparamo-nos com situações inesperadas nas quais precisamos, pelo menos, entender e auxiliar esses alunos e essas alunas em querer ‘ser mais’, pois todos podemos ‘ser mais’, como seres inacabados que somos (FREIRE, 1996).

Como sou um ‘ser inacabado’, percebi que minha pesquisa, no campo educacional, poderia ser ampliada no Programa de Mestrado em Educação. Assim, em 2016, tive a oportunidade de ser selecionada para disciplinas eletivas no Programa de Mestrado da Univille. No primeiro semestre, como aluna em regime especial do Mestrado em Educação, cursei a disciplina Trabalho e Formação Docente e, no segundo semestre, Sensibilidade na Ação Pedagógica.

Impulsionada pela vontade de “alçar voos” e crescer pessoal, acadêmica e profissionalmente, fiz o processo seletivo do Programa de Mestrado, sendo aprovada como aluna regular. Optei pela linha de pesquisa: Trabalho e Formação Docente, pois vem ao encontro das minhas experiências pessoais e profissionais. Neste sentido, minha pesquisa ficou atrelada ao trabalho docente e a educação especial, pois minhas experiências com pessoas com deficiência começaram dentro de minha família, com uma irmã surda. E ciente de que “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1996, p. 77) é que busco aprender no cotidiano com minhas relações, do meu fazer pedagógico para “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77).

Após esse breve relato de minha experiência acadêmica, profissional e pessoal, apresento a minha pesquisa que é parte de um projeto guarda-chuva articulado à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille e com o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR. O GETRAFOR congrega professoras do programa de mestrado, seus orientandos de mestrado e iniciação científica, mestres e outros profissionais. O objetivo deste grupo é realizar investigações voltadas para o trabalho e a formação docente nas várias instâncias da sua realização, sob um ponto de vista multideterminado que considere questões históricas, políticas.

Com enfoque na temática da Educação Especial está sendo desenvolvido de 2017 à 2021 o projeto guarda-chuva de pesquisa: Trabalho e formação docente, Educação Especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades

- I, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro. A partir da pesquisa “As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do Segundo Professor: o que fazes? como trabalhas?”, que estava em andamento com uma mestranda do mesmo grupo de pesquisa, propus-me a fazer uma pesquisa com o mesmo objeto de estudo, isto é, o Segundo Professor de Turma, porém investigando o trabalho deste docente sob sua própria ótica.

Desta forma, esta dissertação tem como objetivo compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sob sua própria ótica e se desdobra nas seguintes questões de pesquisa: o que dizem esses profissionais sobre o seu próprio trabalho como Segundo Professor de Turma? O que pensam sobre as condições de trabalho para o desempenho de suas funções como Segundo Professor de Turma? Quais dificuldades ou desafios elencam no exercício da função de Segundo Professor de Turma?

Para a realização desta pesquisa, o estudo foi desenvolvido com docentes atuantes como Segundo Professor de Turma nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, das escolas da rede estadual de Jaraguá do Sul e teve como aporte teórico as contribuições de: Vigotsky (1983), Hypolito (1997), Amaral (1998), Ferreira (2005), Huberman (2007), Fontes (2009), Michels (2011), Franco (2012), Beyer (2013), Bueno (2013), Meletti (2013), Garcia (2004; 2013; 2014), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2011), e nos documentos que norteiam a política nacional e estadual, como: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009) e o Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009).

Diante do exposto, a organização proposta para esta dissertação está contida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, registra-se o caminho da pesquisa, destacando a importância da pesquisa qualitativa, sua base epistêmica, o objetivo geral e objetivos específicos, o instrumento de coleta de dados, bem como a análise de conteúdo baseado em Franco (2012). Apresenta-se, também, o local e o perfil dos participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, faz-se um levantamento sobre as deficiências e a Educação Especial, seus marcos legais em âmbitos internacional, nacional e no estado de Santa Catarina. Logo, o capítulo se divide em subitens: Levantamento Geral sobre as deficiências; Marcos legais da Educação Especial em âmbito internacional; Marcos

legais da Educação Especial em âmbito nacional e, Marcos legais da Educação Especial em âmbito de Santa Catarina.

No terceiro capítulo, discute-se a figura docente, no caso, o Segundo Professor de Turma, o qual seria uma estratégia no atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, cita-se as pesquisas acadêmicas já realizadas acerca deste profissional e caracteriza-se os participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, faz-se a análise de conteúdo discutindo com o aporte teórico o que os dados revelam acerca da finalidade, atribuições, desafios atrelados às condições de trabalho do Segundo Professor de Turma, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao final, apresentam-se as considerações acerca da caminhada percorrida destacando as condições de trabalho imbricadas às atribuições, finalidades e desafios do Segundo Professor de Turma, compreendendo e discutindo as relações entre o professor titular/regente com o Segundo Professor de Turma.

Busca-se, contudo, contribuir na relação e na prática pedagógica entre o professor titular/regente e o Segundo Professor de Turma, bem como no processo de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial.

1. O CAMINHO DA PESQUISA

“Passo a passo, pouco a pouco e o caminho se faz”.
Astúlio Nunes

Assim como no verso acima, no qual o caminho vai sendo percorrido passo a passo, também na pesquisa é necessário um passo de cada vez e, aos poucos, a trajetória vai se delineando até chegar ao seu objetivo final. Para tanto, a pesquisa reveste-se de critérios que vão auxiliar a responder algumas incógnitas, solucionar problemas, buscar “conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados” (GATTI, 2012, p. 12), ou ainda como cita Demo (1995, p. 11) a “atividade da pesquisa é reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica [...]” e, por isso, “pesquisar carece de método.”

Assim, esta pesquisa adotou alguns caminhos metodológicos para se fazer ciência, que segundo Demo (1995, p. 11) [...] é discutível, está à mercê de ser tocável, investigável, inacabável, “seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem sempre ser questionadas” transformadas e ampliadas por novas pesquisas. Diante destas considerações, entende-se como fundamental conceituar e delimitar parâmetros balizadores do desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

1.1 Abordagem qualitativa

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, compreendendo o ser humano como ser social, histórico e cultural. Desta forma, é impossível entender o ser humano “sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 3) numa sociedade, em diferentes momentos históricos.

Sendo assim, diferencia-se os estudos qualitativos dos quantitativos. Enquanto que nos estudos quantitativos o pesquisador estuda e escreve sobre o objeto, “adotando, portanto, uma postura monológica”, os estudos qualitativos ajudam a compreender que o sujeito envolvido na pesquisa é um “ser expressivo e falante” (FREITAS, 2002, p. 24), ou seja, é permitido ouvir o sujeito como aquele que, tecido pelas suas interações com o mundo, atribui sentido e significado a partir de suas relações, constituindo-se

como parte integrante de uma sociedade multifacetada, contextualizada, material e histórica, transformando e sendo transformado por ela. Segundo Freitas (2002, p. 24), o

pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

É nesta perspectiva dialética, adotando como base epistêmico-metodológica o materialismo histórico-dialético que se “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” (FREITAS, 2002, p. 22).

Ademais, é fundamental compreender a realidade social dos participantes, provocar reflexões e valorizar os aspectos descritivos focalizando as particularidades e as instâncias do contexto de quem fala, integrando o individual com o social para compreender, de forma mais ampla, a partir de quais circunstâncias são construídas as falas dos participantes.

1.2 Objetivo Geral

Compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sob sua própria ótica.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Analisar como os docente compreendem o seu próprio trabalho como Segundo Professor de Turma.
- Investigar o que pensam sobre as condições de trabalho para o desempenho de suas funções como Segundo Professor de Turma.
- Verificar quais dificuldades ou desafios são percebidos na sua prática docente.

1.3 Instrumentos de coleta de dados

Para alcançar os objetivos propostos, fez-se importante pensar em um instrumento de coleta de dados que contribuísse nas respostas dos participantes. Assim, optou-se pela utilização do questionário como instrumento para a coleta de dados, contendo questões abertas e fechadas. Sobre a composição das questões, May (2004, p. 125) cita que

Embora as perguntas fechadas limitem o número de respostas possíveis a serem dadas, a sua análise é mais rápida [...] As respostas abertas, por sua vez, [...] dão aos respondentes uma liberdade maior para responder porque eles o fazem de uma maneira que é adequada à sua interpretação.

Diante do que fora conversado e combinado com a secretária de educação da Gerência de Educação, os questionários seriam deixados nas escolas para que os Segundos Professores de Turma respondessem. Decidiu-se pelo questionário autoaplicável, pois, “[...] como o nome indica, ele é feito para ser preenchido pelos próprios respondentes” (MAY, 2004, p.110).

Além disso, May (2004) sugere que o questionário seja testado antes de ser aplicado aos participantes, pois “[...] mesmo que o trabalho de campo inicial seja possível, o questionário ainda precisa ter um teste piloto em uma subamostra antes de ser aplicado à toda amostra” (MAY, 2004, p. 123).

Assim, antes da aplicação do questionário junto aos participantes da pesquisa, foi realizado a pré-testagem do instrumento de coleta de dados, com seis egressos e estudantes da linha de Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado sobre Educação Especial. A estes seis participantes foi enviado, por e-mail, o questionário que seria aplicado ao Segundo Professor de Turma. Quatro deles retornaram com considerações e sugestões de alterações em algumas questões. Dois questionários, não obteve-se retorno do e-mail.

Após a realização da pré-testagem, o próximo passo consistiu na entrega dos questionários às escolas que tivessem no quadro de docentes o Segundo Professor de Turma. Assim, a pesquisadora deixou um envelope com o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV), para que estes professores tivessem conhecimento deste estudo e, de forma voluntária, pudessem participar da pesquisa,

sendo garantido, durante todo o processo, o seu anonimato. O tempo determinado para o preenchimento do questionário foi de um mês, sendo que, a partir desse período, retornou-se às unidades escolares a fim de buscar os envelopes com o questionário respondido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.²

1.4 Análise de conteúdo

Outro passo importante da pesquisa é analisar os dados coletados. Analisar não é tarefa tão simples quanto parece. É preciso reunir e classificar as informações coletadas e, a partir disso, propor-se a analisá-las sob à luz do conhecimento teórico, articulando à realidade empírica com o conhecimento prévio acerca dessa realidade.

Para isso, Franco (2012) orienta que um dado de conteúdo esteja relacionado a outro dado. Dessa forma, tem-se uma comparação contextual que deve ser apontada a partir “da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” (FRANCO, 2012, pp. 16-17), tendo como parâmetros os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram gerados.

Neste sentido, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente” (FRANCO, 2012, p. 17). Sobretudo, entende-se que só é possível seguir nesse processo tendo como principal requisito a contextualização, pois é esta que garante a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Conforme esclarecido anteriormente, o instrumento de coleta de dados foi o questionário. Assim, foram entregues 39 envelopes com um questionário e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destes 39 envelopes, 35 foram considerados válidos, pois atenderam os critérios desta pesquisa, ou seja, os participantes deveriam ser Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Dois envelopes não foram validados, pois foram respondidos por professores que não faziam parte dos critérios desta pesquisa. Um envelope foi perdido pela

² Importante destacar que todo esse percurso da pesquisa foi iniciada após a emissão do parecer de aprovação do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville, atendendo a Resolução nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

professora.³ E o outro caso dá-se ao fato de que a mesma participante, que trabalha em duas escolas diferentes como Segundo Professor de Turma, respondeu duas vezes ao questionário, um em cada escola. Entretanto, pode-se perceber que, nos dois questionários, a participante respondeu da mesma forma, ou seja, somente copiou as informações de um questionário ao outro.⁴ Dito isto, com os questionários em mãos, mais um passo foi dado: conhecer o local da pesquisa e os participantes da mesma.

1.5 Local da Pesquisa

Por ser uma das primeiras pesquisas realizadas em Jaraguá do Sul, considera-se importante conhecer, de forma breve, alguns aspectos da cidade. Sendo uma das principais cidades de Santa Catarina, é um vale verde cercado por montanhas cobertas de matas, onde se sobressai o Morro Boa Vista, com 923 metros de altura. Com uma população aproximada de 170.835⁵ habitantes, a cidade é um dos principais parques fabris de Santa Catarina, importante polo econômico e de exportação. São mais de mil indústrias de pequeno, médio e grande porte, que fabricam os mais variados produtos, principalmente dos setores de metalmeccânica, malhas, confecções, móveis, chapéus, gêneros alimentícios, essências, cosméticos, além de componentes eletrônicos e informática.

A descendência de sua população - alemã, negros, italianos, húngaros e poloneses - tem uma forte contribuição na formação cultural da cidade. Com suas Associações Étnicas, Sociedades de Tiro, suas Edificações Históricas e com seus museus de diferentes temáticas, Arquivo Histórico e Fundação Cultural, a cidade demonstra sua preocupação na preservação de seu patrimônio cultural.

Quanto à educação, a cidade oferece o sistema de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, com centros de educação infantil, escolas públicas e

³ Sabe-se da situação pelo fato de que a direção do colégio autorizou o contato com esta professora. Após a primeira conversa com a professora, esta solicitara mais um questionário no qual foi entregue e combinado que, após 15 dias, retornar-se-ia à escola para buscar o questionário. Passados o período proposto, retornou-se à unidade escolar e, conversando com a professora, ela disse que tinha extraviado o envelope.

⁴ Percebeu-se que os questionários apresentavam a mesma grafia; tinham dois termos assinados com a mesma assinatura e as primeiras respostas, que diziam respeito ao perfil do participante, eram as mesmas.

⁵ Dados do IBGE - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/jaragua-do-sul/panorama>, acesso em 03 jan. 2018.

particulares, escolas técnicas, centros universitários. O município conta com a secretaria municipal de educação e com a secretaria estadual de educação, conhecida como Gerência de Educação (GERED). Jaraguá do Sul pertence à 24ª GERED, que abrange também os municípios vizinhos de: Corupá, Guaramirim, Massaranduba e Schroeder, totalizando 28 unidades escolares nestes cinco municípios. Na cidade de Jaraguá do Sul, alvo dessa pesquisa, são 17 escolas estaduais, sendo que 13 possuem a educação básica de Ensino Fundamental e Médio, 3 possuem apenas o Ensino Médio e uma unidade com Educação de Jovens e Adultos.⁶

Destas unidades escolares, 10 foram selecionadas para participar da pesquisa por fazerem parte do critérios de seleção, ou seja, são escolas que possuem Segundo Professor de Turma⁷ nos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental,⁸ público-alvo da pesquisa.

1.6 Participantes da Pesquisa

Objetivando compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sob sua própria ótica, foi agendado uma reunião com a secretária de educação e a representante do Núcleo de Educação Especial da GERED de Jaraguá do Sul, no intuito de apresentar a proposta desta pesquisa, ouvir possíveis considerações sobre a mesma e solicitar a autorização (Anexo III) de ida da pesquisadora até as unidades escolares que se enquadram na proposta da pesquisa, isto é, que apresentem em seu quadro docente, professores que atuam como Segundo Professor de Turma, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, afim de entregar-lhes o questionário para que pudessem respondê-lo auxiliando, assim, na problemática da investigação.

Após a reunião, foi recebida uma lista com o nome das unidades escolares que constavam em seu quadro de professores o nome e a turma no qual o Segundo Professor

⁶ Dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (GERED), Jaraguá do Sul, setembro, 2017.

⁷ A terminologia Segundo Professor de Turma não é previsto em nível nacional. Em outras redes de ensino, constata-se a presença de uma segunda figura docente na classe comum, visando o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, podendo ser nomeadas como profissional de apoio, professor de apoio, ou até mesmo, estagiário.

⁸ Dados fornecidos pela GERED de Jaraguá do Sul, quando realizada o segundo levantamento de unidades escolares para seleção de participação da pesquisa, sendo no segundo semestre de 2017.

desempenhava sua função. Pela lista indicada, a princípio, seriam nove⁹ unidades escolares que se enquadravam como critério de seleção, sendo dezesseis Segundos Professores dos anos iniciais e vinte Segundos Professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, com a segunda ida da pesquisadora à GERED, para certificar-se da quantidade de escolas participantes da pesquisa e buscar informações sobre a situação da Educação Especial do município, verificou-se que mais uma escola solicitara¹⁰ a presença de um Segundo Professor de Turma. Portanto, de nove, passa-se para dez escolas que contém o público-alvo dessa pesquisa, ou seja, o Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos quais serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: Perfil dos participantes

Em relação aos participantes da pesquisa		Nº	%	
Participantes	Total	35	100%	
	Professoras	30	85,7%	
	Professores	5	14,3%	
Ano de nascimento	Anos 1950 – 1959 (61 a 70 anos)	1	2,9%	
	Anos 1960 – 1969 (51 a 60 anos)	2	5,7%	
	Anos 1970 – 1979 (41 a 50 anos)	6	17,1%	
	Anos 1980 – 1989 (31 a 40 anos)	18	51,4%	
	Anos 1990 – 1999 (20 a 30 anos)	7	20%	
	Não identificou	1	2,9%	
Formação Acadêmica	Formação inicial	Pedagogia	30	85,7%
		Outros	5	14,3%
	Pós-Graduação	Educação Especial	8	22,9%
		Outros	27	77,1%

⁹ Esse foi o número de escolas indicados pela GERED no primeiro levantamento realizado no primeiro semestre de 2017.

¹⁰ Para receber o atendimento em classe, do Segundo Professor de Turma, os estudantes precisam ser diagnosticados com deficiência pelo médico ou equipe multidisciplinar e, através de um processo organizado e encaminhado pela Gerência Regional de Educação (GERED), obtém o parecer favorável da equipe multidisciplinar da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), e da Secretaria de Estado da Educação (SED), para o atendimento.

Tempo de atuação na docência	Este é o primeiro ano	3	8,6%
	2 a 5 anos	23	65,7%
	6 a 10 anos	5	14,3%
	11 a 15 anos	3	8,6%
	16 a 20 anos	0	0%
	Mais de 21 anos	1	2,9%
Tempo de serviço como Segundo Professor	o primeiro ano	13	37,1%
	2 a 5 anos	19	54,3%
	6 a 10 anos	3	8,6%
	11 a 15 anos	0	0%
	16 a 20 anos	0	0%
	Mais de 21 anos	0	0%
Situação funcional como segundo professor	Admitido em Caráter Temporário (ACT)	35	100%
	Efetivo	0	0%
Carga horária como segundo professor de turma	20 h/a	14	40%
	30 h/a	1	2,9%
	40 h/a	20	57,1%
Desempenha outras atividades além de ser segundo professor	Sim	8	22,9%
	Não	27	77,1%
Quantidade de turmas atendidas pelo segundo professor, na mesma unidade.	1 turma	24	68,6%
	2 turmas	10	28,6%
	3 turmas	1	2,9%
Quantidade de estudantes público-alvo da EE que o segundo professor atende em sala.	1 estudante por série/ano	19	54,3%
	2 estudantes por série/ano	16	45,7%

Fonte: Elaborado pela autora.

2. LEVANTAMENTO SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIFERENTES CONTEXTOS

O aumento considerável de pessoas com deficiência em todo o mundo (ONU, 1989) foi um indício de que era preciso desenvolver políticas que assegurassem, com veemência, os direitos humanos de todas as pessoas. Desta forma, têm-se nos panoramas internacional, nacional e estadual, leis que buscam garantir estes direitos, inclusive o direito de todos a educação.

Ao longo de séculos, a escola fora o local privilegiado para poucos e uma enorme quantidade de pessoas ficavam à margem das políticas educacionais. Este cenário tem evidenciado o paradoxo inclusão/exclusão quando as instituições escolares oferecem acesso, porém continuam excluindo pessoas que não pertencem aos padrões homogêneos da sociedade.

Portanto, percorrer a história da Educação Especial, mesmo que brevemente, nos proporcionará visualizar o contexto atual das políticas públicas e sua forma organizacional para direcionamentos e posicionamentos no que se referem ao atendimento de pessoas com deficiência, sobretudo no quesito educacional.

2.1 Levantamento Geral sobre as deficiências

No contexto atual é comum encontrar pessoas com alguma deficiência¹¹ que necessite ou não de auxílio. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), com dados de 2011, 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência – isso significa uma em cada sete pessoas no mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU, 1989) alerta

¹¹ “A deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos”. (Relatório Mundial sobre a deficiência. São Paulo, 2012, p. 26). Segundo a Organização Mundial de Saúde, “Deficiência é a palavra atribuída a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Refere-se, portanto, à biologia do ser humano, podendo ser atribuída a pessoas portadoras de qualquer tipo(s) de deficiência, a saber: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social”. Também faço alusão à concepção de deficiência concebida como um “fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É compreendida como uma condição de ser-no-mundo, vivida, experienciada, em permanente relação com os outros” (MELETTI, 2013, p. 14).

ainda que 80% das pessoas que vivem com alguma deficiência residem nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Os dados do Censo (IBGE¹², 2010) apontam que 23,9% da população total, ou seja, 45.606.048 de brasileiros têm algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual). Números significativos e que merecem consideração, além de exigirem maior atenção para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com a ONU, ter conhecimento de quantas pessoas têm deficiência é fundamental, pois

A falta de estatísticas sobre pessoas com deficiência contribui para a invisibilidade dessas pessoas. Isso representa um obstáculo para planejar e implementar políticas de desenvolvimento que melhoram as vidas das pessoas com deficiência.

No Brasil o primeiro levantamento estatístico nacional sobre a Educação Especial, aconteceu em 1974, seguido de 1977 e de 1981, baseado “nos censos escolares, planejados e executados pelo Serviço de Estatística da Educação e da Cultura” (BRASIL, 1984 *apud* MELETTI; BUENO, 2011, p. 372).

Meletti e Bueno (2011) apontam ainda que no Art. 17 da Lei n. 7.853 no censo demográfico de 1990, estariam incluídas “questões concernentes às problemáticas da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no país” (BRASIL, 1989 *apud* MELETTI e BUENO, 2011, p. 372), o que torna-se importante o reconhecimento estatístico, bem como o compromisso de políticas públicas para este público-alvo.

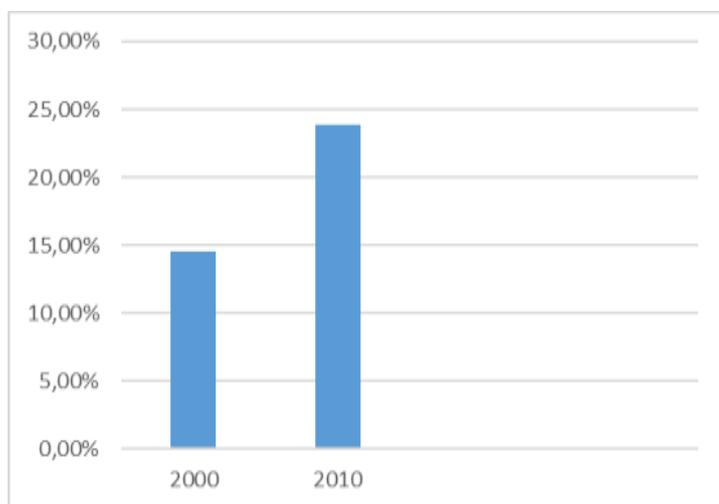
Segundo dados do IBGE, censo de 2010¹³, a cada ano, cresce o número de pessoas com algum tipo de deficiência. Em 2000, o segmento das pessoas com pelo menos uma deficiência abrangia um contingente de 24.600,256 pessoas não

¹² IBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras.

¹³ Os censos demográficos são planejados para serem executados nos anos de finais zero, ou seja, a cada dez anos. Desta forma o último censo realizado no Brasil foi no ano de 2010. No intervalo entre dois censos demográficos, realiza-se a contagem de população. Aproximadamente cinco anos depois e cinco anos antes, quantifica o número de habitantes dos municípios brasileiros. O objetivo principal da contagem é atualizar os dados estatísticos populacionais no intuito de orientar políticas e ações públicas com informações atualizadas sobre a população. Além disso, todos os municípios do país recebem o chamado Fundo de Participação dos Municípios (FPM), um repasse de verba da União, cujo quociente da fatia percentual é calculado com base na quantidade de habitantes levantada pelo IBGE nas estimativas anuais, na contagem populacional e no censo demográfico.

institucionalizadas, ou 14,5% da população brasileira. Em 2010, esse número subiu para 45.606,048 de pessoas ou 23,9% da população total.¹⁴

Gráfico 1. Crescimento percentual de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil

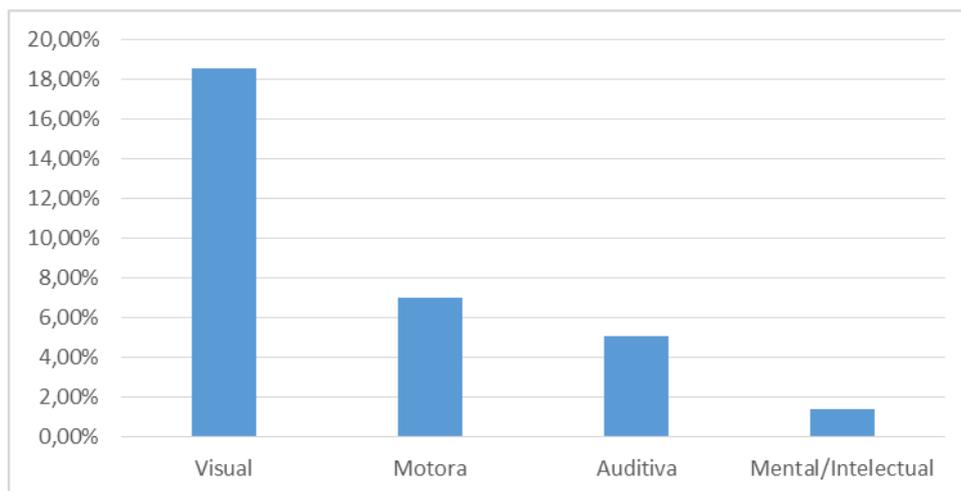


Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental/intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental/intelectual, em 1,40%, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2. Prevalência da deficiência no Brasil em 2010.

¹⁴ No Censo de 2010 houve aprimoramentos que permitiram captar com maior precisão as características das pessoas com deficiência. Mudanças realizadas pelo IBGE no método de investigação das deficiências podem ter causado parte do aumento de 12,4 pontos percentuais sobre o número de pessoas e influenciado outras características da população considerada com deficiência (BRASIL, 2012).



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante saber deste panorama da quantidade de pessoas com deficiência no Brasil, pois tornando-se público estes números, é possível requerer que os direitos dessas pessoas sejam garantidos e, desta forma, sejam priorizadas ações que objetivam minimizar ou eliminar a lacuna existente entre as condições das pessoas com deficiência e as das pessoas sem deficiência (BRASIL, 2012). Alguns prelúdios de ações partem das discussões que acontecem em níveis internacional e nacional como forma de minimizar ou eliminar as barreiras que impedem a inserção social de pessoas com deficiência. Veremos, portanto brevemente, marcos legais em âmbitos internacionais, nacionais e do estado de Santa Catarina.

2.2 Marcos legais da Educação Especial em âmbito internacional

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, as conferências e as legislações instituídas no país para implementar políticas que atendam às exigências de tratados internacionais estabelecem condições de realização dos direitos humanos a todos os cidadãos (BRASIL, 2012) promovendo, assim, a inserção social, oportunizando equidade,¹⁵ socialização e a escolarização de alunos com deficiência.

¹⁵ “Equidade é um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade” (CURY, 2013, p. 21)

Partindo desta vertente, vai-se percebendo que, ao longo da história, algumas Declarações e Conferências internacionais e nacionais alavancaram as discussões e asseguraram o direito das pessoas com deficiência, que somente depois “de tantos séculos de exclusão, perseguição e discriminação, essas pessoas começam a ter seus direitos garantidos, ao menos na forma da lei” (FONTES, 2009, p. 9).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), afirmava-se, pela primeira vez, que *toda pessoa tem direito à Educação*, porém somente na década de 1980 é que começava a ser mais enfatizado esse direito.

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre a *Educação para todos*, realizada em Jomtein, Tailândia, em cuja declaração os países assumiram que “a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, ou seja, defendeu-se a universalização do acesso à educação como forma de promoção da equidade (BRASIL, 2004, p. 15; FONTES, 2009, p. 10).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, fruto da *Conferência Mundial sobre Necessidades da Educação Especiais: acesso e qualidade*, ocorrida na Espanha, “alcançou sua maturação, com a proposição de que as escolas devem ajustar-se aos sujeitos, independentemente de suas diferentes condições, sejam elas de caráter físico, psíquico ou social” (KLEIN, 2012, p. 23) apresentando deste modo, princípios, políticas e linhas de ação voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁶, sendo assim, as primeiras indicações para uma proposta de inclusão no âmbito educacional (FONTES, 2009).

Entretanto, Ferreira (2005, p. 146) é bem categórica quando afirma que mesmo os estudantes público-alvo da Educação Especial¹⁷ juntamente ao esforço de sua família em “superar explícitos ou velados processos discriminatórios e de resistência da

¹⁶ O termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

¹⁷ Ao longo da dissertação esta nomenclatura poderá ser descrita de duas formas, a saber: público-alvo da Educação Especial, ou público-alvo da EE. São considerados estudantes público-alvo da EE: estudantes com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

comunidade escolar”, além de precariedade de recursos disponibilizados às escolas para o atendimento ao público-alvo da EE, “nestes dez anos de Salamanca não sentimos mudança significativa no avanço do desenvolvimento escolar real de alunos com deficiência” (FERREIRA, 2005, p. 146).

Para Ferreira, que escreve em 2005, desde 1994 com a Declaração de Salamanca pouco foram as mudanças significativas em âmbito escolar e, se ocorrem avanços é por meio de muitas lutas, debates e insistência, ora por parte da comunidade educativa e, principalmente das famílias que vivenciam diariamente os problemas de escolarização de seus filhos/filhas.

Portanto, quando o Brasil assumiu ser signatário da Declaração de Salamanca, assumiu suas implicações no sentido de efetivar estes acordos às escolas brasileiras. Porquanto, a partir de qual prerrogativa foi definitivo tal compromisso, ou seja, estariam os representantes brasileiros pensando em promover melhores condições de escolarização para todos e todas, assumindo realmente “um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência” (Ferreira; Góes, 2004, p. 24), ou estariam mais preocupados em “prevaler a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional?” (FERREIRA; GÓES, 2004, P. 24)

De certa forma, assinando um documento que se compromete com políticas de inclusão, “[...] passa-se a ideia segundo a qual as escolas do ensino regular têm uma estrutura e funcionamento de sucesso, necessitando apenas adaptar-se a um novo tipo de aluno que agora vai frequentá-las” (GARCIA, 2013, 116). Entretanto, entende-se que a realidade é adversa e necessita ser considerada em primeira instância como aquela que depende de um sistema educacional inclusivo.

Voltando às declarações, legislações e convenções em âmbito internacional, outras declarações e documentos têm oportunizado à pessoa com deficiência exercer os seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais assim como outra pessoa, “inclusive o direito de não ser submetida a discriminação com base na deficiência, emanando da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 1999). Por último, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001), trouxe importantes contribuições na promoção de acessibilidade e mobilidade urbana para todos, contribuindo no direito de ir e vir das pessoas com deficiência, independentemente de suas características físicas ou sensoriais.

Assim, tendo mencionado alguns marcos em âmbito internacional sobre a Educação Especial, traçaremos, brevemente, um panorama de documentos e leis nacionais para ir aproximando estas leis com o lócus da pesquisa, ou seja, o estado de Santa Catarina.

2.3 Marcos Legais da Educação Especial em âmbito nacional

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 já sinalizava que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Tange no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino sendo garantida como dever do Estado. Também no artigo 208, traz a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, a escolarização de estudante que apresenta algum tipo de deficiência intelectual, físico ou psíquico, que antes recebia atendimento em instituições de ensino especializado, passou também a ser promovida pela escola comum como um espaço para todos.

Com os marcos legais em nível internacional, estabelece-se indicações legais em nível nacional como forma de regular e direcionar os direitos de pessoas com deficiência. Para tanto, no âmbito escolar pode-se citar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no qual fundamenta que a Educação Especial, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).¹⁸

Ainda, no parágrafo único, reafirma que

o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013).

¹⁸ Em 2013, a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), do Ministério da Educação (MEC), altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo V, art. 58º, e reestrutura o conceito de Educação Especial para adequar-se à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Como pode-se perceber, coube ao poder público ampliar o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede pública regular de ensino como forma de promover a inserção destes estudantes no sistema de ensino, pois a lei preconiza que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes da Educação Especial “currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às necessidades” (BRASIL, 2013). Entretanto, como é construído o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a elaboração do currículo bem como a apropriação dos conteúdos escolares, as condições dos envolvidos neste processo para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem destes estudantes?

Considerando esta questão, Meletti e Bueno (2011) revelam um crescimento de número de matrículas de alunos da Educação Especial em classes regulares. Entretanto, os autores constataam que a política brasileira pouco tem-se preocupado “em relação à qualidade do ensino ofertado” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381). Os autores apontam que desde a Educação Infantil ao Ensino Médio há uma discrepância quanto ao número de matrículas e consideram o fator da precariedade quanto a qualidade de ensino ofertado. Deste modo,

os dados referentes à evolução das matrículas em relação aos níveis, etapas e modalidades de ensino nos levam a afirmar que, embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-escolar. A situação das matrículas no ensino médio em relação ao número de matrículas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e a da educação especial. Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381).

Assim, observa-se que as escolas matriculam os estudantes com deficiência, mas com condições que em muitos casos não favorecem o processo de escolarização destes estudantes. Esta constatação está presente na pesquisa de Luckow (2017, p. 108) revelando que

As condições precárias que marcam a vida dos estudantes - seja na saúde, seja na escola, os serviços prestados pouco consideram as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de ao estudante público-alvo da Educação Especial ser garantido o acesso à escola, percebe-se que ainda se mantém um universo paralelo da Educação Especial em relação à educação geral.

A escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento deve propiciar a todos as condições físicas de acesso e permanência, além da apropriação dos conteúdos construídos no processo histórico-cultural-social. Entretanto, Luckow (2017, p. 109) descreve que, muitas vezes no âmbito escolar,

Apesar de ser o lugar onde o aluno precisa aprender conteúdos escolares, quando se trata de estudantes com algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, a escola torna-se prioritariamente lugar de socialização e integração.

Ao considerar a escola um lugar de socialização e integração aos estudantes público-alvo da EE, secundariza-se a apropriação do conhecimento acadêmico e da cultura historicamente acumulada, oferecendo, muitas vezes, aprendizagens básicas para alguns e para outros, apenas atividades da vida autônoma e social (GARCIA, 2006), o que se distancia do objetivo da escola, dentro de uma perspectiva democrática de escola para todos.

Portanto, numa escola em que um estudante apresente características diferentes à aprendizagem ou tenha uma deficiência física, intelectual que não corresponda ao desempenho esperado na atividade escolar, aos poucos, “todas as demais possibilidades deste aluno ficam apagadas” (FERREIRA, 2005, p. 148), correndo-se o risco de ter o estudante no espaço escolar, como forma de integração ou ainda com o “objetivo da socialização”, ficando em segundo plano ou enfraquecida “a concepção da aprendizagem escolar” (FERREIRA, 2005, p. 148).

Comumente, falas de professores, como por exemplo: “Temos que ter uma classe de inclusão; o lugar deste aluno não é nesta escola pois não dispomos de condições especiais de ensino; temos que ter um professor que se encarregue destes alunos” (FERREIRA, 2005, p. 143), entre outras, impossibilitam o processo de inclusão, permanecendo, por vezes a “inclusão” muito mais no discurso do que numa ação efetiva. Neste sentido, como postula Bueno (1999) “a inclusão nada mais é do que a integração travestida de moderna” ou seja, a inclusão não pode ser vista somente com uma “nova roupagem,” mas sim como aquela que rompe com a Educação Especial, promovendo, enfim, uma educação inclusiva.

Assim, a Educação Especial numa perspectiva de inclusão avança no contexto nacional, sendo criada em 2001, a lei nº 172/2001 e alterada pela lei 13.005/2014 o Plano Nacional de Educação, que estabelece os objetivos e metas também para a

Educação Especial. O texto está estruturado em vinte metas, que precisam ser cumpridas nos próximos dez anos (2014-2024).

O desafio da inclusão trazido pela meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), demanda modificações na estrutura física das escolas e também mudanças no ensino, com o objetivo de garantir os direitos dos estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. A referida meta prevê:

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Verifica-se que a meta 4 traz dois grandes objetivos em sua proposição. O primeiro diz respeito à *universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, que, segundo o Censo Demográfico de 2010, 14,2% das crianças e adolescentes com deficiência encontravam-se fora da escola (BRASIL, 2014).

Nota-se, com isso, que ainda há um grande número de estudantes não tendo acesso, ou não conseguindo permanecer no espaço escolar, o que distancia à universalização ao acesso à Educação Básica deste público-alvo. Ademais, o atendimento educacional está de 4 a 17 anos, o que infringe a LDBEN (BRASIL, 1996), no qual “referenda o atendimento de Educação Especial com início na faixa etária de zero a seis anos, correspondendo à etapa da Educação Infantil” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 399).

Por outro lado, Garcia e Michels (2014, p. 399) consideram que historicamente,

o público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser observado nessa etapa da vida.

O segundo objetivo, na meta 4, prescreve que *o Atendimento Educacional Especializado seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de*

sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Observa-se que o termo ‘preferencialmente’ pode trazer alusão de que as famílias e ou docentes considerem mais apropriado o ensino especializado substitutivo à educação regular. Outra proposição é de que para que o atendimento educacional num sistema Educacional Inclusivo aconteça, demanda “articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 401). Neste quesito, Garcia e Michels (2014, p. 402) pontuam que para a efetivação do “trabalho docente nas escolas de ensino regular, incluindo a proporção de salas de recursos e professores do Atendimento Educacional Especializado em relação ao número de escolas e de alunos da Educação Especial em cada rede de ensino” faz-se necessário “refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 402).

E, como pontuado acima, uma das proposição de condições do trabalho docente ao Atendimento Educacional Especializado é a necessidade de um trabalho colaborativo entre docente de sala comum com um docente da Educação Especial, ou seja, ambos os professores dividindo a mesma responsabilidade em três momentos: no planejamento das aulas, na condução ou no desenvolvimento da aula e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem (MENDES, 2011).

Essa forma de trabalho docente, segundo Mendes (2011, p. 85) é conhecido como ensino colaborativo ou coensino

é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apresentam um quadro no qual corresponde a forma de trabalho docente entre o professor de EE e o professor da sala comum, adaptados ao contexto da escola.

Quadro 2. 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.	O 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	O professor de Educação Especial começa a compartilhar	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e

	atividades e o outro é auxiliar.	as funções em sala de aula.	estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
Gerenciamento 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 desenvolvidos 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: Adaptado de Rabelo (2012 *apud* MENDES et al., 2014, p. 56).

Embora esta seja uma forma de trabalho docente, ainda há de se romper com a dificuldade de entender este trabalho colaborativo. Todavia, é preciso a observância

e cuidado, principalmente quando do desenvolvimento da aula de forma coletiva, para que nesta o professor de educação especial não fique somente com o aluno com deficiência [...], pois isso pode fazer com que o próprio estudante não se sinta à vontade, tornando o desenvolvimento da aula de forma conjunta entre os docentes mais um empecilho do que um auxílio à aprendizagem do estudante (HONNEF, 2015, pp. 14-15).

Corroborando com Honnef (2015), Luckow (2017) revela que alguns estudantes não se sentem à vontade quando o Segundo Professor de Turma permanece o tempo todo somente em função deles. Eis uma das falas constatada por Luckow (2017, p. 98):

no caso de Adriana, a própria estudante, que participou da entrevista, se posiciona e fala que não quer ser cuidada. Contudo, relata uma situação que caracteriza que as expectativas da escola e da família em relação à atuação da segunda professora se desencontram: Adriana: - Porque lá na escola, uma das orientadoras lá diz que a segunda professora é pra ficar comigo, cuidar de mim, aí eu disse, teve uma reunião, eu falei ‘não, ela não é pra tá cuidando de mim’, eu falei para orientação assim, ‘não é pra cuidar de mim, eu sou muito, eu sou grande pra fazer isso’, aí ela calou a boca e não falou nada.

Cecília: - é porque na verdade ela tá ali para orientar...

Adriana: eles acham que é pra cuidar, entendeu?

Cecília: - colocam umas palavras meio, cuidar, cuidar, não é pra cuidar, é pra orientar.

Portanto, para que os professores compreendam e consigam exercer o trabalho nesta proposta de coensino, Keef, Moore e Duff (2004 *apud* MENDES et.al, 2014, p. 59) citam quatro tipos de saberes. São eles: a) conhecer a si mesmo; b) conhecer seu parceiro; c) conhecer seus alunos; d) conhecer seu ofício.

Quadro 3. Os quatro saberes do coensino

<p>Reconhecer a si mesmo: Reconhecer forças, fraquezas, admitir quaisquer valores preconceituosos com relação a um ambiente de ensino inclusivo, tais como noções estereotipadas sobre as crianças e suas capacidades.</p>	<p>Conhecer seu parceiro: Saber ouvir medos e preocupações sem julgamentos e com empatia, conhecer o ponto de vista pessoal do parceiro, ter habilidades interpessoais e de comunicação para favorecer a parceria.</p>
<p>Conhecer os alunos: Saber avaliar, planejar, identificar objetivos relevantes, interessantes, percepções, sonhos e valores dos alunos.</p>	<p>Conhecer sua profissão: Conhecer o currículo regular e como flexibilizá-lo para todos os tipos de alunos, saber intervir com alunos e principalmente com mediadores.</p>

Fonte: Keef, Moore e Duff (2004 *apud* MENDES et al., 2014, p. 60)

Com efeito, compreende-se que estes quatro saberes estão atrelados à capacidade do profissional exercer seu trabalho de forma colaborativa. Entretanto, segundo Duarte e Boy (2014, n.p., online), para a efetivação de um trabalho coletivo nas escolas é necessário enfrentar três desafios: O primeiro se refere ao investimento nas condições de trabalho adequadas, ou melhor, é preciso que seja oportunizado espaços adequados e tempos suficientes para a realização do trabalho coletivo. As autoras destacam que na maioria das vezes, em muitas escolas, as implicações para esse tipo de trabalho estão ligados à “sobrecarga de atividades do professor, à periodicidade longa e à duração curta dos encontros realizados entre os docentes, à imprevisibilidade e até mesmo à inexistência desses tempos e espaços nas escolas” (DUARTE e BOY, 2014, n.p., online), sem contar que acontece a rotatividade de muitos professores, principalmente no início do ano letivo, dificultando a realização e a continuidade do trabalho coletivo.

Um segundo desafio, envolve a gestão escolar no sentido de que é fundamental “atentar para as relações democráticas no interior das escolas e de construir um processo de maior autonomia de ação e de decisão, por meio da discussão coletiva com os docentes e entre eles” (DUARTE e BOY 2014, n.p. online). Desta forma, os docentes sentir-se-ão coparticipantes do processo de construção do projeto político pedagógico da escola. E, por último, Duarte e Boy (2014, n.p online) mencionam a importância da escola ter mais autonomia quando se tratar de projetos formatados advindos das secretarias de educação e/ou gerências regionais, que, na maioria das vezes, há pouca participação dos professores na reflexão e proposições dos projetos às escolas, transformando os docentes em executores. Assim, compreende-se que para a proposta de coensino se efetivar não se pode eximir as condições de trabalho e a estrutura organizativa da escola, pois são elementos fundamentais para a efetivação do trabalho colaborativo.

Outro marco legal da Educação Especial, em âmbito nacional, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) cujo objetivo é

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Analisando o proposto neste documento (PNEEPEI, 2008), observa-se que muitas modificações nos processos educacionais ocorreram como a “ampliação do acesso a estudantes em diferentes níveis de ensino, mudanças na gestão do sistema, mudanças curriculares, nas estratégias de avaliação, entre outros que reconfiguram o processo pedagógico” (GARCIA, 2013, p. 109).

Entretanto, nesse cenário, muito ainda precisa ser feito, pois são muitos os estudantes que não tem acesso às escolas brasileiras, pela falta de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários escolares; pela inadequada formação de professores para atuarem juntos aos estudantes público-alvo da EE; pela insuficiência de

materiais didático-pedagógico e de equipamentos; preconceitos em relação ao aluno com deficiência (BRASIL, 1994), entre outros. Assim, percebe-se, que muitos espaços públicos e/ou privados tornaram-se mais acessíveis. Nas instituições escolares houve distribuição de materiais didáticos e tecnológicos como ferramentas de informação e comunicação (TICs).

Entretanto, evidencia-se também um paradoxo quanto à distribuição de materiais didáticos e tecnológicos, pois muitas escolas recebem estes materiais, porém, como as salas de aula não são adequadas e, às vezes, há a insuficiência do material (livros, computadores, I pads), acabam ficando distante do projeto político pedagógico da escola, do planejamento dos professores e, conseqüentemente da ação docente. Estas situações não acontecem por falta de responsabilidade ou empenho profissional, mas sim, pelo fato de não terem condições de utilizar o material ou mesmo pela indisponibilidade de ter profissional formado para auxiliar o docente de sala quanto ao uso de equipamentos tecnológicos.

Estes aspectos da condição de trabalho, podem ser exemplificados com a pesquisa de Ricardo (2016). Afirma o autor que com a chegada da tecnologia, mais especificamente do diário online, a proposta era facilitar “a gestão de tempo trabalhado pelos professores, considerando que o mesmo permitiria o registro instantâneo das presenças e ausências, por exemplo, eliminando o tempo gasto com os registros em meio físico” (RICARDO, 2016, p. 81). Entretanto, relato de professores implica que mesmo “com a chegada do aluno online o trabalho aumentou, pois a internet não chega nas salas de aula, então precisamos anotar no diário para depois no laboratório de informática ou em casa passar para o computador (internet)” (RICARDO, 2016, p. 82).

Os desafios de incluir nas instituições educacionais estudantes com e sem deficiência, prezando efetivamente pelo aprendizado é perpassado e determinado por investimentos na estrutura escolar, que vai desde recursos materiais e pedagógicos, formação em serviço docente, até melhoria das condições e da remuneração dos professores. Assim, muito ainda precisa ser concretizado para ser, de fato, uma educação de qualidade como preconiza a declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Aliás, no cenário educacional brasileiro para acontecer uma efetiva educação de qualidade não é tão simples assim, pois a expressão *qualidade na educação* ou *educação de qualidade* implica muitas variáveis que determinam a concretização do termo. O próprio termo *qualidade* tem conotação de ser positiva (de boa qualidade) ou

até mesmo de conotação negativa (quando algo é de má qualidade), (RIOS, 2010). Portanto, pode-se mencionar que a *qualidade na educação* envolve questões amplas e complexas de tendências sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

Cita-se, por exemplo, no fosso desta discussão, a concentração de renda, desigualdade social entre os estados da federação, educação como direito de quem e para quem. Além disto, o processo de organização e gestão da escola que implica em condições de trabalho, formação e profissionalização docente, entre tantos outros aspectos pertinentes à educação brasileira. Ademais, as relações sociais que a escola mantém com a família e demais organizações sociais (setores de defesa dos direitos da criança e do adolescente, instituições de saúde e de assistência social). Tudo isso e muitas outras situações são indicativos para efetivar uma *educação de qualidade*.¹⁹

Importante destacar que são necessárias não somente mudanças estruturais nos processos educacionais, como já foi citado, mas, também uma mudança na maneira de conceber e aceitar as diferenças significativas²⁰ em cada ser humano, pois partilhando do pensamento de Fontes (2009, p. 61) deficiência é, antes de tudo, “uma construção social”, e para Meletti (2013, p. 14) a deficiência é concebida como um “fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana”, experienciada, vivida, em permanente relação com os outros.

A partir destes conceitos, duas reflexões são cabíveis: 1) “*a deficiência [...] não se restringe a manifestações orgânicas*” (MELETTI, 2013, p. 14): Com isso, destaca-se a importância de ver a pessoa com deficiência não a partir do que falta nela (ou seja, a sua deficiência), mas sim, o que ela pode fazer e como ela se desenvolve na interação

¹⁹ Nesta pesquisa não cabe explorar a conceituação de qualidade na educação até porque como já foi dito, é um termo complexo e amplo. Para mais conhecimento, recomenda-se a leitura de: RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010

²⁰ Quando nos referimos a uma condição de diferença significativa, estamos indicando uma distinção entre ser diferente e ser significativamente diferente. A diferença, conforme Amaral (1998), é uma expressão da singularidade; indica características ou opções peculiares que devem ser estimuladas, principalmente em uma sociedade de massas que tende a apagá-las. Nesse sentido, a diferença não sustenta, necessariamente, interações conflituosas (MELETTI, 2013, p. 15).

com outras pessoas. Neste sentido, busco respaldo em Vigotsky (1983, p. 134)²¹ que afirma:

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência, a limitação, a deficiência em si, mas a reação que ocorre na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade encontrada e que resulta desta insuficiência. A criança com deficiência intelectual não é constituída apenas de deficiência, seu organismo é reestruturado como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 1983, p. 134, tradução nossa).

Assim, faz-se necessário desmistificar que a pessoa que apresente uma deficiência não aprende. Vigotsky (1989, p. 12) afirma o contrário: “[...] a criança, cujo desenvolvimento é alterado pela deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as crianças normais, mas se desenvolve de outra maneira” (VIGOTSKY, 1983, p. 12, tradução nossa)²². Portanto, o desenvolvimento de uma criança não pode ser comparada com o desenvolvimento de outra criança, pois cada um tem um desenvolvimento singular e é neste quesito que a escola faz-se inclusiva, quando ela não ensina de forma homogênea, mas sim de diferentes modos pensando em diferenças e tempos distintos para aprender.

2) *“a deficiência [...] é determinada pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana”* (MELETTI, 2013, p. 14): desse modo, ressalta-se que a deficiência é compreendida pelo Outro a partir de um certo padrão definido pela sociedade. Ou seja, uma pessoa com deficiência, oriunda de uma sociedade que considera modelos padrões, tais quais cita Amaral (1998, p. 14) “o tipo ideal inclui não só características ou atributos físicos ou biológicos perfeitos, mas também papéis sociais idealizados”, como exemplos: ser bonito, rico, jovem, produtivo, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, é considerado incapaz, diferente, anormal, logo deixado à margem desta sociedade.

²¹ Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nasce en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituído sólo de defectos y carências, su organismo se reestructura como un todo unico. Su personalidad, va siendo equilibrada como un todo, vai siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño.

²² El niño, cuyo desarrollo está complicado por el defecto, no es simplemente um niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de outro modo”.

Em Vigotsky (1983, p. 94)²³ encontra-se que a deficiência se manifesta de forma orgânica, mas também nas condições sociais. Entretanto, quando não são proporcionadas situações que superem a deficiência, esta pode limitar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Portanto,

[...] cegueira e surdez podem não ser um defeito. Se criarmos um país onde os cegos e os surdos encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não significa necessariamente insuficiência, a cegueira não será um defeito (VIGOTSKY, 1983, p. 94, tradução nossa).

Contudo, enquanto o valor do ser humano for medido pela sua aparência e definida por determinados padrões sociais, a possibilidade de incluí-lo nos espaços sociais será secundarizada e sua capacidade de enfrentar desafios também estará comprometida. Portanto, é necessário que ao estudante com deficiência, seja oportunizado um olhar diferenciado para suas potencialidades, a fim de proporcionar o desenvolvimento para aprender os conteúdos historicamente acumulados.

Assim, ao apresentar essa breve trajetória das declarações e leis em âmbito nacional destaca-se que elas são encaradas por instituições e pessoas historicamente determinadas. Dito isto, avança-se para a apresentação e discussão das leis que permeiam a Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

2.4 Marcos Legais da Educação Especial em âmbito de Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina apresenta uma política educacional no âmbito da Educação Especial. Desta forma, para expandir os serviços de Educação Especial nas instituições escolares foi necessário a criação de uma instituição pública que atendesse as demandas e organizações da Política de Educação Especial no estado, ou seja, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

Os dados que seguem foram extraídos da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009), como forma de (re)conhecer essa instituição que organiza a Educação Especial no estado de Santa Catarina. Criada em 06 de maio de

²³ A ceguera y la sordera pueden no ser un defecto. Si creamos un país donde los ciegos y los sordos encuentren un lugar en la vida, donde la ceguera no signifique ineludiblemente una insuficiencia, allí la ceguera no será un defecto.

1968, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), tem por objetivos: a) definir as diretrizes da educação especial em âmbito estadual, b) promover a capacitação de recursos humanos e, c) realizar estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. Para isso, entre os anos de 1970 a 1985, destacaram-se projetos como classes especiais nas escolas de ensino regular, salas de multimeios para deficientes sensoriais, posteriormente, denominada sala de recursos.

A Secretaria de Estado da Educação (SED), em 1987, constatando o grande número de crianças em idade escolar sem acesso à escola, desencadeou o estabelecimento do Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988–1991, com vistas à garantia de escolarização básica para toda a população dessa faixa etária. Esse plano perspectivou cinco diretrizes quanto ao atendimento do aluno com deficiência:

Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória; Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos, salas de apoio pedagógico e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais nas localidades onde não houvesse escolas especiais); Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial; Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado; Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009, p. 13).

Em 2001, o Estado de Santa Catarina elaborou o documento “Política de Educação Inclusiva” (SANTA CATARINA, 2001, p.14), “fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos”.

Em 2006, através da SED e FCEE, com base nos fundamentos legais, instituiu-se o documento que definiu a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina tendo como base a cidadania e a dignidade da pessoa humana conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989.²⁴ Ainda em 2006, o Conselho Estadual de

²⁴ Sobre a pessoa com deficiência, encontra-se na Constituição Estadual de Santa Catarina, 1989, os seguintes dizeres: SEÇÃO IV - DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - Art. 190. O Estado assegurará as pessoas portadoras de deficiência os direitos previstos na Constituição Federal. Parágrafo único. O Estado, isoladamente ou em cooperação, manterá programas destinados a assistência a pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de assegurar: I - respeito aos direitos humanos; II - tendo discernimento, ser ouvida sempre que esteja em causa o seu direito; III - não ser submetida a intromissões arbitrárias e ilegais na vida privada, na família, no domicílio ou correspondência; IV - exprimir livremente sua opinião sobre todas as questões, consoante a idade e maturidade; V - atendimento médico e psicológico imediato em caso de exploração sexual, tortura, pressão psicológica ou intoxicação por efeito de entorpecentes e drogas. Art. 191. Cabe ao Estado a formulação e a execução da política de atendimento à saúde das pessoas com deficiência, de modo a garantir a prevenção de doenças ou

Educação aprovou a Resolução nº. 112, no qual “fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, a saber:

Art. 1º A Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Art. 2º As pessoas de que trata esta Resolução são aquelas diagnosticadas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2006).

Em 2009, no estado de Santa Catarina, a Educação Especial passa a ser compreendida como “processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” no qual objetivava a “inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos [...]; perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos” (SANTA CATARINA, 2009, p. 21). Preconiza a política que para todas as pessoas

Na faixa etária de zero a 14 anos deverá ser assegurado acesso, mediante a garantia de matrícula e de frequência, às escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...] e através do sistema de ensino, disponibilizará um conjunto de recursos educacionais e serviços de educação especial que possibilitem a permanência, com qualidade, dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades nas escolas da rede regular, garantindo-lhes o prosseguimento aos níveis mais elevados de ensino (SANTA CATARINA, 2009, p. 21).

A política de Educação Especial assegura às pessoas de zero a 14 anos o seu acesso e permanência nas escolas, bem como os recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Para isso, faz-se necessário oferecer serviços diversificados para atender o público-alvo da Educação Especial.

Dessa maneira, tem-se o:

Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE; Serviço de Atendimento Especializado – SAESP; Turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos

condições que favoreçam o seu surgimento, assegurando aquele segmento o direito a habilitação e a reabilitação com todos os recursos necessários. Parágrafo único. As pessoas portadoras de deficiências profundas terão assistência em instituições em regime de internato ou semi-internato. Disponível em <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/constituicao.pdf>. Acesso em 07 abr. 2018.

com deficiência auditiva; Professor intérprete na Educação Básica e no nível superior; Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica; Professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores; Acompanhante terapêutico, da área da saúde, aos educandos que necessitem de atendimento individualizado em função de necessidades específicas; Técnico da área da saúde, em escolas onde houver matrícula de alunos da educação especial com comprometimento clínico que demandem supervisão constante (SANTA CATARINA, 2009, p. 26).

Além destes serviços oferecidos, existe a figura do Segundo Professor de Turma caracterizado na legislação como professor de Educação Especial contratado para as “turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores” (SANTA CATARINA, 2009, p. 26). O Segundo Professor de Turma é o objeto de estudo desta pesquisa e seu trabalho será discutido no próximo capítulo, pois este profissional é uma das estratégias para o Atendimento em Classe ao Estudante público-alvo da Educação Especial.

3. O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ATENDIMENTO EM CLASSE AO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A terminologia Segundo Professor de Turma (SPT), no estado de Santa Catarina, surgiu como forma de atender, a princípio, estudantes com:

diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental; diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Araújo (2015, p. 123) postula que “a criação do Segundo Professor de Turma foi uma estratégia da perspectiva inclusiva com o intuito de suprir/velar determinadas fragilidades encontradas no processo de integração e fortalecer o projeto inclusivo”, os professores de classe regular sentiam-se despreparados para atuar com os alunos com deficiência nas escolas (ARAÚJO, 2015). Esta constatação da pesquisa de Araújo (2015, p. 122) foi embasada pelo Relatório de Avaliação do Processo e Integração de alunos com necessidades especiais (SANTA CATARINA, 2002),²⁵ no qual evidencia a falta de preparo por parte dos docentes da escola regular para ensinar os estudantes com deficiência.

Muitas justificativas referem-se ao despreparo dos profissionais, como também ao número excessivo de alunos nas salas aula: os professores não estão aptos para atendê-los; ou: Eles deveriam receber um atendimento especial, o qual eu não tenho; [...] as salas estão superlotadas. A dificuldade de entender o comportamento dos alunos com necessidades especiais, o pouco interesse desses alunos pelas atividades de sala de aula, a necessidade de atendê-los individualmente, a sala superlotadas bem como o despreparo dos professores para trabalhar com esse tipo de aluno... *fomos preparados para trabalhar com alunos sadios...* foram aspectos apontados por boa parte dos respondentes. Poucos professores disseram não encontrar dificuldades

²⁵ Segundo Araújo (2015, p. 119): “não foi possível localizar este documento, as informações contidas neste escrito são provenientes do documento ‘A avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997’ (SANTA CATARINA, 2002).

referentes aos alunos. No que concerne à prática docente, as dificuldades apontadas pelos professores dizem respeito à necessidade de capacitação em educação especial; alguns até mesmo consideraram que o relacionamento do professor com o aluno com necessidades especiais requer formação especial (SANTA CATARINA, 2002, p. 120-121 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 122).

Araújo (2015, p. 123) descreve que no documento da Avaliação (SANTA CATARINA, 2002), os professores “além de não ter formação inicial na área da EE, não possuíam capacitação específica para o atendimento do aluno com necessidades especiais, fatores esses que consideram dificultadores para o trabalho realizado com os alunos.” Por isso a necessidade de políticas estaduais que pudessem orientar e priorizar ações para um projeto inclusivo.

Portanto, para sanar ou amenizar esta dificuldade percebida no contexto de sala de aula, seria necessário pensar em um docente com habilitação e capacitação em Educação Especial, que pudesse responder aos anseios dos professores da sala regular. E, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já estava sendo pensada em âmbito nacional e ressaltava em seu documento um “monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008)²⁶, poderia ser um dos indicadores para “aliviar” o impacto dos professores com os estudantes da Educação Especial em sala de aula.

Contudo, no estado de Santa Catarina pensou-se e optou-se em ter um profissional que pudesse não apenas estar com o estudante com deficiência, mas sim que contribuísse, também com os professores e demais estudantes dentro da sala de aula. Logo, este profissional deveria ser “preferencialmente” habilitado em Educação Especial, e que objetivasse:

Acompanhar e atuar 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. § 1º **Nos anos iniciais do ensino fundamental, compete ao Segundo Professor de Turma**, devidamente habilitado em educação especial, as funções de: I - **corregger a classe com o professor titular**; II - contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e III - acompanhar o

²⁶ Ressalta-se que nas escolas municipais de Jaraguá do Sul, bem como constatado também na pesquisa de Araújo (2015) que investigou as instituições escolares dos municípios da Grande Florianópolis, a figura “docente” para atender aos estudantes com deficiência recebe a nomenclatura de monitor ou cuidador não necessitando de habilitação em EE para ser contratado.

processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária. § 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 (SANTA CATARINA, 2017, grifos nossos).

Importante destacar que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o SPT correge a classe com o professor titular, estando junto com o professor titular, acompanhando o “processo de aprendizagem de todos os estudantes, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros” (SANTA CATARINA, 2009). Isto é o que pode ser interpretado com a expressão “forma igualitária”, ou seja, todos os estudantes, com deficiência ou não, devem, em sua trajetória escolar, aprender conteúdos acadêmicos. Não obstante, dependerá de como este estudante está sendo desafiado e o quanto está sendo proporcionado para o seu desenvolvimento, pois, a aprendizagem não se dá apenas de dentro para fora, ou seja, não depende apenas dos processos individuais, mas também da “ação da cultura, dos mediadores externos que podem colaborar ou não para um desenvolvimento pleno” (LACERDA, 2013, p. 182).

Neste sentido, é importante ressaltar que os princípios gerais que regem o desenvolvimento são os mesmos, independente se o estudante é deficiente ou não (LACERDA, 2013). Seria nesta lógica que dois professores, atuando em sala de forma colaborativa, pudessem contribuir com os estudantes.

No que tange ao SPT dos anos finais do Ensino Fundamental cabe-lhe a função de apoiar o que significa prestar auxílio ao professor e ao estudante no processo de escolarização, pelo fato do SPT ter a formação em Educação Especial e poder contribuir para o ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial. Importante destacar que independente do nível de ensino há que se conhecer a individualidade de cada estudante para que as estratégias pedagógicas possam contemplar a todos.

No ano de 2016, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovou a Resolução 100/2016, que estabeleceu normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, revogando a Resolução 112/2006. Dentre as mudanças apresentadas, destaca-se a alteração de redação, especialmente no Artigo 2, item IV, no que tange ao Segundo Professor de Turma. Na resolução 112/2006, estava previsto *atendimento em classe de Segundo Professor de Turma para alunos que*

apresentassem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Déficit de Atenção. A Resolução 100/2016, apresenta a seguinte redação:

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).

Ou seja, de acordo com a nova Resolução, o estudante com TDAH continua como público da Educação Especial, entretanto, não é mais elegível para o atendimento com o Segundo Professor de Turma. Porém, é elegível para frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno da turma regular. Neste contexto, cabe ao professor do AEE²⁷, assessorar e orientar os professores regentes que possuam em sua sala de aula os estudantes com diagnóstico de TDAH.²⁸

No estado tem-se o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) que atende às peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, objetivando complementar, apoiar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. Todavia, esse apoio pedagógico que acontece no contraturno de escolarização do estudante não corresponde totalmente com o que prevê a lei no quesito de “planejar e executar atividades pedagógicas, propor adaptações curriculares, sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial” (SANTA CATARINA, 2009), funções estas que ficaram sob responsabilidade do SPT.

No entanto, chamo a atenção para a denominação Segundo Professor de Turma, pois a conotação que se dá em relação à expressão Segundo Professor, pode, equivocadamente, difundir a ideia de que se trata de um profissional secundarizado no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao contrário de possíveis interpretações, o SPT está para ser um profissional que contribuirá, em sala de aula, tanto ao professor

²⁷ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um Serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

²⁸ No estado de Santa Catarina tem-se o registro de 7.247 alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH. (Dados disponíveis em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/16997-educacao-especial>. Acesso em: 05 ago. 2018.

titular e/ou regente quanto ao atendimento mais específico do estudante público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, requer que este profissional (SPT) possua habilitação adequada em Educação Especial e seja contratado “mediante processo seletivo público, que preverá remuneração adequada e equiparada ao professor titular [...] de acordo com a carga horária exercida e grau de profissionalização técnica que possua” (SANTA CATARINA, 2017). Isto é, ambos os professores estando juntos, em sala de aula, terão a mesma remuneração que corresponderá à carga horária estabelecida no processo de contratação.

A exigência desta lei no aspecto de habilitação adequada em Educação Especial está em consonância ao documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), no qual faz menção aos tipos de conhecimentos e as tarefas de atuação do professor de Educação Especial:

[...] deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 18).

No Estado de Santa Catarina, para atuar como Segundo Professor de Turma na Educação Básica, a escolha das vagas é realizada através de Processo Seletivo. Para o ano de 2017, a escolha se deu por meio do Edital n. 183/2018/SED, com os seguintes critérios:

Educação Especial – Segundo Professor de Turma

Habilitado: Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial, com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial, com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Certificado de Frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Educação Especial, com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas; ou Curso de

Licenciatura Plena em Pedagogia com pós-graduação Lato ou Stricto Sensu em Educação Especial ou Educação Inclusiva, com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas; ou Curso Normal Superior com Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial e com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas.

Não Habilitado – Certidão de Frequência a partir da 5ª fase do curso de Licenciatura em Educação Especial, com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas; ou Certidão de Frequência a partir da 5ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia, com cursos de formação continuada na área da educação especial com carga horária mínima de 200 horas (SANTA CATARINA, 2017).

Portanto, todo profissional, isto inclui o Segundo Professor de Turma, que trabalha com Educação Especial, deve ser [...] “um bom professor, qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente e competente no seu *métier*²⁹” (CARTOLANO, 1998 *apud* MICHELS, 2011, p. 86). Contudo, destaca-se que um processo de escolarização do estudante público-alvo da EE não pode ter apenas o foco no trabalho docente, pois ele não é o único responsável por promover a escolarização destes estudantes. Um processo de escolarização, envolve desde aspectos políticos, administrativos, técnicos e pedagógicos, “acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008), além do envolvimento de toda a comunidade educativa.

Embora a função de ensinar seja do professor, é preciso que toda a equipe escolar colabore com o processo de escolarização do estudante-público alvo da EE, pois, muitas vezes,

A administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Minghetti e Kanan (2011) corroboram revelando dados de sua pesquisa com 47 SPT que “a escola deve desempenhar vários papéis, que não somente os da aprendizagem, mas os de educar e incluir, integrar e preparar a criança para enfrentar as barreiras que interferem no seu desenvolvimento como ser humano” (MINGHETTI;

²⁹ *Métier*: Ofício; profissão, ocupação ou área que compreende o trabalho de uma pessoa.

KANAN 2011, p. 125). Portanto, faz-se necessário uma escola na qual professores, gestores, pais e toda a comunidade estejam dispostos a atingir tais objetivos.

Neste sentido ainda, a pesquisa de Luckow (2017, p. 78) revela que a presença da família na escola e a escola valorizando essa presença, facilita no processo de escolarização, pois conforme um professor:

A participação da família torna-se condição para a permanência do estudante na escola, uma vez que é possível perceber fragilidade e impotência no trabalho docente e na função da escola se a família não der esse suporte (sic), [...] não adianta só nós, o segundo professor e o professor de sala de aula, é todo um conjunto pra que a coisa aconteça [...]

Em contrapartida, Luckow (2017) observa que mesmo a família participando do processo de escolarização, a escola não deve se eximir da responsabilidade de “tornar acessível o conhecimento sistematizado historicamente” (SAVIANI, 2012), mas sim, comprometer-se em desenvolver as potencialidades de cada estudante.

Para chegar a atingir estes objetivos, é essencial que cada partícipe do processo de escolarização entenda suas funções. Assim, como um profissional que facilita o processo de ensino e aprendizagem do estudante, o Segundo Professor de Turma, imbuí-se de atribuições, tais como:

I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais; II - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; III - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas; IV - participar do conselho de classe; V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e Secretaria de Estado da Educação; VI - participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação e Fundação Catarinense de Educação Especial; VII - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; VIII - cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; e IX - participar de capacitações na área de educação (SANTA CATARINA, 2017).

Frente a estas atribuições do Segundo Professor de Turma, destaca-se que o seu trabalho docente envolve muito mais do que ser especializado, estar habilitado e cumprir suas atribuições. O SPT precisa ter condições objetivas e subjetivas de trabalho para desenvolver com primazia a sua profissão. E quanto aos profissionais que exercem cargo público de gestão na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) ou na Secretaria Estadual de Educação (SED) ou ainda na Gerência Estadual de Educação

(GERED) faz-se importante ler, investigar e apropriar-se dos estudos que são realizados sobre o SPT para que, desta forma, possam ter conhecimento dos avanços, bem como das necessidades de mudança, perspectivando, assim, um melhor ensino aos estudantes público-alvo da EE, bem como para averiguação das condições de trabalho dos profissionais que atuam com estes estudantes.

Diante disto, faz-se significativo conhecer o que já foi produzido em relação a este profissional, identificando e conhecendo as produções científicas acerca deste docente, por meio do balanço das produções.

3.1 Caminhos já trilhados acerca do Segundo Professor de Turma

“São os passos que fazem os caminhos”

Mário Quintana

Se “*são os passos que fazem a caminho*”, como afirma o poeta, é preciso caminhar sempre e saber que não se está sozinho nesta caminhada. A jornada por mim iniciada, já foi trilhada por outras pessoas e, por meio do balanço das produções, busquei aqueles ou aquelas que me antecederam nesse caminhar.

Tendo como fontes de referências o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Teses e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT 15³⁰ e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED SUL)³¹, no GT 15 optou-se por um recorte temporal dos últimos cinco anos (2011-2016).

³⁰ Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. O GT 15, socializa-se conhecimento na área da Educação Especial. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em 14 de set. 2017.

³¹ A mudança no Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorrida na Reunião Anual de 2012, estabeleceu a reunião bienal de caráter nacional e as reuniões científicas bienais de caráter regional, que deverão ocorrer em anos intercalados. No decorrer do ano de 2014, como é de conhecimento de todos(as), ocorreram as quatro reuniões científicas regionais (X ANPED Sul/Florianópolis-SC, XI ANPED Sudeste/São João Del Rei-MG, XII ANPED Centro-

Os critérios utilizados para seleção do material de análise foram: ser teses ou dissertações e artigos publicados entre o ano 2011 a 2016 que contemplassem os seguintes descritores: Trabalho Docente/Educação Especial/Segundo Professor de Turma; Educação Especial/Segundo Professor de Turma; Inclusão/Segundo Professor de Turma e Segundo Professor de Turma.

No Banco de Teses da CAPES, podemos encontrar quatro dissertações acerca do Segundo Professor de Turma, a saber: “Políticas Públicas de Educação Especial: O Segundo Professor de Turma na perspectiva da Inclusão – Fragmentos da Partitura”, (PEREIRA, 2013), a qual teve por objetivo compreender os documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de Turma no contexto da educação inclusiva. Por meio da análise documental, Pereira (2013) verificou uma discrepância entre os documentos orientadores da educação especial e os projetos educativos determinados pelas escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos e em seus planejamentos de ensino-aprendizagem. Constata, ainda, que os planejamentos da prática pedagógica adotada pelo Segundo Professor de turma carecem de orientação teórico-metodológica para que assim possam articular ao processo de apropriação do conhecimento, os saberes da Educação Especial e contribuir efetivamente para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

Encontrou-se, também, a dissertação de Araújo (2015), com o título: “A Formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina”, que tinha como objetivo analisar a formação do SPT na política educacional do estado, desde sua implementação na região da Grande Florianópolis. A pesquisa revelou que a formação dos SPT possui os mesmos contornos da proposição de formação de professores no Brasil: profissionalização com estratégia de (con)formação docente, certificação de professores por resultados, desintelectualização do professor e a reconversão docente; não há produções acadêmicas que debatam a formação do Segundo Professor de Turma no estado; esses profissionais são contratados temporariamente, revelando a precarização das condições de trabalho; a formação inicial destes docentes ocorre

Oeste/Goiânia-GO, XXII ANPED/Natal-RN). As Reuniões Científicas Regionais da ANPEd têm por objetivo a socialização das pesquisas e estudos realizados na área de educação e afins dos filiados da ANPEd, bem como propiciar intercâmbios e debates sobre temáticas de interesse da Associação. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Resolu_o_das_Regionais_ANPEd.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018.

geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia e não possui aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Especial; a formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos e ocorre na esteira de formações de outros professores.

Outra dissertação é a de Kleber (2015) que referencia “O Trabalho do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina: Qual o Projeto Político de formação do aluno da Educação Especial?” cujo objetivo era compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma em classes comuns dos anos finais do Ensino Fundamental. A investigação possibilitou inferir que o trabalho docente do Segundo Professor de Turma evidencia, por um lado, um avanço da atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, no sentido de garantir o apoio especializado em classe comum e, por outro lado, uma fratura importante no projeto educativo contido nessa política que, ao restringir as diretrizes sobre o planejamento do trabalho do Segundo Professor de Turma ao professor titular do ensino fundamental, revela um trabalho não colaborativo.

E por fim, a dissertação de Laurindo (2016) com o título de “Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: Estudo de caso sobre o atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Estadual de Educação em Tubarão” (SC). Segundo a pesquisadora, em relação ao acesso na escola investigada, no momento de sua pesquisa, não existiam dificuldades dos alunos com deficiência acessarem a escola. Constatou, também, que existe a compreensão equivocada sobre o papel do segundo professor e que há pouca qualificação destes docentes. No que se refere à inclusão educacional, Laurindo (2016) verificou que há o despreparo da escola e dos professores para receber os alunos com deficiência e condutas típicas, bem como a compreensão da atuação do Segundo Professor que é marcada por dificuldades podendo não favorecer o processo de inclusão educacional.

Na ANPED, GT 15, intitula-se um artigo “Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum”, da autora Honnef (2015) discutindo a articulação do trabalho docente da educação especial com o docente da sala comum. Segundo a autora, o trabalho docente articulado é visto como positivo pelos docentes, no entanto, enfrenta alguns desafios como, por exemplo, o tempo dos professores e disponibilidade para o trabalho em equipe.

No BDTD, SCIELO e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED SUL, GT 15, não se encontrou nenhuma referência ao objeto da

investigação. Entretanto, destaca-se que foram encontradas 10 pesquisas que contêm, em seus títulos, a palavra Ensino Colaborativo; Trabalho Colaborativo; Coensino que fazem menção a uma figura docente que atua com um professor de sala comum.

Destaco também que, embora não tenha encontrado nos bancos de dados referenciados, tomei conhecimento de duas dissertações, cujos títulos são: “O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial”, de Martins (2011). A autora buscou responder de que forma a atuação dos profissionais de apoio³² tem sido organizada para o atendimento aos sujeitos da EE nas classes comuns na Regional Grande Florianópolis. Com a pesquisa, Martins (2011) constatou a ausência de formação continuada a esses profissionais, de propostas governamentais que regularizam o cargo de professor apoio em alguns municípios pesquisados, baixos salários, sobrecarga de trabalho, pouca valorização e a falta de condições para desenvolver o trabalho acabam por constituir um processo de precarização e intensificação do trabalho docente. Segundo a autora, o modelo de inclusão escolar difundido nas políticas nacionais para a Educação Especial se distancia do contexto real dos estudantes matriculados nas classes regulares de ensino em Santa Catarina.

A outra dissertação refere-se a “Percepção do Segundo Professor de Turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência”, cuja pesquisadora é Ficagna (2017). A autora analisou como o Segundo Professor de Turma percebe o seu trabalho e as suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência. Ficagna (2017) revela que os SPT sentem-se inferiorizados em relação aos demais profissionais da escola. Também identificou aspectos que dificultam o trabalho, como a alta rotatividade docente, a dificuldade em adequar o currículo, a ausência ou pouco tempo para o planejamento e a responsabilidade pela aprendizagem do estudante com deficiência, gerando, segundo Ficagna (2017) “desencanto” no Segundo Professor de Turma. A autora destaca também a aplicabilidade do que está estabelecido na política de educação especial no contexto atual das escolas catarinenses.

³² Profissional de apoio é definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como “[...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008)

Assim, analisando as dissertações, observa-se que do total de seis, três se referem às políticas de escolarização para o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Especial. Nelas verifica-se um distanciamento do proposto nas políticas educacionais da área da EE, nos planejamentos dos professores, o que pode ser um dificultador para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial (PEREIRA, 2013; KLEBER, 2015; LAURINDO, 2016).

Em uma das dissertações, aponta-se para a necessidade de formação inicial e continuada do SPT, sendo indicadores para a apropriação de conhecimentos na área de Educação Especial (ARAÚJO, 2015). E, por último, duas das dissertações investigam o trabalho docente do SPT revelando a importância deste docente no contexto da escolarização de estudantes com deficiências. Entretanto, há aspectos como a valorização e o reconhecimento deste profissional, a rotatividade, propostas governamentais que garantam a efetivação do trabalho deste docente, falta de tempo para o planejamento, sobrecarga de trabalho, o que, por vezes, traz intensificação e precarização do trabalho docente (MARTINS, 2011; FICAGNA, 2017).

Portanto, como se pode verificar, o número de produções é pequena no que se refere a temática Segundo Professor de Turma, o que possibilita um campo amplo para estudos, pesquisas e discussões. Mais produções acadêmicas são importantes e fundamentais para avançar na identificação e compreensão do trabalho, da formação, bem como as convergências e divergências em relação às políticas educacionais de inclusão com os contextos escolares.

Desta forma, destaca-se a relevância da realização desta pesquisa sobre o trabalho do Segundo Professor de Turma, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sob sua própria ótica. Assim, tem-se como questões de pesquisa: O que dizem os Segundos Professores de Turma sobre o seu próprio trabalho? O que pensam sobre as condições de trabalho para o desempenho de suas funções como Segundo Professor de Turma? Quais dificuldades ou desafios elencam no exercício da função de Segundo Professor de Turma? Desta forma, descreve-se, no próximo subitem, o perfil dos participantes desta pesquisa.

3.2 Caracterização dos Segundos Professores de Turma da Rede Estadual de Ensino em Jaraguá do Sul

Tenciona-se, a partir deste momento, apresentar os participantes da pesquisa, ou seja, os Segundos Professores de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, caracterizando-os como docentes que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Jaraguá do Sul.

Assim sendo, participaram desta pesquisa 35 docentes, nos quais foram identificados com a letra “P” de professor e com um número de 01 a 35, relacionados à quantidade total de participantes desta pesquisa. Propõe-se, a partir deste momento apresentar o perfil dos participantes, afim de compreender quem são estes docentes que atuam como Segundos Professores de Turma, em Jaraguá do Sul. Inicia-se, portanto, em distinguir os participantes como professoras e professores.

Quadro 4: Em relação aos participantes da pesquisa

Participantes	Total	35	100%
	Professoras	30	85,7%
	Professores	5	14,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os resultados, entre 35 participantes que responderam à pesquisa, 30 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Para discutir a predominância feminina no trabalho docente, evoca-se Hypolito (1997) o qual destaca que a trajetória histórica docente, possui algumas características que aproximavam a mulher à profissão de ensinar. Entre elas, destacavam-se:

a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as habilidades femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPOLITO, 1997, p. 55).

Além disto, contribui Deud (2018, p. 52) que as mulheres eram vistas como aquelas que apresentavam “docilidade, submissão, sensibilidade, paciência entre outras características. Logo, o campo na área educacional tornou-se fértil para as mulheres

conquistarem aceitação social e um pouco de independência atrelando o cuidado de seus filhos à educação.

No quadro 5, apresenta-se o ano de nascimento dos participantes, identificando suas respectivas idades.

Quadro 5: Ano de nascimento dos participantes

Ano de nascimento	Anos 1950 – 1959	1	2,9%
	Anos 1960 – 1969	2	5,7%
	Anos 1970 – 1979	6	17,1%
	Anos 1980 – 1989	18	51,4%
	Anos 1990 – 1999	7	20%
	Não identificou	1	2,9%

Fonte: Elaborado pela autora.

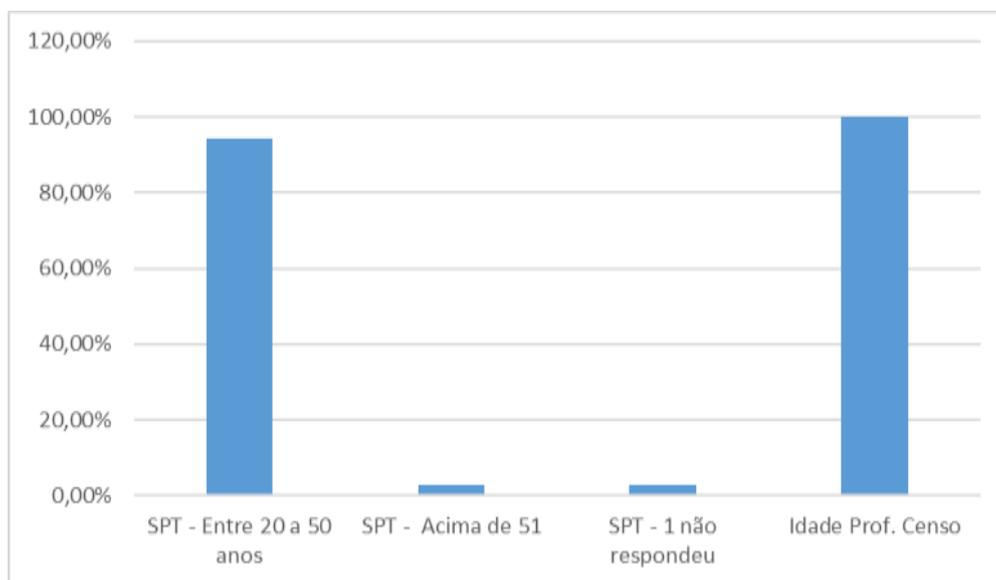
Constata-se que 18 (51,4%) nasceram na década de 80, tendo aproximadamente entre 31 a 40 anos de idade; 7 (20%) dos pesquisados nasceram nos anos 1990 a 1999, tendo aproximadamente entre 20 a 30 anos de idade; 6 (17,1%), nasceram nos anos 1970 a 1979, tendo aproximadamente 41 a 50 anos de idade; 2 (5,7%) disseram que nasceram entre 1960 a 1969, registrando, portanto, a idade de 51 a 60 anos; 1 (2,9%) nasceu entre 1950 a 1959, tendo a idade aproximada de 61 a 70 anos. E um não identificou a idade.

Percebe-se uma variação bastante grande de idade entre estes docentes o que pode ou não inferir no trabalho como Segundo Professor. Todavia, quando levado em consideração se esse profissional é capacitado e/ou habilitado à função, a idade não é pré-requisito para o desempenho de sua função docente.

Comparando os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2016) com os anos de nascimentos dos pesquisados, percebe-se que a concentração de idade dos participantes da pesquisa está entre 20 a 50 anos, totalizando 94,2% dos SPT. Já no Censo Escolar (2016), tem-se professores das idades entre: 26 a 35 anos de idade, totalizam 29,7%; professores com idade de 36 a 45 anos, totalizam 34,1%. Os professores mais jovens, com idade até 25 anos, somam 6,1% do total. Os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da Educação Básica. Assim, somando todas as idades representadas no Censo Escolar da Educação Básica (2016) os professores com idade entre 20 a 50 totalizam 100%, enquanto que os SPT

com idade entre 20 a 50 anos, somam-se 94,2%, ou seja, é um número bastante expressivo de SPT entre as idades de 20 a 50 anos.

Gráfico 3. Percentual de idade dos SPT com os professores da Educação Básica segundo o Censo Escolar (2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

A formação docente é muito discutida nos últimos anos e se constitui como um marco no trabalho docente. Michels (2011) que discute a política de formação de professores, especificamente voltada à Educação Especial pontua que “a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, constitui em um dos eixos principais da política educacional atual” (MICHEL, 2011, p. 79). Portanto, perguntou-se aos participantes qual a sua formação acadêmica.

Quadro 6: Formação Acadêmica dos participantes

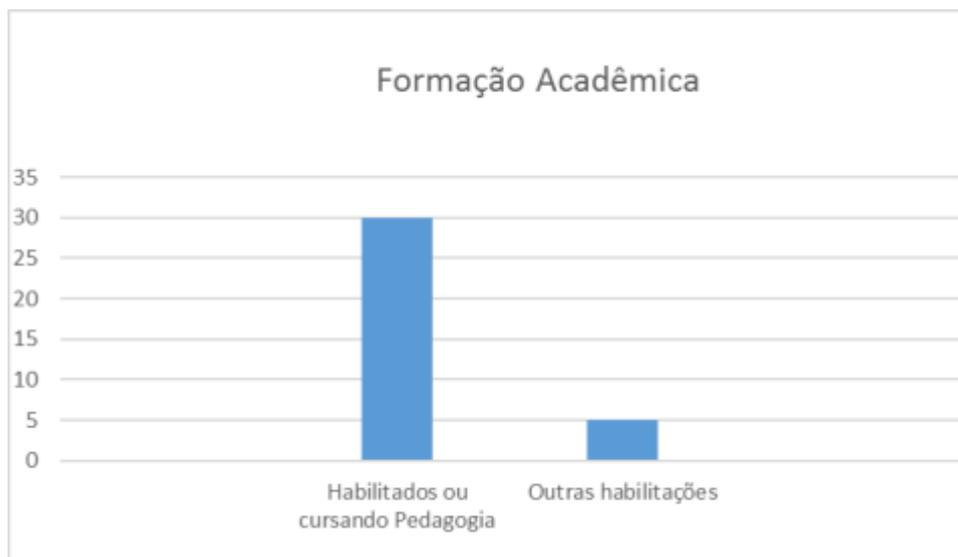
Formação Acadêmica	Formação inicial	Pedagogia	30	85,7%
		Outros	5	14,3%
	Pós-Graduação	Educação Especial	8	22,9%
		Outros	27	77,1%

Fonte: Elaborado pela autora.

No quesito de formação acadêmica, pode-se ressaltar que, basicamente, os critérios de seleção para desempenho da função como SPT estão sendo observados, pois

no Estado de Santa Catarina, para atuar como Segundo Professor de Turma na Educação Básica, é necessário ser habilitado em pedagogia e/ou licenciatura em Educação Especial, bem como comprovação de curso de formação continuada, em 200 horas, na área da Educação Especial. Nisto, os dados constataam que 30 (85,7%) dos participantes são habilitados ou estão cursando pedagogia.

Gráfico 4. Formação Acadêmica dos SPT



Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, 5 (14,3%) dos respondentes possuem formação inicial em outras áreas de conhecimento, tais: Educação Física, Letras Licenciatura, Ciências Biológicas. Observa-se com isso, um distanciamento do proposto para contratação do SPT à realidade investigada, pois no edital prescreve habilitação em pedagogia.

Neste aspecto, estes 5 professores que não possuem habilitação em pedagogia, podem encontrar dificuldades ao trabalhar com os estudantes público-alvo da EE, haja visto que a área de formação inicial não se concentra nos anos iniciais. Da mesma forma, os SPT que possuam formação específica em uma área de atuação, por exemplo, biologia, poderão contribuir com conhecimento específico de sua área de formação. Entretanto, poderão encontrar dificuldades ao correger a sala juntamente com o professor titular ou até mesmo pela incumbência de apoiar o professor dos anos finais nas demais áreas de conhecimento, como: matemática, português, geografia, etc.

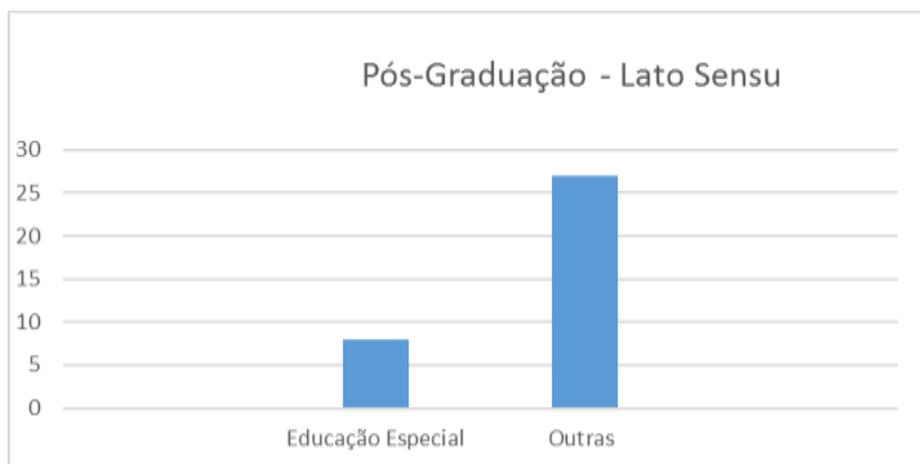
Assim, Araújo (2015) afirma que tanto na PNEEPEI (BRASIL, 2008) quanto nos documentos estaduais, “não se demonstra a necessidade de uma formação desses

profissionais voltada à promoção de estratégias para aquisição de conhecimento dos alunos com deficiência” (ARAÚJO, 2015, p. 96) e “não há menções sobre a formação do professor da classe comum que atua com alunos com deficiência” (ARAÚJO, 2015, p. 104). Ainda, segundo a autora “ao analisar o documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009), não foram encontrados dados sobre a formação de professores, apenas a proposta de uma equipe que terá a função de implantar, assessorar, capacitar, acompanhar e avaliar os Serviços de Educação Especial” (ARAÚJO, 2015, p. 104).

Com isso, compreende-se que quando não se tem uma formação continuada consistente e permanente para os docentes da EE e até mesmo para os professores titulares e/ou regentes, implica-se que o ensino e a aprendizagem para o estudante público-alvo da EE possam estar comprometidos, uma vez que são necessárias estratégias diferenciadas para contribuir no desenvolvimento das potencialidades destes estudantes.

Quanto ao nível *lato sensu*, o Edital n. 183/2018/SED para o Processo Seletivo 2018, indica que o profissional habilitado precisa ter “Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu* em Educação Especial ou Educação Inclusiva”. Entretanto, o perfil dos pesquisados revela o seguinte:

Gráfico 5. Pós-Graduação – Lato Sensu dos SPT



Fonte: Elaborado pela autora.

Contata-se poucos especialistas em EE, cerca de 8 (22,9%), dos 35 pesquisados. A pós-graduação para 27 (77,1%) está em outras frentes de aperfeiçoamento. Neste sentido, poderão contribuir no ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da EE, haja visto que possuem especializações não específicas em EE? Seria o curso de

formação continuada na área da EE com carga horária mínima de 200 horas o suficiente para auxiliar na escolarização dos estudantes público-alvo da EE? Fontes (2009), Michels (2011) e Mendes et al. (2014) fazem menção da necessidade de formação continuada como articulação de experiência e bases teóricas repensando a prática pedagógica afim de contribuir na escolarização dos estudantes. Corroborando com este fim, Dudar (2017, p. 83) evidencia que a formação continuada é citada pelos participantes de sua pesquisa como sendo “uma das estratégias que contribuem para o professor aprender, conhecer, refletir, trocar experiências sobre o trabalho desenvolvido com crianças [...]”

Outro exemplo a ser citado é a pesquisa de Garrido; Pimenta; Moura (2004) na qual em uma formação colaborativa entre universidade-escola, as pesquisadoras observaram que no início do projeto, tinham como participantes, professores insatisfeitos com o próprio trabalho, mas abertos ao aperfeiçoamento de sua prática. As pesquisadoras constataram que os professores queriam “respostas prontas, seguras, sem risco” (GARRIDO *et.al.*, 2004, p. 98). Contudo, com o desenvolver do projeto, os docentes foram percebendo que “a tarefa de investigar as próprias práticas exigia, pois, habilidades desconhecidas dos professores” (GARRIDO *et.al.*, 2004, p. 99), o que gerava dificuldades, conflitos e resistência à mudança. Entretanto, Garrido *et.al.* (2004) pontuam que com o conjunto das atividades desenvolvidas no projeto, contribuiu-se para “fazer o grupo crescer, tornar-se mais confiante, sentir-se mais capaz e autônomo” e, principalmente fazer com que os docentes percebessem-se “autores de sua prática” tornando-se “comprometidos profissionalmente” (GARRIDO *et.al.*, 2004, p. 107).

Entende-se, por conseguinte, que é fundamental discutir as práticas cotidianas, nas quais, muitas vezes os professores se veem condicionados, acrícos e alienados em reproduzir o que está nos livros didáticos e apostilas, tornando-se “simples executores de políticas definidas de cima para baixo” (GARRIDO *et.al.*, 2004, p. 90). Paulatinamente, os professores aceitam esta situação como forma de trabalhar, se delimitando no isolamento e individualização do trabalho docente, não refletindo o que os “pesquisadores e especialistas (que produzem conhecimentos, modelos e programas de ensino) propõe ao currículo dos colégios. Desta forma, “quase sempre, os docentes são considerados como meros consumidores de propostas pedagógicas” (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2004, p. 90).

Deste modo, torna-se evidente que a formação continuada é condição fundamental para pensar e construir as práticas pedagógicas críticas e embasadas teoricamente, além de ser também um “processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas” (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2004, p. 93).

No âmbito da EE, a formação continuada é emergente, pois nem todos que atuam nesta área, possuem habilitação em EE. É o que Michels (2011) constata em uma pesquisa com sete municípios de Santa Catarina, entre 2006 a 2008. Segundo a autora,

A maioria das pessoas que estavam como responsáveis pela organização dos serviços da Educação Especial cursaram Pedagogia, porém não a habilitação em Educação Especial ou em uma das áreas de deficiência. Dos professores que atuavam nos serviços especializados dos municípios, todos haviam cursado Pedagogia, mas poucos com habilitação específica em Educação Especial (MICHEL, 2011, p. 84).

Continua Michels (2011) refletindo que, mesmo que a grande maioria dos pesquisados tenham formação inicial em curso de Pedagogia, esta formação não é suficiente para trabalhar com estudantes com deficiência. Em contrapartida, a autora postula que os participantes da pesquisa evidenciaram a importância da “formação em serviço e a prévia disponibilidade em trabalhar com estes alunos (sensibilidade, abertura à diversidade, experiência com criança deficientes entre outros)” (MICHELS, 2011, p. 84), o que, segundo os participantes, facilita a realização do trabalho na EE.

Em nível nacional a LDBEN 9.394/96, no artigo 59, cita que o docente para trabalhar com estudantes com deficiência, precisa ter [...] “**especialização** adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular **capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, grifos nossos) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) descrevem no Artigo 8º que as escolas devem prover:

I – professores das classes comuns e da Educação Especial **capacitados** e **especializados**, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]; IV – serviços de apoio pedagógico especializado realizados, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial [...] (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Neste contexto, Garcia (2011, p. 68) considera que um professor ‘especialista’ é “aquele compreendido com um profissional de formação clínica e de atuação técnica, aplicador de recursos e instrumentos especiais”. Ou seja, o estudante público-alvo da EE, em sala regular, não pode ser apenas visto como aquele que necessita de técnicas ou instrumentos especiais para a sua aprendizagem. Assim, é importante que o especialista promova um ensino/aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pleno destes estudantes pautado em suas potencialidades e não em sua deficiência.

Bueno (1999) colabora dizendo que o professor em EE deveria ser menos especialista e mais ‘generalista’, ou seja, aquele profissional que desenvolve e contribui muito mais nos processos educativos pedagógicos, facilitando o processo de escolarização dos estudantes.

De qualquer forma, Bueno (1999) e Garcia (2011) entendem que estudantes que têm algum tipo de deficiência tem especificidades que precisam ser conhecidas para que se possa buscar a forma de aprender de cada um deles, considerando o que este estudante pode aprender.

Dito isto, consideramos que nas DNEEEB (BRASIL, 2001) houve avanços, pois no trecho supracitado parece não haver uma distinção entre o professor de classe comum e o professor da EE, pois ambos devem ser “capacitados” e “especializados” para atender sob forma de atuação colaborativa.

Contudo, como percebeu-se a formação inicial e/ou continuada, fazem diferença no exercício da profissão, assim como o tempo de atuação na docência. Portanto, no quadro 5, descreve-se o tempo de atuação na docência, dos Segundos Professor de Turma.

Quadro 7: Tempo de atuação na docência

Tempo de atuação na docência	Este é o primeiro ano	3	8,6%
	2 a 5 anos	23	65,7%
	6 a 10 anos	5	14,3%
	11 a 15 anos	3	8,6%
	16 a 20 anos	0	0%
	Mais de 21 anos	1	2,9%

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o tempo de atuação na docência, computa-se que dos 35 participantes da pesquisa, 23 (65,7%) trabalham de 2 a 5 anos, 5 (14,3%) trabalham de 6 a 10 anos, 3 (8,6%) trabalham de 11 a 15 anos e 1 (2,9%), trabalha a mais de 21 anos na docência. Das características comuns dos professores que correspondem ao índice percentual de 65,7%, ou seja, 23 docentes estão no período de 2 a 5 anos de atuação na docência, isto é, em fase de carreira denominada por Huberman (2007) de “Entrada, Tateamento” (1-3 anos de carreira) e Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos de carreira).

No que corresponde ao termo *Entrada, Tateamento*, o autor descreve que nessa fase do ciclo de vida profissional o professor tem um choque da realidade, ou seja

A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Em contrapartida, o autor explica que há um aspecto da ‘descoberta’, isto é, o sentimento de ânimo inicial, a concretização de algo esperado, imaginado (estar em sala de aula, com seus alunos, executando seus planejamentos), pertencer a um corpo profissional (HUBERMAN, 2007).

Em distinção a esse período, percebemos que temos professores que já passaram dessa fase, isto é, estão na fase chamada por Huberman (2007) de “estabilização”, ou seja, há um sentimento mais forte de afirmação na escolha de uma identidade profissional. A segurança e o domínio da situação com os alunos, no plano pedagógico, a flexibilidade, o prazer pelo ensinar são aberturas à sensação de libertação ou de emancipação. À vista disto, os professores “afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades” (HUBERMAN, 2007, p. 41), gerando o aspecto da afirmação e de liberdade na ação pedagógica.

Dos entrevistados, 5 (14,3%) trabalham de 6 a 10 anos, cuja fase, é denominado de “diversificação” (HUBERMAN, 2007). Segundo o autor, na fase de diversificação, período que compreende entre 7 a 25 anos de carreira profissional, as pessoas lançam-se então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, a forma de avaliar os alunos, a variabilidade didática, etc (HUBERMAN, 2007).

Dos dados analisando na pesquisa, temos 3(8,6%) docentes que trabalham de 11 a 15, e 1 (2,9%), trabalha a mais de 21 anos na docência. Logo adentram nas características da fase “diversificação”, conforme especificado acima.

Huberman (2007) também aponta que na fase “diversificação” os docentes seriam, assim, “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem nas escolas” (HUBERMAN, 2007, p.42). Há, desta forma, uma motivação que se manifesta na busca de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, cogitando ascensão profissional, vislumbrando outros graus administrativos, como continuidade de sua carreira profissional, além de ser uma fase de inquietação, marcada pela disputa antagônica entre a busca de novos desafios e o receio de cair na rotina, algo confortável para alguns e tão frustrante para outros (RICARDO, 2016).

Contudo, não se pode afirmar que todos os professores passem pelas fases descritas por Huberman (2007) da mesma forma. Ressalta-se, baseada nesta teorização, que a maioria dos professores pesquisados estão em um momento de descoberta e consolidação ao que se refere ao trabalho docente. Desta forma, é importante que se destaque quanto tempo esses docentes tem trabalhado na função de SPT, aspecto que será discutido abaixo:

Quadro 8: Tempo de serviço como Segundo Professor de Turma

Tempo de serviço como Segundo Professor de Turma	Este é o primeiro ano	13	37,1%
	2 a 5 anos	19	54,3%
	6 a 10 anos	3	8,6%
	11 a 15 anos	0	0%
	16 a 20 anos	0	0%
	Mais de 21 anos	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que dos 35 pesquisados 19 (54,3%) atuam como Segundo Professor de Turma entre 2 a 5 anos, 13 (37,1%), sendo o primeiro ano de atuação como Segundo Professor de Turma e, 3(8,6%) atuam entre 6 a 10 anos como Segundo Professor de Turma.

O que me chamou a atenção, nesse contexto, é que na questão 9, do questionário aplicado aos participantes, fazia referência de como eles se tornaram um Segundo

Professor de Turma. Dos 13 (37,1%) docentes que atuavam como SPT pela primeira vez, nota-se que a forma de inserção é variada, isto é, alguns escolheram ser SPT devido o processo seletivo, como observa-se nas respostas dos professores: “*Através do processo seletivo*” (P4); “*Através do processo seletivo ACT*” (P16); “*Através do processo de ACT e sobre indicação de amigos que já atuam nessa área*” (P17).

Analisando um pouco mais o perfil de alguns destes professores, percebe-se que alguns deles, recém terminaram a graduação (em 2017) e outros, ainda estavam cursando pedagogia (em 2018). Uma das hipóteses, que estes professores atuam como Segundo Professor de Turma, é pelo fato de ter ocorrido a “chamada pública”,³³ ou seja, por não ter mais candidatos para preencher as vagas disponíveis. Deduz-se na fala do professor 03: “*Foi na escolha de vagas e essa era a única vaga e precisava de um homem para vaga*” (P3).

Também percebe-se que tem SPT que exerce esta função por afinidade ou porque fizeram cursos/formações em EE e tiveram vontade de atuar como professor em EE, como evidencia-se nas falas:

Sempre tive vontade de trabalhar com alunos com necessidades especiais. Então corri atrás de cursos na área (P13).

Direcionei meus estudos para trabalhar com educação especial; gosto muito dessa área, me sinto feliz, realizada nesta profissão (P21).

Quando fiz a graduação já tinha a intenção de trabalhar na área” (P31).

Através de cursos realizados na área da educação especial surgiu a vontade de trabalhar como segundo professor de turma (P35).

Deflagra-se, nestas falas, o trabalho e a formação no processo de constituição da identidade dos professores. Santos (2016, p. 64) postula que a identificação para atuar na docência e sua escolha como profissão caracteriza-se, muitas vezes, como “processo dialético entre as dimensões subjetivas e objetivas da realidade, a partir de variadas determinações”, pois

[...] assim como o social se subjetiva para converter-se em algo relevante para o desenvolvimento do indivíduo, o subjetivo permanentemente se

³³ Chamada Pública das vagas remanescentes das Chamadas anteriores, somente após esgotarem-se todas as possibilidades de oferta das aulas aos professores efetivos e aos professores ACTs que já escolheram. Após o encerramento da listagem de professores classificados em disciplinas do Processo Seletivo, poderão ser oferecidas aulas/vagas remanescentes para candidatos classificados na área de conhecimento ou eixo tecnológico da vaga, bem como a composição de vagas com disciplinas da mesma área de conhecimento.

objetiva ao converter-se em parte da realidade social, com o qual se redefina constantemente como processo cultural (FURTADO, 1998, p. 58 *apud* SANTOS, 2016, p. 64).

É nesse movimento que escolhas podem ser feitas e refeitas a todo instante, numa relação dialética no qual o profissional tem a possibilidade de intervir em sua própria trajetória. Assim, do processo de identificação e escolha profissional dos participantes desta pesquisa, evidenciou-se tensões, incertezas e experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional as quais propiciaram uma aproximação com a Educação Especial:

Através de contato com os alunos especiais; achei que gostaria de trabalhar com esses alunos (P5).

Iniciei nessa área na rede municipal de Jaraguá do Sul, fazendo estágio com uma criança com paralisia cerebral. No início foi difícil, pois não sabia o que fazer ou quais atividades desenvolver com aquele aluno, mas com o passar do tempo com as trocas de ideias entre pessoas que atuam na mesma área, cursos dentre outras coisas que aprimoraram minha prática educativa. Acabei tomando gosto e me identificando com a área (P6).

Marcelo³⁴ (2009, p. 112) cita que é importante “entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente”. Portanto, a identidade se caracteriza num processo de construção permanente sendo permeada pelas relações pessoais, profissionais e condições sociais, contribuindo na possibilidade de uma escolha profissional.

Assim, discutir o trabalho docente como SPT, é salutar apontar que é uma profissão que está em constantes desafios e incertezas, principalmente no que se refere a instabilidade neste campo de atuação, pois a função do SPT, criada como uma estratégia para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas foi implementada em 2009, entretanto, dados da pesquisa demonstram que apenas 3 (8,6%) dos pesquisados atuam num período de 6 a 10 anos; 19 (54,3%) atuam num período de 2 a 5 anos; e 13 (37,1%) é o primeiro ano³⁵ como Segundo Professor de Turma.

Outro fator preponderante a ser considerado é que todos os 35 (100%) dos SPT são admitidos em caráter temporário (ACT).

³⁴ O conceito de identidade docente de Marcelo (2009) não será utilizado em sua totalidade.

³⁵ Pesquisa aplicada no ano de 2017, nas escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul – SC.

Quadro 9: Situação funcional como SPT

Situação funcional como segundo professor	Admitido em Caráter Temporário (ACT)	35	100%
	Efetivo	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora

A constatação neste item é de que não tem como haver um processo contínuo no trabalho docente se todos os SPT são ACT's. Isto é, ao terminar o ano letivo, estes professores precisam enfrentar a burocracia se inscrevendo e disputando uma vaga para atuarem como professor no ano seguinte.

Frente a isto, há uma rotatividade em relação a esse profissional, pois não há uma sequência, uma continuidade do trabalho. Assim, estes trabalhos “são pontuais e individualizados, já que em todos os anos há substituição [de professores] dentro das escolas, ou seja, professores não constituem vínculos com o espaço educativo” (MARTINS, 2011, p. 105) o que caracteriza precarização do trabalho docente, incertezas e instabilidade. Ademais, essa rotatividade gera problemas nos projetos educacionais da unidade escolar, instabilidade nas equipes escolares, precariza a formação continuada do professor e o próprio trabalho em relação ao desenvolvimento e envolvimento com o aluno.

Para Seki et al. (2017, p. 13) “a contratação de professores temporários revelam uma das faces da precarização do trabalho docente no Brasil”. Segundo autores, “quase um milhão de professores no Brasil trabalham, a cada ano, sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais ou, mesmo, de planejamento” (SEKI, 2017, p. 13).

Martins (2011) destaca também que, além da situação funcional do professor, os baixos salários, a desvalorização profissional revelam a precarização do trabalho docente. Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 159), além destas lacunas apresentadas há o “desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço”, justamente por haver rotatividade docente.

Em relação à carga horária dos SPT na rede estadual de ensino de Jaraguá do Sul, apresentada no quadro 10, notou-se que o maior percentual, 20 (57,1%) docentes possui carga horária de 40 horas semanais.

Quadro 10: Carga horária como Segundo Professor de Turma

Carga horária como SPT	20 h/a	14	40%
	30 h/a	1	2,9%
	40 h/a	20	57,1%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que 20 (57,1%) dos pesquisados atuam 40h/a na mesma função, ou seja são Segundo Professor de Turma e 14 (40%) trabalham 20h/a como SPT e 1 (2,9%) atua como Segundo Professor de Turma 30h/a³⁶.

Ricardo (2016, p. 70) em sua pesquisa relata dados de análise da pesquisa de Silva (2007, p. 130) no qual afirma que “as baixas remunerações acabam levando grande parte dos docentes a ampliarem suas jornadas de trabalho semanal”.

Ao cruzar os dados coletados quanto à carga horária do SPT ao desempenho de outras atividades além de ser SPT, podemos perceber que apenas 8 (22,9%) dos pesquisados exercem outra atividade além do trabalho como Segundo Professor de Turma. Observe:

Quadro 11: Desempenha outras atividades além de ser SPT

Desempenha outras atividades além de ser SPT	Sim	8	22,9%
	Não	27	77,1%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse aspecto, pode-se notar que não há uma intensificação de trabalho do Segundo Professor de Turma, sendo que 27 (77,1%) dos docentes, dedicam-se exclusivamente a uma atividade docente, o que é um ganho para esses profissionais em sentido (bem-estar, dedicação ao desenvolver uma única função).

Todavia, os professores que desempenham outras atividades além de serem Segundos Professores de Turma, sendo 8 (22,9%) dos docentes relatam trabalhar de 20 a 30 horas semanais podendo ter outros vínculos empregatícios, pois a carga horária,

³⁶ Registra-se que não foi possível identificar, caso haja, outra(s) atividade(s) exercidas pelos participantes com 20 e 30 horas/aulas semanais. Da mesma forma, não é possível identificar as atividades desempenhadas pelos SPT com 40h/aulas semanais, pois o questionário não continha nenhuma questão que possibilitasse aos participantes especificar tais atividades.

especificada nesta pesquisa, refere-se apenas à dedicação em escolas estaduais do município de Jaraguá do Sul. Quando isso acontece, a jornada de trabalho aumenta, pois assumem cargos em diferentes escolas, o que pode implicar nas atividades de planejamento e construção de atividades fora do horário de trabalho e interferências no trabalho junto ao professor titular e/ou regente da sala de aula.

Faria e Rachid (2015) revelam em pesquisa que a atuação do docente em mais de uma escola não é novidade e que essa situação estava presente nas décadas anteriores. Para as autoras, “isso implica na necessidade de o professor dedicar um tempo ao deslocamento, pois precisa se deslocar muitas vezes rapidamente de uma escola para a outra, sem receber o apoio necessário” (FARIA; RACHID, 2015, p. 167).

Da pesquisa de Faria e Rachid (2015), destaca-se a fala de uma diretora e de uma professora. Da fala da diretora evidencia-se que professores preferem permanecer no mesmo local de trabalho, justamente pelo fato de não precisar fazer este deslocamento o que implica em desgaste físico e até mesmo a dificuldade de cumprir o calendário escolar no quesito de reuniões, conselho de classe e outras atividades atreladas ao cotidiano da escola. Quanto a fala da professora, revela-se que ela:

Preferiria ficar em uma escola só. Geralmente, uma escola está trabalhando com um projeto e a outra trabalha com uma coisa totalmente diferente. Então você precisa se desdobrar. Estando em uma só, os conflitos são menores (Professora, com 46 aulas, efetiva – 11 anos de docência).

Atrelado a todos estes aspectos e aos de interferências no trabalho do SPT junto ao professor titular da sala de aula, outro aspecto importante a ser considerado é a quantidade de turmas atendidas na mesma unidade, bem como a quantidade de estudantes público-alvo da EE serem atendidos em sala pelo mesmo professor de turma. Pelos dados coletados, tem-se:

Quadro 12: Quantidade de turmas atendidas, na mesma unidade

Quantidade de turmas atendidas pelo segundo professor, na mesma unidade.	1 turma	24	68,6%
	2 turmas	10	28,6%
	3 turmas	1	2,9%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13: Quantidade de estudantes público-alvo da EE, atendidos em sala

Quantidade de estudantes público-alvo da EE que o segundo professor atende em sala.	1 estudante por série/ano	19	54,3%
	2 estudantes por série/ano	16	45,7%

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta análise, utiliza-se os dois quadros, por entender que, de certa forma, uma informação está atrelada a outra. No quadro 12, o que se refere à quantidade de turmas atendidas pelo SPT, pode-se perceber que a maior parte dos participantes da pesquisa, cerca de 24 (68,6%), atendem apenas em uma turma, na mesma unidade escolar; 10 (28,6%), docentes atendem duas turmas na mesma unidade escolar e 1 (2,9%) atende três turmas na mesma unidade escolar.

No que se refere ao atendimento de duas turmas, descreve-se que, da forma que foi pensado as perguntas do questionário, faltou, por parte da pesquisadora, acrescentar uma alternativa, para saber se as turmas são de turnos matutino ou vespertino. Com a ausência dessa informação, não conseguiu-se analisar se o respondente trabalha em duas turmas no mesmo período ou se trabalha no período matutino e vespertino.

Entretanto, quanto ao docente que trabalha em três turmas, na mesma unidade escolar, há de se refletir se ele enfrenta algum tipo de dificuldade para desenvolver o seu trabalho. Martins (2011) pontua que muitas dificuldades são encontradas pelos professores em seu trabalho e algumas delas emanam do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Indaga a autora: “Um profissional que precisa atender três, quatro crianças ao mesmo tempo, em classes e com especificidades diferentes, consegue desenvolver seu trabalho com qualidade?” (MARTINS, 2011, p. 121).

Considerando a reflexão acima, ressalta-se que todo trabalho é possível de ser realizado, desde que haja a articulação deste profissional com o professor titular ou regente, condições estas que transversam o entendimento das atribuições de cada um, bem como as condições de trabalho favoráveis para o cumprimento de suas responsabilidades como professores corresponsável pelo ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Dito isto, analisa-se no capítulo 4 o que os dados revelam sobre as atribuições, finalidades, desafios e as condições de trabalho para o exercício da função como Segundo Professor de Turma.

4. O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: O QUE OS DADOS REVELAM?

Para apresentar as discussões que se constituem por meio das respostas dos Segundos Professores de Turma atrelado ao aporte teórico deste estudo, será apresentado uma única categoria³⁷ no qual entende-se que discutir aspectos que envolvem a **finalidade, atribuições e os desafios** do SPT estão imbricados nas **condições de trabalho** destes profissionais atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Estadual de Jaraguá do Sul. Acredita-se, com isso, que compreendendo a função/finalidade e desafios do SPT sob sua própria ótica e, discutindo a condição de seu trabalho docente, poderemos traçar as condições necessárias ao ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Neste sentido, como já citado anteriormente, para que o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE aconteça, há a necessidade de articulação do SPT com o professor da sala comum, numa proposta de coensino³⁸, no qual professor titular da sala comum e o SPT definam, juntos, “o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 37).

Nesta proposta de coensino, Friend e Hurley-Chamberlain (2007 *apud* MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 46) apontam categorias essenciais, tais como:

- Opção de prestação de serviço pela qual os alunos do público-alvo da Educação Especial recebem educação especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular.
- Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como coprofessores, sendo um o ‘educador geral’ e o outro um ‘educador especial’.
- Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O ‘educador geral’ mantém a responsabilidade primária em relação

³⁷ A categoria Segundo Professor de Turma: o que os dados revelam? desdobra-se em duas subcategorias que estão interligadas ao longo do capítulo. A priori, destaca-se que elas fazem parte das atribuições, finalidade e desafios do SPT e condições de trabalho docente. E, todas as vezes em que aparecer as palavras que se relacionam a estas subcategorias, a citar: função, finalidade, desafios, intensificação, precarização, elas serão destacadas em negrito.

³⁸ Utiliza-se o termo coensino por entender que “é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; VILARONGA e ZERBATO, (2014, p. 45-46).

ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem.

- Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado.

Importante destacar, ainda, que nesta proposta de coensino ambos professores devem estar “firmemente comprometidos com a ideia de que todos são ‘nossos alunos’, e não como ‘os meus’ e ‘os seus’ estudantes” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 46).

De acordo com as autoras acima, na proposta de dois professores atuarem em sala comum não há um professor principal, como aquele que ensina para toda a sala enquanto o outro professor, que no caso é o SPT, atua como auxiliar, ensinando aos estudantes com deficiência num canto à parte da sala ou até mesmo em outro espaço fora da sala de aula. No entanto, este fato é recorrente nas falas dos participantes desta pesquisa:

A finalidade do segundo professor é acompanhar o educando especial, orientando, adaptando e simplificando os conteúdos de acordo com a especificidade do aluno além de “dar suporte” à turma quando necessário (P34).

Em outras vozes de Segundos Professores de Turma, constata-se que a **finalidade** de um SPT, em sala de aula, é:

Auxiliar o aluno em atividades, se necessário, adaptá-las. O professor precisa entender que precisa auxiliar o aluno, porém não fazer as atividades por ele, este aluno tem que ser incluído na turma [...] (P1).

Compreender a singularidade de cada aluno e ajudá-lo dentro das possibilidades possíveis para que ele evolua (P2).

Auxiliar, dar suporte, orientar o aluno, adaptar os conteúdos do currículo para facilitar seu entendimento (P19).

Apoiar o aluno que apresenta dificuldade para que ele possa se desenvolver também (P20)

Percebe-se que os SPT apontam a finalidade de seu trabalho focalizando o estudante público-alvo da EE. Isso fica evidente nos verbos “auxiliar”, “ajudá-lo”, “orientar o aluno”, “apoiar o aluno”. De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009) e o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009) há a necessidade da contratação de profissionais para

efetivação do processo inclusivo definida depois da análise dos processos³⁹” (SANTA CATARINA, 2009, p. 36). Ou seja, para ter um SPT é necessário ter um estudante com deficiência.

Em contrapartida, tem-se uma das **atribuições** do SPT que é: “Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno” (SANTA CATARINA, 2009), justamente por entender-se que o SPT faz a articulação dos professores titular/regente no processo de ensino e aprendizagem. Concomitantemente, parece contraditório, pois o SPT, previsto em lei, é contratado devido a ter um estudante público-alvo naquela sala. Logo, analisando os dados coletados da questão que se refere a uma das atribuições do SPT: “Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno” (SANTA CATARINA, 2009), constata-se que dos 35 respondentes da pesquisa, 34 (97,1%) disseram cumprir com tal responsabilidade e 1 (2,9%) docente não respondeu.

Talvez este seja o empasse de uma implantação de um ensino colaborativo, pois não há uma efetivação deste profissional; ele fica contratado devido à permanência do estudante com deficiência em sala regular, atrelado também à finalidade de correger e/ou apoiar o professor em sala de aula regular. Entretanto, pode-se notar que no próprio documento não contempla oficialmente uma definição de como este trabalho deve ser realizado, o que infere em um direcionamento impreciso e indeterminado, podendo haver desentendimento da proposta do estado quanto a finalidade do SPT, tanto ao Segundo Professor de Turma quanto ao professor titular/regente.

Neste sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 54) citam que a “colaboração não se dá por acaso apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído”. Para Mendes (2016, p. 45) a efetividade do trabalho colaborativo dar-se-á por meio “da parceria dos professores e partilha de conhecimentos. É importante que o objetivo entre eles seja o mesmo para que possam elaborar o planejamento, levando em consideração as necessidades de cada criança”.

³⁹ Nas etapas e modalidades de ensino, de caráter regular, quando da formação das turmas com inclusão de crianças e/ou alunos com deficiência, a GERED deve encaminhar à Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE processo referente à necessidade do(s) aluno(s), para parecer da equipe técnica da FCEE e SED. A análise técnica dos processos será de responsabilidade do Supervisor de Atividades Educacionais Extensivas da FCEE, articulado com as equipes técnicas das diferentes áreas das deficiências, condutas típicas e altas habilidades da FCEE, de forma compartilhada com a SED.

Beyer (2005) destaca que o professor de EE, em sala de aula, não deve ser exclusivo ao atendimento dos estudantes com deficiência, mas sim, que este professor trabalhe “sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isso, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial” (BEYER, 2005, p. 33), pois muitas vezes o próprio estudante com deficiência não se sente à vontade com a presença de um professor à sua disposição integralmente.

Dando continuidade, no Programa Pedagógico de Santa Catarina, o texto contempla 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 este não fizesse parte da turma. Desse modo, esta é responsabilidade também do professor de sala comum.

Entretanto, nesta pesquisa, muitos SPT expressaram que serem (re)conhecidos como um professor de turma, é um dos **desafios** enfrentados por eles. Sentem que os próprios “parceiros” (sic) de sala (professor titular ou regente) têm dificuldade para compreender ou até de trabalhar numa proposta de coensino, pois ainda os veem como professores apenas dos estudantes com deficiência. Destaca-se nas falas dos SPT que:

[Os desafios] são muitos, a começar pelos preconceitos encontrados em relação ao aluno e também ao segundo professor, pois às vezes sou visto como “aquele” que não faz nada (P12).

Com alguns professores titulares conversamos, mas são poucos que perguntam sobre o aluno e suas dificuldades (P17).

Neste ano que atendo um aluno do 6º ano, é de forma mais independente, para não dizer ‘te vira que o aluno é teu’ (26).

O desafio é ser entendida como profissional perante os próprios colegas e familiares do aluno (P31).

Não posso orientar oralmente na sala de aula, pois tumultua a aula. O professor regente fica irritado e não admite (P32).

As falas acima revelam diferentes formas de preconceito e segregação. Como o próprio termo já indica pré-conceito “é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência” (AMARAL, 1998, p. 17). A autora discute este

termo destacando dois princípios: uma atitude e o desconhecimento. No que se refere a atitude, Amaral (1998, p. 17) cita que esta se baseia em “predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém”, enquanto que o desconhecimento “concreto e vivencial desse algo ou alguém” é a própria falta de conhecimento prévio desse algo ou alguém (AMARAL, 1998).

O fato de desconhecer esse algo ou alguém gera um sentimento de insegurança, um sentimento de ameaça que nos desequilibra. Esse desequilíbrio “sustenta a necessidade de atribuirmos sentido àquilo que nos causa estranhamento, mesmo sem haver experiência afetiva” (MELETTI, 2013, p. 20). Para exemplificar, utiliza-se a fala “*te vira que o aluno é teu*” (P26). Ao propor que o estudante com deficiência seja de responsabilidade do SPT, levantamos como hipótese que, para o professor, este aluno com deficiência pode estar causando “estranhamento” e “insegurança” em relação à sua atuação pedagógica, gerando uma atitude de não sentir-se preparado para trabalhar com padrões “anormais⁴⁰”. Assim, sustenta-se no distanciamento e na recusa de colocar-se como professor corresponsável pelo ensino deste estudante.

Ainda se reportando à fala do P26, reflete-se sobre a nomenclatura Segundo Professor de Turma. O Segundo pode ser compreendido como exercendo função de apoio ao professor de sala comum e, de fato o é. Por isso mesmo, dentro às **atribuições** do SPT há os itens: “Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do EF” e “Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do EF” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17).

Entretanto, partindo destas atribuições, nesta pesquisa, evidencia-se que apenas 17 (48,5%) dos docentes “planejam e executam as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular” e, 18 (51,4%) dos docentes conseguem ter acesso antecipado do planejamento do professor regente⁴¹. Infere-se, com isto, que a discrepância entre o

⁴⁰ Entende-se por anormal o que está fora dos padrões de normalidade. Tais padrões são impregnados de normas e valores expressos por meio de idealizações construídas e sedimentadas socialmente (AMARAL, 1998).

⁴¹ Nota-se que, não é possível separar a quantidade de SPT dos anos iniciais e dos anos finais do EF, pois um SPT pode ser contratado por 20h/a ou até mesmo 40h/a e, na mesma unidade escolar, atender estudantes público-alvo da EE tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do EF. Para explicar melhor, trago o exemplo do P14 que trabalha 40h/a e atende um aluno de 5º ano dos anos iniciais e o 9º ano dos anos finais do EF.

previsto em lei e o que os dados desta pesquisa revelam, dificultam o trabalho colaborativo.

Destes dados, levantam-se hipóteses de que não esteja havendo um planejamento em conjunto e, nem um acesso antecipado do planejamento ao SPT. Tal fato pode estar ligado às condições de trabalho, à estrutura organizacional da escola que, talvez, possa não estar proporcionando espaço e tempo o suficiente para promoção de troca de experiência e conhecimento dos conteúdos de ambas partes. Com isto, supõe-se, ainda, que pode estar havendo falta de colaboração nas práticas pedagógicas entre os professores (titular/regente e SPT).

Diante disto, reforça-se que para acontecer um ensino colaborativo, faz-se necessário o planejamento constante das atividades. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) discutem que situações nas quais o professor titular ou regente não planejam junto com o professor da EE é comum, pois em sua formação inicial ou até mesmo continuada, o professor titular/regente não foi ensinado a trabalhar em parceria, não há uma “cultura de colaboração” entre os professores. Tudo isso gera resistência e, conseqüentemente um dificultador na implementação desse modelo [de trabalho], porque ele “não pode ser imposto, o desejo de adotá-lo pode ser negociado e construído na perspectiva de uma cultura colaborativa” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 71).

Frente a este modelo de trabalho, deve-se pensar à estrutura organizacional da escola, pois conforme Schulze (2012) revela, o professor do SAP⁴² tem muito pouco tempo para conversar, trocar ideias e, tampouco, fazer os planejamentos em conjunto. Aponta Schulze (2012) que os momentos de conversas são variados, como por exemplo, na hora do café, nas horas-atividade, até mesmo uma conversa muito rápido no corredor ou quando ocorre a troca de aula. Considera-se, portanto, estes espaços informais para tal atividade, revelando, porém, fragilidades nas condições de trabalho dos professores.

A necessidade de trocas de informações, ideias, experiências profissionais entre os professores também evidencia-se em nossa pesquisa, pois das 35 respostas dadas quanto às **condições** necessárias para o trabalho do Segundo Professor de Turma, cerca

⁴² A sigla SAP refere-se à Serviço de Apoio Pedagógico que atende o estudante que apresenta dificuldades em seus processos de escolarização, em especial, nos primeiros anos. É um atendimento pedagógico diferenciado, “destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64)

de 11 (31,4%) delas apontam que é fundamental ter momentos para “*conversar e interagir [com os professores] sobre as atividades*” (P1), além da “*troca de experiências*” (P2) e “*sintonia com o professor responsável*” (P7).

A problemática não está em ter ou não ter estes momentos *para interagir ou trocar experiências*, pois vê-se, mesmo que de uma forma informal, um momento para direcionar as ações do cotidiano em relação à prática pedagógica. Entretanto, o que se quer discutir é que estas trocas podem estar voltadas apenas para resolver os problemas mais urgentes e que necessitam de intervenção imediata. Porém, há de se pensar se, nestas trocas, está se presumindo um processo de ensino e aprendizagem consistente voltado para solucionar as dificuldades e as barreiras que o estudante enfrenta, bem como encontrar estratégias de ensino para que, de fato, o estudante aprenda.

Dudar (2017, 90) chama a atenção a partir das⁴³ docentes de sua pesquisa, que há um “distanciamento da teoria e enaltecimento das experiências imediatas do cotidiano [...] como produção de conhecimento para formação.” Isto significa que pode ser que o docente, em formação continuada, espera receber muito mais dicas, técnicas de como fazer ou direcionar tal conteúdo do que, necessariamente, estudar, discutir bases teóricas. Destaca-se que ambas estão atreladas, pois, discutindo a teoria, pode-se chegar a construção de práticas pedagógicas.

Contudo, ressalta-se que os momentos de trocas são importantes, porém não se pode perder de vista que a prática precisa estar imbricada numa teoria, bem como a teoria manifestada na prática pedagógica para contribuir e facilitar o processo de escolarização do estudante.

Neste sentido, destaca-se outra **atribuição do SPT** que é “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial” (SANTA CATARINA, 2009), atribuição esta que, novamente implica nas condições de trabalho docente, porque, dos 35 respondentes, apenas 26 (74,2%) assinalaram como um item de suas responsabilidades “sugerir ajudas técnicas”. Todavia, para que esta atribuição seja efetivada, emerge a necessidade de interação, discussão entre os professores (titular/regente) com o Segundo Professor, conforme já discutido anteriormente.

O que chama a atenção foi a resposta de um SPT que elucida a fala dos demais docentes. Numa tentativa de ser coerente ao explicar a **função do SPT**, descreve que

⁴³ Na pesquisa de Dudar (2017) apenas professoras participaram de sua pesquisa.

[Das condições de trabalho do SPT] inicialmente é ter conhecimento prévio da política que garante o direito a criança deste apoio – segundo professor de turma. Após, conhecimento prévio das características, condições, laudo do educando e um comprometimento coletivo da unidade escolar para com os alunos deficientes físicos ou mentais. Isto significa que as orientações dadas na política de segundo professor de turma sejam respeitadas. Exemplo: no caso dos anos iniciais, elaboração conjunta com o professor regente de atividades e nos anos finais adiantamento prévio do planejamento/conteúdo a ser trabalhado posteriormente (P14).

Com a fala deste participante, reforça-se que a prática pedagógica quando não planejada e executada em conjunto, pode indicar uma alienação ou uma individualização no processo de ensino, assim como desabafa um dos professores “[...] *infelizmente o trabalho não se dá em parceria; ele é unidocência*” (P16). A fala deste professor revela que não está havendo um trabalho colaborativo em sala de aula, e quando isto acontece, corre-se o risco do SPT ensinar de maneira descontextualizada e mecanizada, comprometendo a aprendizagem do estudante.

Entretanto, compreende-se que para isso não acontecer, são necessárias as condições de trabalho docente, ou seja, a estrutura organizacional da escola não deve priorizar ações pedagógicas isoladas e segmentadas, fazendo com que o distanciamento dos professores se tornem parte de seu cotidiano (OLIVEIRA, 2004) ou até mesmo que **precarizações** do trabalho docente se tornem naturalizadas no espaço escolar e na prática pedagógica, pois como Schulze (2012, p. 86) postula: “aceitar de forma natural o hiato e a separação formada entre docentes que trabalham em uma mesma escola, com os mesmos estudantes deve tornar-se um alerta”. Frente a isto, questiona-se como construir práticas pedagógicas colaborativas.

Considerando que práticas pedagógicas colaborativas necessitam a interação e o diálogo entre duas ou mais pessoas, pressupõe-se que o investimento em mais horas-atividades aos professores, ambientes apropriados além sala de aula colaborariam para que as conversas e os planejamentos acontecessem de forma mais qualificada e intensificada. Isto significa que estes momentos de interação e partilhas sobre o ensino não estariam pautadas apenas nas dificuldades dos estudantes, mas sim no progresso e capacidades de cada um, pensando em práticas educativas que pudessem potencializar o processo de escolarização dos mesmos.

A pesquisa de Schulze (2012) revela que a constância dos planejamentos em conjunto trazem benefícios e desenvolvimento nos estudantes. Portanto, perguntou-se

aos SPT qual a frequência em que os professores titular/regente, com o SPT, preparam as atividades, de forma colaborativa. Obteve-se como respostas que essa parceria acontece: às vezes, para 13 (37,1%) docentes, para 8 (22,8%) docentes, sim, as atividades são preparadas de forma colaborativa e para 14 (40%) dos docentes, o trabalho colaborativo não acontece.

Ainda, faz-se a análise de quanto em quanto tempo essa parceria para preparar as atividades, de forma colaborativa, acontece. Para os 8 (22,8%) SPT a parceria para planejamento acontece. Destes 8 (22,8%) docentes, 6 (17,1%) deles relataram que acontece o planejamento, em conjunto, semanalmente. 1 (2,8%) docente respondeu que as atividades são preparadas em parceria, quinzenalmente. E 1 (2,8%) professor relata que o planejamento acontece diariamente.

Quanto aos 13 (37,1%) dos SPT que escreveram que, às vezes, preparam as atividades de forma colaborativa, essa parceria se contempla para 4 (11,4%) docentes, semanalmente. Para 3 (8,5%) SPT acontece de forma quinzenal. Para 2 (5,7%) professores, o trabalho de forma colaborativa é realizado mensalmente. 3 (8,5%) docentes, disseram que planejam as atividades em conjunto quando é necessário e, para 1 (2,8%) SPT registou que às vezes a parceria para o planejamento acontece diariamente.

Neste sentido, há uma **precarização** no trabalho colaborativo, pois a maioria das respostas revelam que a parceria entre o professor titular/regente com o SPT para elaboração de atividades, em conjunto, acontece: às vezes, para 13 (37,1%) docentes, para 8 (22,8%) docentes, sim, as atividades são preparadas de forma colaborativa e para 14 (40%) dos docentes, essa parceria não acontece.

No cruzamento destes dados com os dados coletados quanto à carga horária do SPT no qual observa-se que 20 (57,1%) dos pesquisados atuam 40h/a na mesma função, ou seja, são Segundos Professores de Turma e 14 (40%) trabalham 20h/a como SPT e 1 (2,9%) atua como SPT 30h/a, pondera-se que o planejamento em conjunto pode ser um **desafio**. Considerando que o SPT que trabalha com 40 h/a, tendo contrato de 20h/a em cada turno ou até mesmo sendo contratado para duas escolas; ou ainda, outra situação: o SPT sendo contratado por 20h/a (isto indica que ele trabalha um turno), como ele conseguirá conversar com o professor titular ou regente, considerando que ele precise trabalhar em outra escola no período contrário? Ou se ele é contratado por 20h/a, não

permanecendo na escola no contraturno, como dá-se esta forma de planejamento em conjunto?

Outra questão refere-se a quanto tempo disponível os professores regentes têm para estar com o SPT, isto é, como se organiza o cotidiano de trabalho na escola para que se possa pensar em trabalho realmente colaborativo, pois para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o trabalho colaborativo se constitui como uma forma de trabalho docente entre o professor de EE e o professor da sala comum. Portanto, a comunicação interpessoal, a organização da sala de aula, a leitura, discussão, modificações e elaboração do currículo, o planejamento de aula cotidianamente, bem como sua forma de aplicabilidade se constituem como elementos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Entretanto, nota-se que é um processo moroso e a resistência inicial é um dos entraves para desenvolver uma proposta de coensino, pois é necessário criar “uma cultura de colaboração na escola” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 71-72). E para isto, tanto o professor da sala comum quanto o professor de EE necessitam receber formações em conjunto para que juntos, mudem a concepção de um trabalho com predominância na alienação, no individualismo para um trabalho de interação, parceria e colaboração. E para que isso aconteça é fundamental ter tempo para essa interação, para a reflexão e discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, os dados da pesquisa, citados acima, indiciam uma **precarização** deste trabalho. Isto é, supõe-se que dificilmente conseguirão pensar o ensino e aprendizagem de forma colaborativa, pois não há uma efetivação nos encontros semanais e, conseqüentemente, será uma ação pedagógica individualizada, sendo contrária para a efetivação da proposta de coensino, tal como revela o P35:

[...] seria interessante que tivéssemos um horário semanal para repassar antecipadamente os conteúdos propostos para que assim o segundo professor tenha tempo de adaptá-lo à realidade do aluno (P35).

Além de ter um horário semanal para preparar as atividades em conjunto, isto é, de forma colaborativa, outra situação de trabalho deve ser levada em consideração: o local onde o planejamento é realizado. Por isto, perguntou-se aos SPT em qual local acontecem o planejamento, em conjunto. Para 14 (40%) dos professores respondentes, o planejamento acontece na própria escola, na sala dos professores ou na sala de aula. Observa-se que, se o planejamento acontece, de fato, na escola ou na sala dos

professores e com condições favoráveis para discutir e refletir propostas de ação e avanços no processo pedagógico, é o local apropriado para tal.

Entretanto, se o planejamento for na sala de aula, precisa ser avaliado as condições para a realização do planejamento, haja visto que, para um planejamento bem feito, demanda de tempo, pesquisas, partilhas de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos e, mais ainda, como o trabalho se dá de forma colaborativa, pensar juntos, como vão adaptá-lo para o estudante público-alvo da EE, bem como atender as necessidades de todos os estudantes.

Ainda no que se refere ao local de planejamento, registra-se que 17 (48,57%) dos docentes não responderam a questão 3 (8,57%) dos SPT deram outras respostas que não se referem ao local do planejamento. E 1 (2,85%) SPT registrou que planeja as atividades “*nas horas-atividade e, quando não dá tempo, levamos para casa e nos falamos pelo whatsApp*” (P 3). O que se pode inferir desta fala é a indicação da **intensificação** do trabalho docente, quando este não consegue ou “*quando não dá tempo*” para desenvolver suas atividades no espaço escolar.

A **intensificação** do trabalho docente deflagra-se, também, ao analisar a questão da pesquisa, na qual perguntou-se aos SPT, quantas horas, em média por semana, necessitam fora da escola para dedicarem-se às atividades da docência, considerando sua carga horária e incluindo as horas-atividade. Analisa-se que 6 (17,14%) dos SPT registraram que não possuem horas-atividade para realizarem suas atividades:

O segundo professor não tem direito a hora-atividade, por este motivo todas as atividades são realizadas fora da escola (P1).

O segundo professor não tem hora atividade. Todas as atividades que exige uma adaptação mais ampla como provas, trabalhos em equipes são feitas, adaptadas fora da escola (P34).

Desta forma, a ausência de horas-atividade pode gerar uma **intensificação** na jornada de trabalho não remunerado, fazendo com que o docente comprometa parte de seu final de semana ou outros momentos fora da escola para dedicar-se ao planejamento e demais atividades pedagógicas.

No que se refere a jornada de trabalho do professor dos anos iniciais do EF e da Educação Especial, na Lei Complementar nº 668/2015, alterada para Lei nº 716/2018, art. 20, lê-se que

Para o titular do cargo de Professor com efetivo exercício da atividade de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial, as jornadas de trabalho de 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas semanais correspondem, respectivamente, a 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas-aula (SANTA CATARINA, 2018).

Desta forma, observa-se que o professor dos anos iniciais e o professor da Educação Especial não tem direito as horas-atividade⁴⁴, o que pode **precarizar** o seu trabalho docente numa visão de bidocência, pois o SPT precisa estar presente com o estudante público-alvo em todas as aulas, mesmo sendo aula de educação física e arte. Entretanto, a pesquisa aponta que alguns SPT utilizam a aula de educação física para fazer planejamento, isto é, possivelmente estes professores trabalham com estudantes que não necessitam serem acompanhados durante estas aulas. É o que se observa nas falas dos docentes: *“Segundo professor, no estado, não tem hora-atividade; uso as aulas de educação física, pois o aluno não precisa ser acompanhado” (P12)* e *“O segundo professor não tem hora-atividade; algumas vezes (quando possível), utilizamos a aula de educação física para darmos continuidade nas atividades planejadas em casa” (P23)*.

Entende-se, com isto, que o SPT que não precisa acompanhar o estudante público-alvo da EE em todas as aulas, consegue se organizar para planejar as aulas, fazer adaptação curricular, preparar materiais necessários ao estudante. Entretanto, os dados revelam que apenas 12 (34,2%) dos SPT tem este privilégio, o que supõe-se que utilizam entre 1 ou 2 horas fora da escola para dedicarem-se às atividades pedagógicas. Os demais docentes que representam 21 (60%) dos participantes da pesquisa, dedicam 3, 4 ou mais horas de trabalho fora da escola para planejamento, adaptação do conteúdo, elaboração de materiais necessários à aprendizagem, atividades lúdicas, relatórios descritivos acerca do processo de aprendizagem do estudante público-alvo da EE,

⁴⁴ Os Professores das disciplinas da área da Educação Especial, com carga horária de 20 e 40 horas semanais, que cumprem integralmente a jornada de trabalho semanal para o desempenho das atividades de interação com os educandos são remunerados com a Gratificação pelo Exercício em Classe Unidocente (12% incidente sobre o vencimento). Ou seja, Professores no efetivo exercício da atividade de docência na Educação Especial que possuem jornadas de trabalho de 20 e 40 horas semanais, de interação com os alunos na totalidade da carga horária. Sendo assim, os Professores que não se enquadram nos requisitos apresentados acima são remunerados exclusivamente por hora-aula e não recebem a Gratificação pelo Exercício em Classe Unidocente, conforme estabelece o Art. 28 da Lei Complementar nº 668/2015 e o Art. 20 da Lei nº 16.861/2015.

preenchimento do diário online, entre outras atribuições, como podemos observar nas falas abaixo:

Alimentar o diário online com as atividades realizadas diariamente com o educando, fazer relatórios avaliativos do aluno. Pesquisar conteúdos trabalhados e a melhor forma de adaptar para o aluno (P6).

Pesquisa, elaboração de trabalhos e materiais adaptados (P14).

Planejamento e adaptações dos conteúdos propostos pelos professores, preenchimento do diário online, elaboração do relatório descritivo (P35).

E 2 (5,7%) dos professores não responderam esta questão. Mesmo assim, verifica-se que as constatações acima não aparecem apenas nos participantes desta pesquisa. Em Ricardo (2016, p. 72) constata-se que 94% de seus participantes também utilizam tempo fora da jornada de trabalho para a realização de atividades docentes. Segundo o autor, “cerca de 60%, dedica/compromete 05 horas ou mais do seu tempo fora da jornada remunerada de trabalho na realização de atividades docentes” (RICARDO, 2016, p. 72). Por isso, destaca-se que a hora-atividade é de suma importância para efetivar a atribuição de planejamento em conjunto com o professor titular ou regente, bem como corrigir provas, preparar as demais estratégias de ensino e pensar nas dificuldades e nos avanços durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, observa-se o processo de **intensificação** no trabalho docente. O professor cada vez mais se vê diante de inúmeras situações que intensificam o seu trabalho, tais como: a longa jornada de trabalho, correção de provas, preparação de atividades e conteúdos para estudar e explicar são fatores nos quais, não tendo tempo para realizá-los no espaço escolar, faz com que o docente precise se adaptar e trabalhar nos finais de semana para dar conta destas atividades pedagógicas, secundarizando os momentos em que deveria estar em família, ter tempo para o descanso, lazer, enfim, para o entretenimento. É o que elucida o P16: “O segundo professor não tem hora-atividade e por isso, muitas vezes, é preciso planejar as atividades, em casa, nos finais de semana.”

Esta constatação de pesquisa revela-se também em Faria e Rachid (2015), de 95 participantes de sua pesquisa, 21 (22,10%) dos informantes disseram que trabalham nos finais de semana, 28 (29,47%) trabalham às vezes e 40 (42,10%) não responderam a questão se trabalham ou não nos finais de semana. Uma das entrevistadas desta pesquisa diz que “o professor passa o final de semana, praticamente, se dedicando [a atividades extraclasse], preparando aula, corrigindo provas, o que é desgastante para todo mundo”

(FARIA e RACHID, 2015, p. 171). E complementa expressando que é um desgaste para o professor e para toda a sua família.

Assim, como pensar que o trabalho é “fonte de vida” [...], “criador e mantenedor da vida humana” (FRIGOTTO, 2010, p. 19), se cada vez mais esse mesmo trabalho que gera vida, adoece o trabalhador? Em uma pesquisa referida como o mal-estar e os riscos da profissão docente, as autoras Webler e Ristow (2006, p. 4) apontam algumas consequências da profissão docente devido às condições e o desgaste que podem gerar na carreira docente, tais como: ansiedade, stress, problemas de postura, bexiga, intestino, fadiga mental e má alimentação. Além disso, as autoras citam

Os distúrbios de voz causados pelo exercício da profissão fazem parte do cotidiano de muitos professores, uma vez que ministram aulas em salas lotadas, inalam pó de giz, competem com o barulho da rua, dos ventiladores ou do ar condicionado e da conversa dos alunos. Trabalham em salas com muitas pessoas respirando o pouco ar que circula no ambiente, com estrutura física onde a luminosidade natural é deficiente (WEBLER; RISTOW, 2006 p. 4).

Ademais, há uma demanda muito grande de atividades pedagógicas para serem feitas e as condições para que elas sejam realizadas são, gradativamente, mais reduzidas. Paulatinamente, os docentes veem-se instigados a aprender novas práticas pedagógicas e novos saberes para o exercício de sua função. Com isso, precisam acessar tais conhecimentos por meio de pesquisas e leituras diversas. Esta constatação se revela para 12 (34,2%) SPT, nos quais estão sempre pesquisando, fazendo leituras, aprendendo sobre a sua profissão: “*Pesquisar conteúdos trabalhados e a melhor forma de adaptar para o aluno*” (P6), “*Pesquisas para verificar e entender qual melhor método utilizar para este aluno[...]*” (P21) e “*Pesquisando novas formas de alfabetização e até mesmo lendo como trabalhar com tal deficiência*” (P30).

Percebe-se, portanto, que cada vez mais o docente precisa estar o tempo todo se atualizando, requalificando suas habilidades pedagógicas para acompanhar o modelo de mercado imposto pelo sistema vigente,⁴⁵ pois à escola vem sendo atribuídos diversos tipos de projetos, avaliações em larga escala, sistemas de avaliações, atualizações constantes do uso da tecnologia e inovações e o professor sendo “bombardeado” pela ideia de que tudo isso faz parte de sua profissão, incorporando de forma natural no seu cotidiano.

⁴⁵ Os autores Pino; Vieira; Hipolyto (2014, p. 125) se referiam ao sistema neoliberal.

Pino, Vieira e Hipolyto (2014, p. 125) destacam que “o processo de trabalho e o processo de intensificação, considerados como produção de vida, levam-nos à ideia de que, por detrás da educação neoliberal, há uma forte noção de um escolhedor autônomo livre,” ou seja, dá-se a impressão de que o professor, para ter o seu profissionalismo reconhecido adere, naturalmente, ao modelo de educação que se vincula por meio do sistema capitalista, no qual dita o que ensinar e como ensinar, satisfazendo, assim, as exigências deste mercado (PINO; VIEIRA e HIPOLYTO, 2014).

Sem contar que a falta da valorização docente está diretamente ligada ao bem estar docente, pois a satisfação e o reconhecimento do trabalho “afeta diretamente aspectos emocionais do trabalho e envolve o tema do prestígio social” (HYPOLITO, 2012, p. 216), não no sentido de ser melhor ou ter a melhor profissão, mas sim, estar satisfeito com o seu trabalho, com sua escolha profissional e “com a crença de realizar um trabalho socialmente relevante” (HYPOLITO, 2012, p. 216).

A **intensificação** e a **precarização** do trabalho docente, também podem ser ressaltadas na questão de pesquisa que se fez ao SPT para verificar quais as condições necessárias para a realização do seu trabalho. Observa-se, na resposta obtida do P34, que, além de expressar que o planejamento em conjunto é fundamental, destaca-se outras situações relevantes e recorrentes que é a importância de fazer a adaptação dos conteúdos, a necessidade de materiais didáticos, escolas e/ou salas adequadas para melhor auxiliar na escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial.

Em primeiro lugar, destaco o tempo para planejar junto aos demais professores e assim fazer a adaptação dos conteúdos, materiais educativos como jogos, ábacos, tangram imantado entre outros, que algumas escolas não tem computadores, notebook com internet para uso em sala de aula (P34)

Evidencia-se, também, que cerca de 13 (37,1%) dos respondentes expressaram que “ter ambientes adaptados e material diferenciado a disposição” (P1), “ambiente com acessibilidade, materiais didáticos” (P12), “materiais necessários pra adaptação curricular” (P 25), são condições necessárias para a realização de seu trabalho docente.

Neste sentido, destaca-se mais uma das **atribuições** do SPT que é “Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009). Desta forma, entende-se a adaptação, flexibilização ou adequação de conteúdos e atividades pedagógicas como estratégias para atender as necessidades educativas dos

estudantes da sala de aula comum. Partindo deste contexto, pontua-se que dos 35 docentes pesquisados, 31 (88,5%) SPT assinalaram este item como sua atribuição no exercício de sua função. Neste aspecto, as falas enunciam que este profissional compreende a importância das adaptações curriculares para melhor ensinar e potencializar o estudante, mas que muitas vezes não encontra respaldo ou condições para tal. 4 (11,4%) dos SPT não assinalaram tal atribuição.

Portanto, como elucida as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 32)

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Neste contexto, compreende-se que não é o estudante que se adapta à escola mas sim, todo o âmbito escolar torna-se um ambiente com possibilidade de inclusão. O planejamento, as adequações necessárias visando o enriquecimento pedagógico contribuem no processo de escolarização do estudante público-alvo da EE. Entretanto, pensar e adaptar um currículo dentro de um currículo maior, sem que este se torne empobrecido e com “um rebaixamento das exigências escolares” (GARCIA, 2013, p. 114) é mais um **desafio** para o SPT. E se de fato a universalização da educação básica é para todos, poderia ser um currículo para todos, sem a necessidade de adaptação para um público, em especial.

Partindo do pressuposto que currículo não é estático, mas sim um reagrupamento “de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino” (SACRISTAN, 2000, p. 15-16), ou seja, um currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola visando a sua operacionalização, orientando as atividades educativas e as formas de executá-las. Assim, pode ser visto como um facilitador contribuindo sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar.

Portanto, o currículo é resultado de uma construção que envolve vários elementos da comunidade escolar, determinado pela cultura e sociedade que participam dessa instituição. Contudo, como ressaltado acima, o currículo não pode ser algo estagnado

pelo fato de levar em consideração os diversos contextos nos quais a escola está inserida.

Ademais, para pensar o currículo numa perspectiva de inclusão, seria fundamental ponderar que não se pode ter um currículo homogêneo. Seria preciso pensar num currículo que considerasse as diferentes formas de aprender de todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada um. Desta forma, o currículo deve ser pensado em seu contexto histórico, cultural, político e com a participação de diversas pessoas.

É nesta teia de interesses que o professor de EE também está contextualizado. Portanto, apresentar no currículo o interesse pela proposta de inclusão, não parte apenas do professor da Educação Especial, mas sim, do apoio e a parceria de outras pessoas do âmbito educacional e também em esfera política governamental para que o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE, de fato aconteça.

Neste sentido, destaca-se outra **condição** necessária para que o trabalho do SPT se desenvolva: A parceria entre todos os envolvidos com e na escola, como observa-se nas respostas de 7 (20%) dos docentes nos quais apontam que na escola é preciso ter “*Diálogo com a equipe escolar*” (P2), “*Ajuda mútua na parte de todos da escola*” (P17), “*Parceria com escola, pais, alunos e professores*” (P23), “*Bom relacionamento com os demais funcionários da escola*” (P33).

Desdobra-se estas respostas para melhor analisá-las numa perspectiva de entrelaçamento com o aporte teórico. Portanto, no que diz respeito aos envolvidos na escola, postula-se que todos devem ser responsáveis pela permanência e escolarização de todos estudantes. No que se refere à função da escola, neste estudo, destaca-se que a escola é essencialmente responsável, por tornar acessível o conhecimento sistematizado historicamente, de modo a propiciar aos estudantes a apropriação de conceitos científicos culturalmente acumulados que não estão associados às suas vivências cotidianas (SAVIANI, 2012).

Contudo, se é função da escola propiciar os conhecimentos sistematizados historicamente, é preciso que a visão da escola seja mais abrangente do que acolher, integrar e socializar os estudantes, principalmente os estudantes público-alvo da EE. Essa concepção e mudança de mentalidade perpassa, todavia, todos os envolvidos na área educacional. Pesquisas como de Bernardes (2014), Fuck (2014), Luckow (2017) e Deud (2018) têm revelado a necessidade de conceber uma educação escolar com o apoio e suporte de todos os envolvidos na e com a escola para que aconteça o processo

de escolarização com acesso ao conteúdo acadêmico e não apenas de interação ou socialização dos estudantes público-alvo da EE.

Da mesma forma, a família também precisa ser parceira neste processo de escolarização. Luckow (2017) revela a importância da relação família e escola no processo de escolarização do estudante, sobretudo os que são considerados público-alvo da EE. Na análise de seus dados, Luckow (2017, p.78) percebe que “a participação da família torna-se condição para a permanência do estudante na escola, uma vez que é possível perceber fragilidade e impotência no trabalho docente e na função da escola se a família não der esse suporte”.

Aqui há de se fazer uma análise entre a relação família e escola. A presença da família na escola não pode se resumir a levar e buscar o filho/estudante ou, em acompanhar as atividades rotineiras como fazer tarefa, olhar o caderno, auxiliar a fazer algum trabalho solicitado pelo professor. Essa parceria precisa se dar, também, nas discussões e reflexões de como está acontecendo o processo de escolarização do estudante e qual a educação que se espera para seu filho/estudante. Não obstante, a escola/professor não deve considerar a diferença significativa do estudante como forma de se eximir da responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares e nem deixar de considerar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da EE.

Assim, não basta a escola oportunizar o acesso e a família criar condições de permanência do filho/estudante na escola. É preciso que se estabeleça relações de aproximação entre família e escola para que se favoreça “as ações em uma dimensão coletiva, na qual a discussão, a construção e a atuação organizada sejam refletidas conjuntamente” (CASANOVA, 2017, p. 59).

Outra instância importante que não se pode deixar de ser mencionada é as ações governamentais que são essenciais para todos os estudantes, desde o acesso e a permanência. Com base nisso, cito que na PNEEPEI (2008) o acesso e a permanência na escola passa pela “acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Desta forma, cabe ressaltar que a expressão “acessibilidade”, num contexto de inclusão ganha força e se expande, principalmente nas ações de aspectos arquitetônicos, como construção de rampas, elevadores, sinalização em alto relevo, mapa tátil para cegos, etc. Isto tudo é significativo para o acesso e permanência do estudante público-

alvo da EE na escola. Entretanto, ainda falta ampliar esta acessibilidade em recursos pedagógicos, materiais de trabalho e nas relações de ensino e aprendizagem, como fica explícito nas seguintes falas: “*Ter mais material de trabalho [...]*” (P18), “*seria bom ter uma sala multifuncional*” (P19), “*Ter materiais adequados para a necessidade da qual se trabalha, assistência e orientação pedagógica, quando necessário. Escola estruturada fisicamente*” (P30).

Assim, enaltece-se que no espaço escolar, a acessibilidade vai além de “*escola estruturada fisicamente*” (P30), mas tem a ver com direito de aprender, também. E, no caso de estudante público-alvo da EE que necessita aprender com diferentes estratégias e materiais pedagógicos distintos, é importante ter estes materiais, bem como a presença de um Segundo Professor de Turma.

Deste modo, mesmo com as muitas interferências para desenvolver o trabalho docente, tais como: aspectos físicos (a falta de estruturas acessíveis, salas de aulas superlotadas, falta de material didático); condições subjetivas de trabalho (pressão emocional, falta de prestígio e valorização profissional) e as condições objetivas desfavoráveis (falta de tempo para planejar atividades, má remuneração, falta de horas-atividade), entre tantas outras condições que levam à **precarização** do trabalho docente, ainda o SPT considera-se importante no processo de escolarização dos estudantes. Comprova-se na fala dos 35 (100%) participantes da pesquisa a importância deste profissional e o valor que ele entende que tem em sua função:

Sim, importantíssimo [o trabalho do SPT], pois além de auxiliar o professor regente em atividades adaptadas e explicações mais detalhadas, o 2º prof. tem papel importante ao receber e repassar informações diretamente entre aluno, escola, família; ele é uma ponte que auxilia no ato de minimizar as deficiências e pôr em evidência as conquistas do aluno e suas superações (P1).

Sim, muito importante! O aluno com deficiência precisa de um atendimento mais individual. Através do segundo professor ele tem condições de acompanhar a turma, realizar atividades diferenciadas, mas de acordo com os assuntos trabalhados com a turma. O segundo professor consegue organizar também as atividades e explicações diferenciadas que os professores regentes, muitas vezes, não conseguem fazer tendo as aulas “corridas”, trabalhando em várias turmas (P23).

Sim, o trabalho do segundo professor de turma aparece como um elo entre o aluno com necessidades especiais e os demais envolvidos no processo de ensino; através do segundo professor é que os outros professores entendem que aquele aluno possui algum tipo de dificuldade sendo preciso adaptações dos conteúdos para ele (P35).

Pode-se perceber esta mesma importância do Segundo Professor de Turma na voz de um professor de sala comum, a partir da pesquisa de Deud (2018, p. 65):

[...] 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, grifos da autora).

Ecoa-se, portanto, a importância do Segundo Professor de Turma no processo de escolarização dos estudantes. O que se percebe ainda é que há lacunas na forma de realmente acontecer uma atuação colaborativa entre o professor de sala e o SPT. Para contribuir com a discussão, Gatel e Gately (2001 *apud* MENDES et al., 2014, p. 54), mencionam que há três estágios, com graus variados para acontecer, de fato a interação e a colaboração entre os professores de sala comum com o professor da EE, no caso o SPT:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro.

Reforça-se que para estes estágios se desenvolverem, requerem, além da valorização destes profissionais, a aproximação do professor de sala comum com o estudante com deficiência, porque ao mesmo tempo que os SPT descrevem que são importantes para a escolarização dos estudantes haja visto que: “sem o auxílio do SPT, o aluno fica perdido, pois muitas vezes, é preciso ensinar o mesmo assunto várias vezes e de maneiras diferentes, o professor titular não consegue, pois geralmente as turmas são grandes e vários alunos apresentam dificuldades” (P19). Outro professor expressa que “o educando precisa de uma atenção especial e de atividades adaptadas, onde o professor regente com muitos alunos querendo sua atenção não consegue lhe proporcionar” (P27). Assim, sugerem algumas melhorias para tornar seu trabalho ainda mais eficaz, além de contribuir de forma colaborativa no ensino dos estudantes.

Mais tempo para pesquisar, planejar aula de como melhor trabalhar com a turma e alunos especiais, material, jogos e condições. Mais incentivo pelos órgãos e valorização do trabalho que o segundo professor faz, pois muitas vezes é visto como que não “faz nada” (P21).

Sempre que possível, receber, com antecedência, conteúdos, provas, atividades para então serem feitas as adaptações necessárias (P23).

Formações continuadas que envolva segundo professor e o professor titular (P33).

Observa-se que para acontecer da melhor forma possível o trabalho do SPT, novamente se destaca a importância do planejar de forma colaborativa ou receber, com antecedência, o planejamento do professor regente, bem como ter materiais didáticos disponíveis para o desenvolvimento da aula. Mas também, o SPT sugere que as formações continuadas envolvam o SPT e o professor titular, o que aponta para uma ação colaborativa.

Neste quesito, analisa-se que dos 35 docentes pesquisados 15 (42,8%) afirmam que para o cumprimento das **atribuições** como SPT é necessário *a formação inicial e a formação continuada*, destacando tanto conhecimentos específicos da área da Educação Especial quanto conhecimentos pedagógicos para poder contribuir com os estudantes público-alvo da EE, nos diferentes conteúdos das disciplinas de sala de aula. Assim, uma significativa parte dos participantes relacionam os conhecimentos necessários para a realização do seu trabalho à sua formação, tanto inicial quanto continuada, o que fica explícito nas falas:

Nessa área o professor precisa estar em constante busca de conhecimento. Cada aluno apresenta uma dificuldade particular, individual, própria. Penso que a pedagogia é fundamental para esse profissional, além de cursos na área (P20)

Pedagogia, com especialização ou cursos em educação especial, interesse em busca pelo conhecimento para melhor compreensão e aprendizagem do aluno (P23).

No que concerne à formação inicial, já caracterizado no perfil dos pesquisados, cerca de 30 (85,7%) docentes possuem formação inicial em pedagogia e 5 (14,3%) SPT possuem outras habilitações. Como já discutido anteriormente, o curso de pedagogia é mencionada como requisito para o Segundo Professor de Turma.

Entretanto, apontam-se os dissensos do que é legalmente instituído e do que se vivencia na prática, pois a partir de 2001 ocorreram as reformas universitárias, com novas regulamentações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena”, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001). As modificações se estabelecem sem se definir claramente como se fará essa formação acadêmica, principalmente porque, em 2006, aprova-se a Resolução nº 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura “e que extinguiu as habilitações dos cursos de Pedagogia, dentre essas as responsáveis pela formação dos professores para atenderem aos alunos com deficiência” (MICHELS, 2011, p. 81). Porém, deverá “conter nas grades curriculares uma disciplina de Fundamentos de Educação Especial” (MICHELS, 2011, p. 81).

Neste sentido, há um paradoxo na formação docente inicial, já que se institui que o professor precisa ter formação para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas, ao mesmo tempo, não se estabelece quando e como essa formação será oferecida.

Bueno e Marin (2011) argumentam que, com a extinção das habilitações específicas nas grades curriculares do Ensino Superior, “criou-se um vácuo, à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos” (BUENO; MARIN, 2011 p. 116). Contudo, pode-se perceber que muitas instituições de Ensino Superior, em todo país, oferecem em seus cursos de pedagogia e/ou cursos de especialização conteúdos voltados à Educação Especial, sendo de forma presencial ou à distância. Porém, a maioria dos cursos “não possibilita o aprofundamento dos temas de EE e não oferece subsídios para que os professores atuem com os alunos com deficiência” (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010, p. 81).

Nestes cursos, pode-se observar a variedade de nomenclaturas nas disciplinas, tais como: “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão”, “Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva”, “Tópicos Especiais em Educação Inclusiva”, “Fundamentos Históricos, Sociais e Legais da Educação Especial”, entre outros. Observa-se que estas nomenclaturas estão relacionadas para a Educação Especial e/ou Educação inclusiva, sim, porém com aspectos muito amplos. Há outras nomenclaturas de disciplinas que focalizam as deficiências. Por exemplo: “Fundamentos Teórico-práticos da Educação Especial - Deficiências Múltiplas”, “Fundamentos da Deficiência

(Intelectual ou Auditiva)”, “Fundamentos Teórico-práticos da Educação Especial - Portadores de Deficiência Auditiva”, “Fundamentos Teórico-práticos da Educação Especial - Portadores de Deficiência Visuais”, “Fundamentos Teórico-práticos da Educação Especial - Portadores de Deficiência - Altas Habilidades”, entre outras. Ou seja, nas grades curriculares de diversas instituições de Ensino Superior aparecem alguma disciplina que foca alguma deficiência, em especial (BUENO; MARIN, 2011, p. 118).

Kobayashi e Laplane (2010) apoiadas em Bueno (2001) comentam que pode ser uma entrave a efetivação da educação inclusiva, porque muitos docentes do ensino regular não se sentem preparados para atuar com estudantes com deficiências, pois suas formações estariam voltadas às deficiências e pouco direcionadas ao modo de como desenvolver ações pedagógicas para estes estudantes. Do mesmo modo, muitos professores da Educação Especial pouco podem contribuir “com as ações pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, devido ao fato de centrarem sua atuação profissional nos efeitos peculiares de diversas deficiências” (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010, p. 80).

Assim, ao encontro deste contexto, constata-se que para 11 (31,4%) dos 35 professores atuantes como SPT é de suma importância a necessidade de *conhecimentos específicos sobre as deficiências e de cada estudante específico*, para assim, intervir nas necessidades específicas dos alunos. Nas respostas destes profissionais não fica explícito qual seria o lugar específico de aquisição deste conhecimento, mas explicitam as necessidades de conhecimentos da área da Educação Especial. Em suas falas os professores pesquisados afirmam que:

É necessário conhecer as especificidades da deficiência do educando, também conhecer bem o aluno e suas particularidades o que gosta o que não gosta que seja feito (P6).

Adequar-se as metodologias que o aluno precisa, bem como conhecer bem o aluno para que o trabalho possa acontecer (P7).

Conhecer a necessidade de cada aluno, a sua deficiência e sua capacidade de aprendizado (P13).

Rego (1998, p.50) pontua que conhecer as especificidades, as necessidades e as características individuais dos estudantes, intervém na prática docente ou “ao menos influencia a maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a

aprendizagem”. Da mesma forma, Vigotsky (1983, p. 17) postula que a criança com deficiência

Pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a criança dita normal, mas as crianças com deficiência se desenvolvem de maneira diferente, por um caminho diferente, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve levar a criança⁴⁶ (tradução nossa)

Ainda em Vigotsky (1983) destaca-se que é preciso “construir todo o processo educacional seguindo as tendências naturais da supercompensação, significa não apagar as dificuldades que resultam da deficiência⁴⁷” (VIGOTSKY, 1983, p. 47), mas sim encontrar maneiras para superá-las. Isto significa que a escola precisa notar as capacidades de cada estudante. E para isto, faz-se fundamental conhecer a forma como cada um aprende e se desenvolve, respeitando seu tempo e proporcionando meios para que ele se desenvolva.

Portanto, cabe à escola e a família compreenderem a importância de interagir com o estudante, mediar suas necessidades, pois, conforme Vigotsky (1983, p. 20) “a criança com deficiência não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de sua deficiência e sua normalidade dependem do resultado da compensação social.”^{48,49}

Em outras palavras, afirma o autor que são necessárias práticas de ensino voltadas a peculiaridade de cada um, pois

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (VIGOTSKY, 1983, p. 47, tradução nossa)⁵⁰

⁴⁶ Puede lograr en el desarrollo lo mismo que el norma, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (VIGOTSKY, 1983, p. 17).

⁴⁷ Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, (VIGOTSKY, 1983, p. 47).

⁴⁸ Compensação social consiste em compensar (superar) a limitação dada à deficiência criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes.

⁴⁹ El niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidade dependen del resultado de la compensación social (VIGOTSKY (1983, p. 20).

⁵⁰ La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultaneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son estas las que salen al primer plano en el

Assim, o ensino singular conduzirá ao desenvolvimento, considerando os mesmos pressupostos para todos os estudantes. Portanto, de acordo com as falas dos respondentes, percebe-se que conhecer as necessidades ou as especificidades do estudante contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois suas ações pedagógicas poderão ser direcionadas de forma mais singular para cada um.

Porém, para que este contexto se efetive é necessário a formação continuada que, nos dizeres dos participantes, são momentos de trocas de experiência, discussões acerca da temática atreladas a formação teórica, enriquecendo o processo de escolarização do estudante com ou sem deficiência, o que fica evidente nas falas dos pesquisados:

Importante participar de palestras e seminários sobre educação especial e inclusiva, trocar ideias com outros colegas (P1).

Estar sempre se atualizando e trocando ideias com os professores (P9).

Nestas respostas evidencia-se a formação continuada como sendo importante para o trabalho docente com os estudantes público-alvo da EE. Enquanto Bueno e Marin (2011) e Kobayashi e Laplane (2010) refletiam que as instituições de Ensino Superior ofereciam cursos voltados às deficiências dos estudantes, com pouco ênfase nos processos educacionais, Michels (2011) traz outra reflexão, porém direcionada às formações continuadas. Segundo a autora, as formações continuadas, muitas vezes apresentam em sua organização “uma centralidade nas técnicas e nos recursos específicos relacionados à deficiência” (MICHELS, 2011, p. 85), como leituras Braille, Sorobã, Libras, comunicação alternativa, o que corrobora com uma formação mais instrumental que pedagógica, secundarizando as discussões referentes aos processos de escolarização dos estudantes com deficiência.

Neste contexto, pode-se perceber que há políticas que abordam a educação em uma perspectiva inclusiva e transversalizam tanto as formações iniciais como as continuadas. Porém, cabe refletir sobre qual prisma estas formações tem sido direcionadas: a) sobre as deficiências e técnicas de ensino específicas que são abordadas de forma segmentada e estereotipadas, evocando, muitas vezes, as dificuldades e as

desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz (VIGOTSKY, 1983, p. 47).

faltas, enfatizando os estigmas negativos relacionados às pessoas com deficiência ou, b) sobre as teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano que permitem elaborar ações pedagógicas que favoreçam o processo de escolarização contemplando as diferenças significativas.

Entretanto, percebe-se lacunas entre as leis e o cotidiano de muitas escolas, devido alguns impasses no que se refere às formações. Fontes (2009, p. 65) revela que muitos professores se sentem desmotivados e que, em algumas situações, a formação continuada caracteriza-se pela “descontinuidade das propostas oficiais que as implementam numa proposta homogênea, assistemática e pontual”, e que muitas vezes, a formação é utilizada para “corrigir erros pedagógicos” (FONTES, 2009, p. 65), distanciando-se da necessidade enfrentadas na sala de aula.

Ainda neste contexto, Oliveira e Santos (2011, p. 195) constata uma outra situação-problema relacionada aos profissionais que ministram a formação continuada, isto é, estes profissionais, muitas vezes, são palestrantes convidados e não possuem aproximação ou vínculo com a escola, desconhecendo as situações problemas locais. Neste sentido, Fontes (2009, p. 66) explicita que “este fato contribui para a perpetuação de formações que não correspondem aos reais interesses e necessidades dos professores e, portanto, pouco alteram a prática pedagógica das escolas”. E complementa: “É nesse sentido que as redes de ensino devem investir na qualificação de formadores dentro de seus próprios quadros” (FONTES, 2009, p. 66) com proposta de continuidade, atrelando a teoria e a prática como forma de aperfeiçoamento da atuação docente.

Para Oliveira e Santos (2011) seria importante que, no processo de formação continuada, as experiências dos docentes fossem valorizadas. Logo eles deveriam ser “escutados e considerados como participantes ativos” (OLIVEIRA E SANTOS, 2011, p. 199) na formação, pois são os professores que estão em relação direta com estudantes percebendo as necessidades de mudanças durante o processo de ensino.

Dudar (2017, p. 87) também corrobora refletindo de que “não basta apenas fazer uma consulta sobre as necessidades formativas das docentes”, mas que os próprios professores possam ser ouvidos e contribuam com sugestões e temáticas de estudos no que, ao dizer da autora “implica um trabalho articulado, de interação, passível de abertura para o diálogo e discussão entre professores e a Secretaria de Educação” (DUDAR, 2017, p. 87).

Acredita-se que quanto mais as formações continuadas forem processuais, com conteúdos aproximados da realidade escolar e com os professores sendo coparticipantes do processo de discussão e reflexões dos temas abordados nas formações, os docentes sentir-se-ão mais motivados e incentivados a contribuir com propostas que visam o aperfeiçoamento das ações pedagógicas. Ressalta-se, contudo, a importância do investimento nas condições de trabalho docente, pois muitos professores sabem da importância das formações continuadas e se sentem motivados a participar.

Por ventura, uma das **condições** para esta participação perpassa pela jornada de trabalho que pode ser um empecilho, pois segundo Freitas (2012,) quando um professor precisa trabalhar em dois ou até três turnos, em uma, duas ou três escolas, esta possibilidade para participar de cursos de formação se distancia, pois é necessário o cumprimento de horas de trabalho nas escolas em que fora admitido.

Tal situação parece não evidenciar nesta pesquisa, pois dos 35 participantes da pesquisa, 11 (31,4%) docentes participam com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e/ou Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); 22 (62,8%) participam de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação (SED) e Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e 33 (94,2%) participam de formações na área de educação. Constatase que é um número bastante expressivo de SPT que assinalaram que participam de formações.⁵¹

Entretanto, quando questionados se existe uma formação específica realizada pela Rede Estadual de Ensino para o trabalho com estudantes público-alvo da EE, obteve-se como resultado: 19 (54,3%) SPT disseram que recebem formação continuada e 16 (45,7%) dos participantes responderam que não recebem formação continuada. Assim observa-se que, apesar dos 35 (100%) dos SPT participarem de formação de modo mais geral, somente 19 (54,3%) deles disseram receber formação continuada.

Contudo, não se pode mensurar o que estes docentes entendem de formação específica, conforme a pergunta. Todavia, indaga-se se as formações oferecidas pela GERED ou FCEE não se constituem como formação continuada, na visão do SPT? Pois pelos dados coletados, percebe-se que dos 19 (54,3%) SPT, 15 (42,8%) deles

⁵¹ Observa-se que na somatória ultrapassou os 35 (100%) pelo fato de não ter limitado as opções aos participantes da pesquisa, ou seja, cada participante pôde assinalar mais de uma alternativa.

responderam que as formações acontecem com pouca frequência, entre uma ou duas vezes ao ano, como expresso em uma das falas: “[as formações] não acontecem com frequência, mas nas semanas de capacitação de julho sempre tem os assuntos específicos na área desejada” (P22). Outros 04 (11,4,3%) docentes não responderam a frequência com que os encontros de formação acontecem.

De acordo com a análises percebe-se que as formações continuadas não tem sido suficientes para proporcionar discussões e embasamentos necessários às ações pedagógicas dos SPT. Entende-se que a formação continuada é um espaço-tempo importantíssimo para trocas de experiência, aprofundamentos teóricos e conceituais. Um momento em que as necessidades dos professores são escutadas para, posteriormente, se pensar em estratégias de ensino-aprendizagem mais efetivas. Contudo, participar das formações continuadas não é algo somente do âmbito pessoal. É fundamental que se tenha políticas e programas voltados para formação. Contudo, não se referenda uma formação engessada, generalizada e que venha em pacotes prontos para serem consumidas. Defende-se formações que sejam capazes de dialogar com os professores e perceber as fragilidades teóricas e estratégicas, bem como amplie sua possibilidade de ‘ler o mundo’ em que se insere e no qual desempenha seu trabalho.

Quanto ao local em que acontecem as formações, foi destaque nas respostas dos SPT que elas geralmente acontecem na GERED, APAE ou em outras instituições privadas de ensino. Neste quesito, o ideal é que as formações acontecessem na própria escola, na qual facilitaria às **condições** de participação do professor por ele já estar alocado no seu cotidiano. Além disto, proporcionaria a participação de todos os envolvidos daquela escola, concebendo-a como um local privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas (PEREIRA, 2010, online). Faz-se necessário destacar que a “pesquisa – investigação sobre a escola, o currículo, a sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem por meio da utilização de métodos e instrumentos da pesquisa qualitativa” (PEREIRA, 2010, online), tornam-se como base para a formação e o desenvolvimento profissional.

Lehmkul (2011, p. 105) destaca que no estado de Santa Catarina, as formações de professores, que eram realizadas por uma equipe da FCEE, passou a ser descentralizadas às GEREDs. Cita a autora que

Segundo a Lei Complementar Estadual nº 381/2007 – lei da reforma administrativa⁵² (SANTA CATARINA, 2007) -, a política de formação continuada de professores na área de Educação Especial, proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial, deverá estar articulada com as secretarias municipais e estadual de Educação, como também com as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs), através das Gerências Regionais de Educação (GEREDs).

Por este motivo, as GEREDs tem autonomia para administrar suas formações. Entretanto, adverte-se que elas não sejam realizadas de forma isolada, mas sim consideradas como parte integrante da formação dos profissionais da educação de modo geral, pois sendo a

Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008),

Compreende-se, desta forma, que todos os envolvidos com a escolarização dos estudantes público-alvo da EE devam receber formações que articulem e embasam as ações pedagógicas frente a este público, conforme o Decreto nº 7.611/2011 prevê:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011), além disso, para “IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011).

Embora previsto em lei, ressalta-se que a formação de professores de EE sempre foi um tema complexo que envolve, segundo Garcia (2011, p. 67) “definições no campo do Ensino Superior e tem relação com as diretrizes curriculares para Educação Básica e com o modelo de atendimento próprio da Educação Especial”. Desta forma, é salutar direcionar as formações aos professores partindo do pressuposto do que Bueno (1999; 2001), Garcia (2011, p. 68) e Miranda (2011, p. 135) nos apresentam: a necessidade de formação de profissionais menos especialistas em área técnica, atuação clínica e instrumentalista, porém mais entendido em questões de cunho pedagógico, sendo

⁵² A Lei nº 381, de 07 de maio de 2007, estabelece que a execução das atividades da administração pública estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará por meio das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e dos órgãos e entidades públicos estaduais, com atuação regional, por elas coordenadas. A descentralização atinge também a área da educação, ficando com as Gerências Regionais de Educação a responsabilidade das atividades de administração direta nas regionais.

denominados pelos autores de generalista, pois este profissional estaria mais na esfera dos processos educativos comuns, interligado ao currículo, ou seja teria uma articulação mais pedagógica e menos clínica.

Com isto, Bueno (1999; 2001), Garcia (2011) e Miranda (2011) demonstram que, independentemente do estudante ter alguma deficiência, não é esta que rege suas possibilidades. Apoiada em Pieczkowski (2014), compreende-se que não se trata de negar as limitações presentes em um estudante com deficiência, no entanto, acredita-se que, “seja qual for o grau de limitação, a transformação sempre é possível, se o parâmetro for a própria pessoa e não modelos padronizados” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 205). Assim, Lacerda (2013, p. 192) ressalta que é importante o professor conhecer bem seu aluno, não se limitando às capacidades aparentes, mas sim, potencializar cada vez mais este estudante. Daí a importância do que Bueno (1999; 2001), Garcia (2011, p. 68) e Miranda (2011, p. 135) recomendavam: formação de professor em caráter generalista e menos especialista.

Todavia, ao contrário da recomendação dos autores citados, os SPT explicitam que o foco da formação é voltada aos tipos de deficiência, como trabalhar com os alunos com deficiência, e as atribuições do SPT, ou seja, está mediada por intervenção mais clínica e instrumentalista, mas sem perder o foco de suas responsabilidades:

[nas formações trabalham-se] Educação Especial, função do 2º prof., síndrome, atividades motivacionais, “tira dúvidas” (P2).

Palestra sobre inclusão, tipos de deficiência e síndrome, como trabalhar com esses alunos, etc (P9).

Referente a síndromes ou prática docente do segundo professor (P25).

Deflagra-se, portanto, que as formações dos SPT, dos anos iniciais e finais do EF das escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul, são voltadas ao modelo médico-pedagógico. A pesquisa de Lehmkuhl (2011, p. 20) revela que mesmo os cursos oferecidos pela FCEE/SED apresentam um caráter pedagógico, pois

As 99 propostas de curso para as Instituições Especializadas e as 52 para a rede regular de ensino tiveram como foco as deficiências e não as questões educacionais, nos remetendo ao modelo médico-pedagógico, onde as questões biológicas definem as questões pedagógicas.

Lehmkuhl (2011, p. 210) aponta que as propostas de formação continuada de professores para a EE no estado de SC “evidenciam as vertentes médico-pedagógica e

psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial” em detrimento às ações pedagógicas, o que evidencia, também, nesta fala do SPT: “*Normalmente abrange todas as necessidades especiais dos alunos matriculados no ensino regular, como trabalhar com as deficiências e síndromes*” (P30). Da mesma forma, Beyer (2005, p. 19) afirma que no “[...] atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica”.

Não obstante, o atendimento educacional aos estudantes público-alvo da EE confirma a presença de orientação clínico-médica, tanto que para um estudante receber atendimento em classe do SPT, precisa ser diagnosticado com deficiência pelo médico ou uma equipe multidisciplinar e, somente depois, receberá a autorização ao atendimento. Caso contrário, o aluno não disporá de um atendimento mais específico.

Todo este processo é moroso e pode colaborar com as fragilidades de aprendizagem em sala de aula, pois segundo Ferreira (2005) diante de um laudo médico, o professor corre o risco de não potencializar a aprendizagem do estudante, preparando-lhe conteúdos mínimos por acreditar que a avaliação médica seja o direcionamento do que o estudante pode atingir. Postula Ferreira (2005, p. 148) que a escola “se caracteriza como uma instituição organizada para alunos que correspondam a um ideal padrão, não para o sujeito singular que é seu aluno”. Com isso, as atividades pedagógicas são sistematizadas a partir de um currículo não flexível, no qual todos os estudantes aprendem da mesma forma e são avaliados a partir de “critérios padronizados de desenvolvimento psicológico baseado em etapas” (FERREIRA, 2005, p. 148). É o que se expressa na fala de um docente quando descreve uma das condições necessárias para a realização de trabalho do SPT: “*Liberdade para poder realizar projetos com os alunos que vissem seu melhor entendimento e não apenas suas notas*” (P35).

Deflagra-se, nesta fala, que este professor tem o entendimento de que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma; logo, precisam ser avaliados de forma diferenciada, também. Muitas vezes, estudantes que necessitam de alguma atenção diferenciada ou que apresentam uma diferença significativa são considerados aquém do esperado pelo professor ou pelo sistema de ensino. Portanto, em situações que escola/professores não sabem, não querem ou até mesmo pelas condições desfavoráveis

de trabalho, não oportunizam ações pedagógicas diferenciadas, o estudante poderá ficar vulnerável à aprendizagem.

Contudo, ressalta-se que, durante o processo de escolarização, o docente pode enfrentar desafios para ensinar o estudante público-alvo da EE. Portanto, considera-se que este docente, como já mencionado acima, não seja o único responsável por esta ação, mas sim todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. “Acredita-se, com isto, que assumir as dificuldades de não-saber lidar com tais situações e, junto disso, ter o desejo de buscar alternativas para superar essas tensões é um dos caminhos para começar a dialogar sobre o cotidiano escolar” (BERNARDES, 2014, 140), e saber qual é a melhor metodologia para possibilitar a aprendizagem aos estudantes.

Neste sentido, a colaboração entre o professor da EE e o professor de sala comum, pode ser um gerador de mudanças nas práticas pedagógica. Assim sendo, destaca-se mais uma das **atribuições** do SPT: “Participar do conselho de classe” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17). O conselho de classe previsto pelo Conselho Estadual de Educação - CEE - (SANTA CATARINA, 2000), possibilita:

- I - a avaliação global do aluno e o levantamento das suas dificuldades;
- II - a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e no estabelecimento de ações para a superação das dificuldades;
- III - a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola na implementação das ações propostas e verificação dos resultados;
- IV - a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária.
- V - a avaliação da prática docente, enquanto motivação e produção de condições de apropriação do conhecimento, no que se refere: à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas (SANTA CATARINA, 2000).

Frente a estes objetivos, fundamenta-se em dizer que o conselho de classe é um momento propício em que os professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais ou diretores da escola, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos estudantes das diversas turmas em cada bimestre ou trimestre, por meio dos conteúdos e avaliações constantes ao longo do processo de aprendizagem. Da mesma forma, esta avaliação ou análise de desempenho do estudante, poderá ser refletida como percepção de sua própria prática pedagógica, isto é, reavaliando suas metodologias, os conteúdos sistematizados e demais atividades realizadas, num movimento dialético de ensino e aprendizagem, entre professor e estudante.

Entretanto, o que se observa em muitas instituições escolares é que o conselho de classe é um momento para mensurar, diagnosticar o que o estudante não atingiu ao longo do processo com base num valor numérico, avaliando portanto, o desempenho cognitivo do estudante por meio de suas notas. Este fato comprova-se em Mattos (2005, online) quando aponta que os conselhos de classe poderiam servir “como instâncias de discussão e apoio à prática docente”. Entretanto, a autora observou que

Os Conselhos de Classe avaliam apenas alunos e alunas, não a interação pedagógica: a professora encontra neles poucos mecanismos que incite o questionamento de sua prática. Em segundo lugar, não há propriamente discussão dos casos de alunos e alunas: as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um referendo que valide a imagem de alunos e alunas que elas construíram no decorrer do ano letivo. Ora, quem diz referendo, pressupõe emissão de uma forma consensual explícita de julgamento (MATTOS, 2005, online).

Desta forma, compreende-se que há uma concepção “reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa aferição, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado” (OLIVEIRA; MACHADO, s.a., online).

No entanto, é importante que o conselho de classe se torne um espaço para reflexão e discussão das práticas, em que todos os docentes envolvidos no processo, avaliem de forma a perceber as faltas, o que não foi atingido pelo estudante, mas também enaltecer os avanços, além de discutirem os procedimentos utilizados para promover a melhoria na ação pedagógica bem como o desenvolvimento de cada um.

Nesta perspectiva, destaca-se que dos 35 docentes, 33 (94,2%) deles participam do conselho de classe. 2 (5,7%) deles não responderam esta questão. Ressalta-se a importância do SPT participar do conselho de classe, pois por meio de seu conhecimento na área da EE e, sendo intermediário do professor e estudante com deficiência, poderá contribuir na parte pedagógica do ensino, auxiliando ao professor em conteúdos, metodologias, atividades que sejam mais propícias para o desenvolvimento constante do estudante. Desta forma, o conselho de classe se transformará em momentos importantes para as

Trocas de experiência e de saberes sobre como organizar melhor o ensino, que recursos didáticos utilizar, quais as possibilidades e dificuldades metodológicas dos docentes com determinadas turmas de estudantes e/ou as

condições de trabalho necessárias para o encaminhamento das propostas, dentre outras discussões (DALBEN, s.a, online).

Nesta abordagem, constrói-se a relevância do conselho de classe fundamentado no diálogo entre os diferentes olhares e percepções das mais diferentes áreas de conhecimento para valorizar no estudante, não somente o cognitivo, que é mensurado pela nota, indicando a aprovação ou reprovação, mas sim, valorizar todo o seu potencial e contribuir em seu processo de desenvolvimento.

Enfim, diante de todo este contexto que foi sendo tecido as análises acerca da finalidade, atribuições e desafios do Segundo Professor de Turma, situa-se a valorização deste profissional que precisa ser pensado como àquele que contribui de forma direta no processo de escolarização dos estudantes, sobretudo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. É preciso avançar ainda mais na investigação deste profissional docente e propor condições mais favoráveis para o desempenho de sua profissão aprimorando e articulando sua prática docente à prática docente do professor titular/regente. Que aconteça, de fato, *“Sempre o trabalho em equipe” (P7)* e o *“compartilhamento de planejamento escolar para uma melhor adaptação curricular, o que facilita o trabalho, incluindo o aluno nas atividades junto com os demais” (P30)*.

Contudo, almeja-se que se reconheçam e efetivem condições de trabalho para que os docentes contemplem as necessidades de aprendizagem e de apreensão de conhecimento escolares para que o estudante público-alvo da Educação Especial não tenha apenas acesso ao sistema educacional, mas seja incluído no processo dialético de ensinar e aprender. Ademais, Pieczkowski (2014) adverte que o termo “incluído” não seja uma expressão de apresentar o estudante com deficiência como “incluído”, pois se isso estiver presente em nos discursos não se rompe com a lógica da normatização, da classificação, da estigmatização e do preconceito e corre-se o risco de criar um novo grupo de “excluídos”, ironicamente denominados de “incluídos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ando devagar porque já tive pressa e levo este sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe. Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei [...] (Almir Sater).

Expresso, no verso da canção, é como me sinto após percorrer esta caminhada no âmbito da Educação Especial. No início, tive pressa de conhecer tudo ao mesmo tempo. Quanto mais a pesquisa avançava, mais percebia que ainda tinha muito para ser entendido, pesquisado e discutido. O choro, citado na canção, também se fez nesta trajetória. Porém, não somente pelas várias renúncias que tive de fazer ao percorrer este caminho. Mas sim, saber que muitas das leis, declarações, mesmo depois de tantos anos de suas aprovações, ainda muito precisam ser consideradas e executadas nos espaços escolares. Saber que, quando se discute a inclusão, têm-se mais nos discursos do que no cotidiano das pessoas com deficiência, que falta empenho político e administrativo em nosso país para que se efetive uma Educação para Todos.

Ademais, pontuo que, o pouco que produzi, é “a certeza de que muito pouco eu sei [...]”, pois muito preciso percorrer para compreender o que está por trás de tantos discursos, políticas e ideologias acerca da Educação Especial. Mas por ora, trago algumas considerações sobre as investigações propostas para compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sob sua própria ótica.

Assim, começo dizendo que o trabalho docente fundamenta-se como uma das profissões caracterizada pelas interações humanas. Deste ponto de vista, pensar o trabalho partindo de pressupostos das relações entre as pessoas que convivem no contexto escolar sugere pensar no trabalho docente como algo dinâmico, permeado por “[...] relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Estas diferentes e diversas relações estabelecidas pelo docente durante o seu trabalho diário sugerem compreender o trabalho docente como algo complexo, que requer conhecimento de conteúdos a ser ensinado, especificidades na forma de ensinar,

haja visto que cada estudante tem uma forma singular para aprender. Tudo isto permeado pelas condições objetivas e subjetivas para exercer seu trabalho docente. E, como o foco é o Segundo Professor de Turma, docente contratado para atuar em parceria com o professor titular e/ou regente, requer-se ainda mais conhecimentos específicos de sua área de atuação, ou seja, conhecimento acerca da Educação Especial transposta ao cotidiano da sala de aula regular.

Nesta transposição do docente de Educação Especial ao contexto mais específico de sala de aula, entende-se que seja um trabalho a ser realizado em parceria com o professor da sala comum. Logo, pode-se afirmar que essa parceria seria uma forma de trabalho colaborativo ou como menciona Mendes (2011, p.85), “uma proposta de coensino,” nos quais, ambos professores observam seus estudantes, refletem, estudam e discutam juntos o planejamento, as variabilidades didáticas e como dar-se-á a avaliação. Neste trabalho colaborativo não existe os “meus estudantes” e os “teus estudantes”; são “nossos estudantes” e ambos professores são corresponsáveis pela escolarização de todos eles.

Entretanto, a consolidação desta docência, denominada de Segundo Professor de Turma que é regida pela lei estadual em Santa Catarina, como uma forma de ser uma estratégia para o atendimento em classe dos estudantes público-alvo da Educação Especial e, de certo modo, atender um discurso que se afirma em uma perspectiva de inclusão (GARCIA, 2011), não se sustenta na realidade de muitas instituições escolares. Isto se dá pelo fato de pouco investimento nas escolas, nas formações e valorização dos profissionais docentes. Concomitantemente, percebe-se que os pressupostos de uma educação de qualidade para todos, acolhida pelo Estado, pelo viés de leis internacional e nacional, se distanciam nas propostas concretas dos âmbitos escolares da rede estadual de educação.

Todavia, temos Segundos Professores de Turma que se sentem importantes, valorizados e cientes de seu diferencial na escola; que, embora com todas as interferências e condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, veem-se como uma ‘ponte’ entre as relações de família, escola, professores e estudante e, de certa forma, como um profissional que consegue ser uma referência para o estudante, fazendo como que a diferença significativa (AMARAL, 1998) seja superada e sua potencialidade desenvolvida.

Os Segundos Professores de Turma evidenciaram que encontram desafios para a realização de seu trabalho. Os desafios que mais se destacaram foram: a falta de tempo (horas-atividade) para planejar, em conjunto, com o professor titular dos anos iniciais ou ter o planejamento antecipado do professor regente dos anos finais do EF, para que assim possa contribuir com seus conhecimentos na adaptação das propostas curriculares, na elaboração de materiais, avaliações e estratégias de ensino para o estudante público-alvo da EE. Também se evidenciou a falta de recursos pedagógicos, materiais didáticos e a formação continuada como propostas para qualificar a prática pedagógica.

Ressalta-se que a falta de tempo para a realização do planejamento entre o professor de sala de aula regular com o SPT caracteriza como um precarização do trabalho docente, uma vez que é uma das atribuições do SPT, mas que se distancia da ação prática em sala de aula. Tanto professor da sala de aula regular quanto o SPT sentem-se limitados frente a esta situação, o que pode acarretar a uma alienação, individualização e isolamento nas práticas entre estes dois professores. Deste modo, esta situação descaracteriza a proposta de bidocência.

Com isto, as condições de trabalho acabam levando à unidocência. São dois professores trabalhando dentro de sala de aula, que poderiam se tivessem mais condições de trabalho, efetivamente, garantir a bidocência. Este descompasso também perpassa pelo falta de conhecimento de como se desenvolve um trabalho colaborativo. Esta fragilidade poderia ser sanada ou minimizada se acontecesse, de forma processual, as formações continuadas. Entretanto, com a falta de entendimento desta proposta, ambos professores acabam “perdendo,” sem esta parceria.

Perca inevitável, também, para o estudante público-alvo da EE, pois embora seja-lhe garantido o acesso à escola, percebe-se que ainda se mantém segregado àqueles relacionados à Educação Especial em relação à educação geral.

Resulta-se disto, uma educação segregada gerando uma responsabilização deste estudante somente para o SPT quando, na verdade, o estudante está sob a responsabilidade de ambos. Assim, se constitui a vida de vários estudantes e dos próprios professores, principalmente por histórias de fracasso no processo de escolarização. E, o que se discute como uma escola inclusiva, de educação de qualidade para todos, acaba não se materializando.

E, para finalizar esta caminhada, destaca-se que o desafio maior está em transpor a Educação Especial para além de uma educação voltada para as pessoas com deficiência. É preciso pensar num todo, numa escola onde a diferença significativa não seja motivo de segregação, normatização ou de socialização, mas sim de oportunidades que se efetivam no espaço escolar como aprendizagem acadêmica, ultrapassando os muros da escola e as barreiras sociais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. pp. 11-30.
- ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina**. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015.
- BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, SC, 2014.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, RS. Editora Mediação, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2018.
- BRASIL. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtein, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 08 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. BRASIL/MEC. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 08 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 05 fev. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1999, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 marc. 2018.

BRASIL, 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 16 de nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, 5 de junho de 2001**. Congresso Internacional Sociedade Inclusiva. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 07 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34184-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em 06 de nov. 2018.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010. Pessoas com Deficiência**. Brasília: DF, 2012, Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 07 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.12, 13 de jun. 2013. Seção I, p.59. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRASIL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo, SP. 11 de abr. 2012. Disponível em: <http://siseb.sp.gov.br/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796/2013**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2014 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatística Censo Escolar da Educação Básica de 2016**. Brasília/DF: MEC/INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, Unimep, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In.: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**, p. 143-158, vol. 1. Porto Alegre: RS, Editora Mediação, 2011.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Formação de professores no curso de pedagogia: a Educação Especial**. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, n. 46, 1998.

CASANOVA, Letícia Veiga. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da Educação Especial. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. p. 17-24, Araraquara: SP, Junqueira&Marin, 2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselho de Classe. In. **Dicionário Grupo de Estudo e Política Educacional e Trabalho docente (GESTRADO)**, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso 27 jan. 2019.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1995.

DEUD, Priscila Murtinho. A concepção das professoras de sala comum sobre o trabalho do segundo professor: o que fazes? como trabalhas? 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2018.

DUARTE, Adriana Maria Cancellá; BOY, Lídia Campos Gomes; Trabalho Coletivo. In. **Dicionário Grupo de Estudo e Política Educacional e Trabalho docente (GESTRADO)**, 2014. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso 22 jan. 2019.

DUDAR, Claudia Zajac. Formação continuada: concepções das professoras da educação infantil. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2017.

ESCABORA, Carina. Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FARIA, Graciela Sanjutá Soares Faria; RACHID, Alessandra. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. In.: **Revista FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162 - 177, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/55/48>. Acesso em: 29 abr. 2018.

FERREIRA, Júlio Romero; GÓES, Maria Cecília Rafael. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In.: JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Pesquisa e educação e especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005.

FICAGNA Rosilei Gugel. **Percepção do Segundo Professor de Turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, SC, 2017.

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.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p. 21-39, jul., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002. Acesso em: 03 jan. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada as condições de trabalho, p.91-129. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is coteaching effective? CEC Today, Arlington, jan. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A experiência do trabalho e a Educação Básica. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamperina, 2010.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009

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

FURTADO, Odair. **Dimensões subjetivas da realidade: um estudo da subjetividade social no Brasil**. 1998. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol.12, n.3, p. 299-316, set-out. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In.: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**, p. 65-78. Porto Alegre: RS, Editora Mediação, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação** Revista Retratos da Escola. Brasília, v.8, n.14, p. 397-407, jan-jun. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. In: MELETTI, Sílvia Márcia

Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**, p. 109-128. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

GARRIDO, Elsa. PIMENTA, Selma Garrido. MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão docente, pp. 89-112. In.: **Educação continuada: Reflexões, alternativas**. Alda Junqueira Marin (Org.) Campinas, SP: Papyrus, 2004

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria and ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.2, pp.189-199. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 18 de set. 2018.

GATELY, S.E.; GATELY, F.J. Understanding co-teaching componentes. Teaching Exceptional Children (TEC), Arlington, v.33, n. 4, p. 40-47, 2001 In.: MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo com Apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In. WELLER, W PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília – DF: Liber Livro Editora, 2012.

HONNEF, Cláucia. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum**. In.: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015. Florianópolis, SC.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional do professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: SP. Papyrus 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho, p. 211-229. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RODRIGUES, Ana Paula Neves; LEIJOTO, Camila Pereira. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In.: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**, p. 143-158, vol. 1. Porto Alegre: RS, Editora Mediação, 2011.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, Arlington, p. 36-42, 2004. In.: MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo com Apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

KLEBER, Rita de Cassia. **O trabalho do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** 2015. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela L. R da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as artimanhas da inclusão. In.: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da. (orgs.) **Educação Especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012.

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral Silveira, LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Perspectiva inclusiva: Uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. Pp. 77-92. In: **Diálogos com a diversidade: Desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. KASSAR, Mônica de Carvalho (Org.) Campinas, SP: 2010, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdez e linguagem: implicações para as práticas educacionais. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**, p. 13-31. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

LAURINDO, Cristiana. **Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: Estudo de caso sobre o atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Estadual de Educação em Tubarão**. 2016, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, SC, 2016.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: Vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada.** 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2011.

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

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** In.: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 29 de abr. 2018.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.** 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 01 fev. 2019.

MAY, Tim. Surveys sociais: do desenho à análise. In.: LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. (Org.). **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1- 17. _____; _____ **Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009.**

MELETTI, Silvia Márcia; BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, Mônica de Magalhães (org). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. cap. 5, p. 109-135.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**, p. 13-31. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo com Apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. In.: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR, PR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial**, p. 79-90. Porto Alegre: RS, Mediação, 2011.

MINGHETTI, Lenir Rodrigues; Kanan, Lilia Aparecida. **Aspectos facilitadores e limitadores na percepção do Segundo Professor**. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura* | v. 16 | n. 2 | jul./dez. 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In.: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**, p. 125-141. Porto Alegre: RS, Editora Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Márcia de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O papel do conselho de classe na escola pública**. s.a, online. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf>. Acesso em 26 jan. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestrutura do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 18 de jan. 2018.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 1989. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia>, Acesso em 05 jan. 2018.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada. In. **Dicionário Grupo de Estudo e Política Educacional e Trabalho docente (GESTRADO)**, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso 13 nov. 2018

PEREIRA, Karyne Noemy Scheffmacker. **Políticas públicas de educação Especial: Segundo Professor de Turma na Perspectiva da inclusão – fragmentos da partitura**. 2013, 165 f. Dissertação (Mestrado de Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense, Lages – SC, 2013.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

PINO, Mauro Augusto Burkert Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo, p. 113-133. In.: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Marai Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. In.: MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo com Apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

REGO, Teresa C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

RICARDO, Antonio José Fernandes. **Condições do trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental**. 2016, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RISTOW Marcia Regina, WEBLER, Rita Melania. O mal-estar e os riscos da profissão docente. 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/366>. Acesso em 13 de out. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. Constituição, 1989. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Ed. atualizada com 49 Emendas Constitucionais – Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2009. Disponível em: http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_16_11_2009.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018.

SANTA CATARINA. Resolução nº 01, de 15 de fevereiro de 1996. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina**. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, 06 de março de 1996, p. 6.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 001/2000**. Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Acesso em 12 de nov. 2018.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Inclusiva**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 2001.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 112/2006**. Educação Especial. Florianópolis: SED, 2006. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/16997-educacao-especial>. Acesso em 15 fev. 2018.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. **Lei complementar 716/2018** de 22 de janeiro de 2018, altera 668/2015 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-716-2018-santa-catarina-altera-a-lei-complementar-n-668-de-2015-que-dispoe-sobre-o-quadro-de-pessoal-do-magisterio-publico-estadual-instituido-pela-lei-complementar-n-1139-de-1992-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em 10 de jan. 2019.

SANTA CATARINA. **Resolução 100/2016**. Educação Especial. Florianópolis: SED, 2016. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/16997-educacao-especial> Acesso em: 10 abr. 2017.

SANTA CATARINA. **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. Florianópolis, SC, de 15 de maio de 2017. Disponível em <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-17143-2017-santa-catarina>. Acesso em: 07 abr. 2018.

SANTA CATARINA. **Chamada Pública Geral nº 183**, Vagas Remanescentes. Edital nº 183/2018/SED. Florianópolis, SC, de 26 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=edital+nº+183%2f2018%2fsed&oq=edital+nº+183%2f2018%2fsed&aqs=chrome>. Acesso: em 11 jan. 2018.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. 2016. 112 f. Dissertação (mestrado). Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, SC 2016.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Inclusiva: sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia Paraense. In.: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**, p. 189-203. Porto Alegre: RS, Editora Mediação, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42ª ed. Campinas: Autores associados, 2012.

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).

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; GOMES, Filipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. **Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SILVA, Flávio Januzzi. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**, 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Fundamentos da defectologia**: obras completas, 1983.

APÊNDICE I – Carta explicativa ao SPT**CARTA EXPLICATIVA**

Prezada Professora/ Prezado Professor,

Convido você a participar, como **voluntária(o), anônima(o)**, de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). As respostas dadas por você serão essenciais para a construção da dissertação “O Segundo Professor de Turma: Trabalho e Desafios”, que está sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e que pretende contribuir nas possíveis reflexões acerca do trabalho, dificuldades e/ou desafios do segundo professor de turma nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, das escolas da rede estadual de ensino de Jaraguá do Sul - SC.

Sua participação e sinceridade serão fundamentais para o êxito da pesquisa e para tanto, informo que lhe estarão assegurados o sigilo quanto à identidade, como também a privacidade com relação aos dados fornecidos.

Desde já agradecemos sua colaboração,

Sandra Michelluzzi Biazotto e Aliciene Fusca Machado Cordeiro

APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de dados aos SPT

QUESTIONÁRIO AO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Professora () Professor () Ano de nascimento: _____

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

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

2) Assinale seu tempo de atuação na docência:

- () 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 de 21 anos

3) Assinale seu tempo de serviço como Segundo Professor de turma:

- () 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 de 21 anos

4) Qual sua carga horária, como Segundo Professor de turma?

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

5) Qual sua situação funcional, como Segundo Professor de turma?

- () Admitido em Caráter Temporário (ACT) () Efetivo
 () Outra Qual? _____

6) Desempenha outra(s) atividade(s) pedagógica(s), além de ser Segundo Professor de turma?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual? _____ Carga horária: _____

7) Você atende quantas turmas como Segundo Professor na mesma unidade escolar?

1 turma 2 turmas 3 ou mais

8) Na mesma unidade escolar, quantos estudantes público alvo da educação especial tem na sala que você trabalha?

1 por turma 2 ou mais em cada turma

E quais são as séries/anos destes estudantes? _____

9) Como você se tornou um Segundo Professor de turma?

10) Para você, qual a finalidade do trabalho como Segundo Professor de turma?

11) Para você, quais são as condições necessárias para o trabalho do Segundo Professor de turma?

12) Para você, quais são os conhecimentos necessários para a realização e o cumprimento das atribuições como Segundo Professor de turma?

13) Para você, quais são os desafios que o Segundo Professor de turma vivencia em seu trabalho? _____

14) Você e o(a) professor(a) titular planejam as atividades pedagógicas juntos?

Sim Não Às vezes

Em caso afirmativo, indique a frequência e o local:

Semanal Quinzenal Mensal Outro _____

Local? _____

15) Considerando sua carga horária, incluindo as horas-atividades, em média, quantas horas por semana você necessita fora da escola para dedicar-se às atividades da docência?

a) () nenhuma b) () 1 hora c) () 2 horas d) () 3 horas e) () 4 ou mais

Em caso afirmativo, qual (is) atividade (s) você realiza?

16) Como é o seu trabalho como Segundo Professor de turma com o professor titular?

17) Assinale, abaixo, as atividades que você realiza no exercício de sua função:

- 1) () planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- 2) () propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- 3) () participar do conselho de classe;
- 4) () tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- 5) () participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e/ou Serviço de Atendimento Especializado (SAESP);
- 6) () participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação (SED) e Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE);
- 7) () sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- 8) () cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- 9) () participar de capacitações na área de educação.
- 10) () Outras? Quais? _____

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

() Sim () Não

Em caso afirmativo, escreva com que frequência as formações acontecem.

Em qual local? _____

19) Caso sua resposta anterior for positiva, quais são os temas/assuntos abordados nesta formação? _____

20) Para você, a função do Segundo Professor de turma é importante na escola? Comente sua resposta. _____

21) Você gostaria de deixar sugestões para o aprimoramento de seu trabalho junto ao trabalho do(a) professor(a) titular? _____

Obrigada por sua participação, ela será de grande valia para a pesquisa!

APÊNDICE III – Declaração de Instituição Co-participante



ESTADO DE SANTA CATARINA
AGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
JARAGUÁ DO SUL/SC

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelo Segundo Professor de Turma que atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, das escolas estaduais de Jaraguá do Sul. Assim, autorizamos a mestrandia Sandra Michelluzzi Biazotto, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar a pesquisa intitulada “**O Segundo Professor de Turma: trabalho e desafios**”.

Cumpriremos o que determina a Resolução 466/12 – CONEP/MS e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a Secretaria Estadual de Educação de Jaraguá do Sul poderá a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurado a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e periódicos da área da educação, de forma totalmente anônima, preservando a identidade dos participantes e os nomes das escolas.

Colocamo-nos a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Jaraguá do Sul, 14/06/2017.

Atenciosamente,

Cristiana Poltronieri Ziehdorff

Gerente de Educação

Cristiana Poltronieri Ziehdorff
Gerente de Educação
Ato nº 01 de 18/01/2016
Matr. 328.433-6-02

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Sandra Michelluzzi Biazotto, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio da entrevista serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “**O Segundo Professor de Turma: trabalho e desafios**”. Assim, o objetivo deste estudo é compreender o trabalho do Segundo Professor de Turma sob sua própria óptica junto a estudantes público alvo da educação especial e demais estudantes da sala regular, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nas escolas da rede estadual de Jaraguá do Sul. Você participará da pesquisa respondendo a algumas questões relativas ao seu cotidiano. As respostas descritas no questionário poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos.

Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas no questionário. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos. 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. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Sandra Michelluzzi Biazotto, pelo telefone (47) 99963-7300 ou pelo email sandramichelluzzi@gmail.com. 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 227.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial – Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville – SC, Bloco B, sala B 31, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Jaraguá do Sul, ___/___/___

Participante da Pesquisa

Sandra Michelluzzi Biazotto
Pesquisadora responsável

AUTORIZAÇÃO

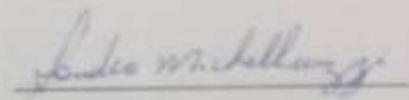
Nome da autora: Sandra Michelluzzi

RG: 3.379.074

Título da Dissertação: "CONCEPÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA SOBRE
O TRABALHO DOCENTE".

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

Joinville, 16 de abril de 2019.



Nome