



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA LIMA MALINOWSKI

**AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NOS ANOS INICIAIS
E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SANTA CATARINA**

Florianópolis

2020

FERNANDA LIMA MALINOWSKI

**AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NOS ANOS INICIAIS
E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Malinowski, Fernanda Lima

As atribuições do segundo professor de turma nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em Santa Catarina / Fernanda Lima Malinowski ; orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2020.

53 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Segundo professor de turma. 3. Educação Especial. 4. Atribuições. 5. Ensino Fundamental. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Fernanda Lima Malinowski

**AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NOS ANOS INICIAIS
E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SANTA CATARINA**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de setembro de 2020.

Prof^ª. Dra. Jocemara Triches
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Rosalba Garcia
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Membro Titular
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Msc. Marília Daniela Tessarin Watashi
Membro Titular
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado à minha família, em especial aos meus avós Maria Helena e Luiz Mariano (in memoriam) que sempre me incentivaram a estudar, repetindo que a minha educação, seria a melhor herança que poderiam me deixar. Esta conquista é de vocês.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que devo agradecer... muitas transformações ocorreram durante esses quatro anos e meio na Universidade Federal de Santa Catarina.

Vou começar agradecendo a Deus, por ter me permitido essa oportunidade de voltar a estudar, depois de mais de dez anos de conclusão do Ensino Médio. Sempre quis seguir com meus estudos, mas infelizmente a necessidade colocou o trabalho em primeiro lugar, deixando o sonho de lado, porém nunca foi esquecido. Agradeço imensamente a toda a equipe do Projeto de Educação Comunitária Integrar, vocês deram asas para os meus sonhos, me ajudando a torná-lo real, sem vocês eu nunca teria chegado até aqui, meus mais sinceros agradecimentos por toda a mudança que vocês fizeram em minha vida.

Agradeço ao meu maior incentivador, meu filho Lucas, por nunca me deixar desistir, mesmo com todas as dificuldades que tive que enfrentar pelo caminho e peço desculpas por todos os momentos que não pude estar ao seu lado. Agradeço e persisto, pela minha mãe, que sempre me deu força, para seguir em frente, minhas irmãs, Denise e Débora, essa conquista eu compartilho com vocês!

A professora Rosalba, minha orientadora, que aceitou me ajudar quando eu achei que tudo estava perdido. Acalmando-me com sua serenidade em meus momentos de total ansiedade, me dando forças para finalizar esse tão sonhado trabalho de conclusão de curso. Muito obrigado por ter se disposto a me ajudar e colaborar para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer e escutar, vocês foram fundamentais para meu processo de graduação, com total qualidade e excelência de ensino.

Agradeço aos meus colegas de curso, pela oportunidade de convívio, em especial as amigas pra vida que a UFSC me proporcionou, Isabele e Juliana, conversas, choros e risadas, a gente nunca esteve só e eu sou grata por merecer tanta amizade. Finalizando agradecida essa etapa e consciente de que os sonhos jamais morrem, eles apenas têm o seu momento certo de acontecer.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as diferenças existentes entre as atribuições do Segundo Professor de Turma nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, busca identificar o contexto referente à atuação desse professor da Educação Especial, específico das políticas educacionais do estado de Santa Catarina. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa documental e revisão de literatura. Conclui-se com essa pesquisa que há diferenças nas atribuições do Segundo Professor de Turma nos anos iniciais, cuja função é de correger a turma junto ao professor regente, e nos finais apoiá-lo. Essas diferenças são discutidas ao longo do texto e levam a refletir sobre a perspectiva inclusiva das políticas do estado de SC assim como a realidade desses docentes no que corresponde a sua formação, contexto e atuação na sala de aula junto aos estudantes da Educação Especial.

Palavras-chave: Segundo Professor de Turma. Educação Especial. Atribuições. Ensino Fundamental. Santa Catarina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ACT | Admitido em Caráter Temporário |
| ADIN | Ação Direta de Institucionalidade |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CAESP | Centros de Atendimento Educacional Especializados |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| EAD | Educação à Distância |
| EE | Educação Especial |
| FCEE | Fundação Catarinense de Educação Especial |
| GERED | Gerência de Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| NEESP | Núcleo de Educação Especial |
| PL | Projeto de Lei |
| PP | Programa Pedagógico |
| QI | Quociente intelectual |
| SAEDE | Serviço de Atendimento Educacional Especializado |
| SAESP | Serviço de Atendimento Especializado |
| SC | Santa Catarina |
| SED | Secretaria de Estado da Educação |
| SISGESC | Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina |
| SPT | Segundo Professor de Turma |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNICEF | United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância) |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 13 |
| 2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL | 15 |
| 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA | 20 |
| 3 O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA | 23 |
| 4 AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SANTA CATARINA | 36 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 41 |
| REFERÊNCIAS | 44 |
| ANEXO A – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR REFERENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, UM DOS ITENS NECESSÁRIOS PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROCESSO DE CONTRATAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA | 49 |
| ANEXO B - QUADRO DO BALANÇO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA DE WATASHI (2019, P. 186), QUE TRAZ DOZE TRABALHOS, CUJO FOCO DE DISCUSSÃO FOI O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: | 52 |

1 INTRODUÇÃO

Em 2006 a Secretaria de Estado da Educação (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) traçaram diretrizes para a política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina referendadas pela resolução nº112¹, de 12 de dezembro de 2006. No mesmo período foi elaborado pela FCEE o documento intitulado Programa Pedagógico com o propósito de gerar orientações para os programas de atendimento da Educação Especial, estabelecendo diretrizes nesses programas para assim qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas²e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados - CAESP.

Dentre as ações oferecidas na rede estadual de educação de Santa Catarina para os estudantes da educação especial está o atendimento em classe (AC), definido pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola (SANTA CATARINA, 2009). Entre os tipos de atendimento em classe está o trabalho do Segundo Professor de Turma (SPT) que deve ser, preferencialmente, habilitado na área de Educação Especial e suas diferentes atribuições nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Consta na documentação referida que seu objetivo é colaborar e auxiliar o professor regente de turma, orientando a classe constituída por estudantes público-alvo da Educação Especial. O cargo de Segundo Professor de turma na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina faz parte da perspectiva educacional inclusiva adotada pelo estado. A inclusão educacional vem sendo discutida desde o final do século XX, materializando-se em diretrizes e políticas nacionais e internacionais, marcadas por um grande movimento que teve como marco inicial as discussões que resultaram na Declaração de Salamanca (Espanha) em 1994.

Considerando que as políticas do estado de Santa Catarina procuram se adequar de alguma forma às políticas nacionais de educação inclusiva, buscamos em Cunha e Siebert (2009) esclarecer em relação ao termo *inclusão* no sentido de defender que é preciso incluir tão somente os sujeitos público alvo da Educação Especial na escola, assim como os que não possuem algum déficit - transtorno- deficiência, pois estes também têm suas especificidades e

¹ Revogada pela resolução n° 100 de 2016

² A nomenclatura “condutas típicas”, utilizada a partir da década de 90, para fazer referência aos alunos que apresentavam distúrbios de comportamentos, atualmente refere-se às “manifestações típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (Brasil,1994).

necessitam de uma atenção docente, possibilitando principalmente que todos os sujeitos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Para Cunha e Siebert (2009, p. 2158).

Primeiramente, rever os conceitos de inclusão, não se referindo apenas aos alunos com necessidades especiais, mas a todos os discentes, respeitando suas particularidades, desde as físicas até as de aprendizagem. Posteriormente, seria feito um planejamento em conjunto, desde a preparação das aulas à aplicação, não auxiliando exclusivamente um aluno, para que este possa desenvolver certa autonomia.

Em Santa Catarina, segundo Araújo (2017, p.92-93), o estado organiza-se através de uma política pública, no que diz respeito à organização da Educação Especial na rede regular de ensino de SC, elaborada pela SED-SC e pela FCEE. Essa política está expressa por meio de dois documentos: o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009) e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009). No entanto, não há, segundo a autora, um documento norteador que apresente a proposta de formação desses professores, mas existe no PP uma indicação de que ele seja **preferencialmente** habilitado em educação especial.

O SPT tem importante função no processo de escolarização, principalmente se desenvolver com o professor regente da turma uma docência compartilhada, tendo a missão de adaptar as atividades e mediar os conteúdos entre a turma e os estudantes que necessitam deste acompanhamento, além de enriquecer o trabalho docente qualitativamente quando em diálogo constante. Conforme consta no Projeto Pedagógico (2009) são atribuições do SPT:

- Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- Participar do conselho de classe,
- Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno
- Participar de capacitações na área de educação (p. 17).

Mesmo com tamanha responsabilidade esse professor não recebe a devida valorização nas políticas públicas do estado de SC não sendo, por exemplo, contemplado pelas mesmas garantias trabalhistas que os professores efetivos. Tal condição acarreta uma

dificuldade na criação de vínculo com a criança e demais professores já que têm grande rotatividade na rede de ensino. Considero que o SPT enfrenta um conjunto de desafios, pois além de adaptar novas propostas de ensino para atender as necessidades de cada aluno esse trabalho deve ser realizado com o professor regente para que assim esse aluno possa se sentir pertencente ao espaço escolar com os mesmo direitos que os demais estudantes. O Segundo Professor de Turma nesse processo de construção vem sendo, em grande medida, responsabilizado pela educação escolar dos estudantes vinculados à educação especial, ainda que sem ter atendidas as condições de trabalho objetivas e subjetivas necessárias.

É importante destacar que meu interesse pela temática Educação Especial surgiu inicialmente por vivenciar a vida escolar da minha irmã mais nova que recebeu o diagnóstico de retardo mental leve, o que seria conceituado posteriormente como deficiência intelectual, e durante muitos anos não teve acesso a qualquer tipo de atendimento na escola mais próxima de casa. Não havia uma comunicação entre ela e a professora, e com os colegas era ainda mais difícil. Ela ficou durante alguns anos frequentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola Dom Pedro I, na cidade de Porto Alegre (RS), porém mesmo com todo seu esforço e dos que a rodeavam, até hoje não foi alfabetizada.

Alguns anos depois, com o ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina em 2015/2, tive a oportunidade de conhecer e entender um pouco mais sobre a Educação Especial. A disciplina EED - 7150 - Políticas e práticas pedagógicas, relacionadas à educação especial, está presente apenas na sexta fase do curso. Meu interesse pela disciplina foi imediato e esse processo de conhecimento foi de grande relevância para a minha formação. A disciplina acabou me motivando a fazer essa nova busca de conhecimento em relação à Educação Especial, mais especificamente sobre as diferenças em relação à atuação do Segundo Professor de Turma (SPT) nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Para avançar no estudo elaboramos algumas questões: a distinção entre as atribuições do SPT nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental caberia apenas a trabalhos pedagógicos, adaptados de acordo com o segmento ou de uma política de gestão do sistema? Sua atuação estaria voltada ao acesso e apropriação de conhecimento científico por parte dos estudantes público alvo da educação especial ou restrita ao cuidado e atividade extra-classe?

Tendo apresentado brevemente os elementos que orientam a presente pesquisa, passaremos à exposição de seus procedimentos metodológicos.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as diferenças existentes entre as atribuições do Segundo Professor de Turma nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, esse trabalho busca identificar o contexto referente à atuação desse professor da Educação Especial, específico das políticas educacionais do estado de Santa Catarina.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa documental utilizando como fontes artigos científicos, documentos oficiais representativos da política de Educação Especial do estado de Santa Catarina, trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado. A pesquisa qualitativa documental permite uma análise objetiva e subjetiva sobre o tema. No processo de desenvolvimento do estudo partimos de análise bibliográfica das seguintes dissertações de mestrado, todas elaboradas na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: “A formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina” de Bárbara Araújo (2015); “O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno de Educação Especial?” de Rita Kleber (2015) e “Segundo Professor de Turma na política de Educação Especial de Santa Catarina: processo de (des)regulamentação do cargo e projeto de (de/con)formação certificada pelo mercado” de Marília Daniela Tessarin Watashi (2019). Esses trabalhos foram selecionados porque tratam do foco desta pesquisa, ajudando a compreender o processo social e político que envolve esse professor nas políticas de Educação Especial de Santa Catarina.

Especificamente em relação a Watashi (2019) apropriei-me por meio da leitura reflexiva crítica do resultado do balanço de produção sobre o Segundo Professor de Turma, no qual a autora seleciona 12 trabalhos que tem como foco de análise este professor³. Os trabalhos foram publicados entre 2013 e 2017 e aborda o segundo professor de turma com foco em analisar o trabalho deste professor, a formação inicial e continuada e as políticas públicas de Educação Especial. Procuramos localizar nos doze trabalhos referidos elementos que contribuíssem para o debate acerca das atribuições do segundo professor de turma em suas diferenças nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

³ Em anexo quadro apresentado por Watashi (2019, p. 186).

Além da análise dos trabalhos selecionados por Watashi (2019), realizamos busca complementar de trabalhos científicos na plataforma de pesquisa SciELO - Scientific Electronic Library Online, biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros, fonte de trabalhos científicos, mediante o descritor “SEGUNDO PROFESSOR” uma atualização da produção acadêmica. Foi identificado, como resultado, o artigo intitulado “As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina” de Beatriz Buss e Graziela Fátima Giacomazzo (2019).

Foram utilizados também como fontes e referências para desenvolver o aspecto da dimensão histórica da literatura os seguintes trabalhos acadêmicos: “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional” de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2011); “A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED” de Rosalba Garcia e Maria Helena Michels (2011); “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil” de Enicéia Mendes (2006); “Breve histórico da Educação Especial no Brasil” também de Enicéia Mendes (2010); “Formação de professores para a Educação Especial - propostas de Helena Antipoff e seus colaboradores na fazenda do Rosário nos anos de 1960” de Maria de Fátima Cassemiro e Regina Campos (2019) e “Educação Especial: uma análise das diferentes dimensões históricas e políticas na formação de professores” de Érica Lourenço e Edna Mattos (2012) e “Educação Especial em Santa Catarina: gênese da institucionalização (décadas de 1950 e 1960)” de Marcela Barbosa Martins (2003).

Ainda como procedimento da investigação, realizamos uma análise documental do Programa Pedagógico da FCEE (SC, 2006) e da resolução CEE/SC nº 100/2016.

Um dos resultados que podemos concluir desta pesquisa, é que mesmo estudando, pesquisando, lendo nós sempre vamos ter dúvidas quanto a real intenção de cada política pública implantada na educação e há que sempre se questionar, qual a intencionalidade desta ou daquela, debatida entre os especialistas da área e principalmente, por aqueles que necessitam deste atendimento, o que muitas vezes não acontece. Este foi um dos objetivos deste trabalho, conhecer e tentar sanar algumas dúvidas em relação ao Segundo Professor de Turma e porque seu papel docente muda de acordo com o segmento em que atua.

Para apresentar o processo e os resultados da pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, este trabalho está organizado em cinco seções: a primeira apresenta uma introdução sobre o desenvolvimento da pesquisa e procedimentos metodológicos; a segunda apresenta um breve histórico acerca da Educação Especial em

Santa Catarina. Em uma terceira parte discute a constituição do cargo de Segundo Professor de Turma nas políticas educacionais de Santa Catarina e o quarto item se destina a discutir as diferenças na atuação do SPT nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Consideramos importante, nesse trabalho, apresentar um breve histórico acerca dos marcos do processo de construção da Educação especial no Brasil e no estado de Santa Catarina. Os registros históricos mostram que a educação especial no Brasil iniciou no Império, com a criação das duas primeiras instituições para atendimento educacional de pessoas com deficiência no Rio de Janeiro, então capital do Brasil.

Em dezembro de 1854, no Rio de Janeiro, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, (atualmente Instituto Benjamin Constant - IBC), dando início ao processo de inserção das pessoas com deficiência visual nessas instituições que tinham o objetivo de “prover o ensino primário, musical, profissional e alguns ramos do ensino secundário”, (LEÃO; SOFIATO, p. 283, 2019). Observa-se o processo de construção da educação formal, a oportunidade de estar num espaço institucionalizado de educação para algumas pessoas com deficiência. Além disso, foi criado pelo francês Edouard Huet, que era surdo, o Instituto dos surdos-mudos (atualmente Instituto Nacional da educação dos surdos - INES), no dia 26 de setembro do ano de 1856. No período de sua criação, ainda no século XIX, não existia no Brasil nada relacionado à educação dos surdos, os mesmos eram considerados pela sociedade como incapazes de aprender. Essas instituições, de caráter assistencialistas, surgiram como um processo de desenvolvimento social da época para que essas pessoas consideradas incapazes pudessem ser inseridas nos processos de atendimento, já que eram excluídos do convívio social mais amplo. Tais instituições abrem um período marcado pelo processo de institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil. Januzzi (2004) ao se referir ao contexto da Educação Especial e a institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil, em meados do século XIX nos diz que,

A prática de institucionalização e o regime de internato das pessoas com deficiência, pois a preocupação era de retirá-los do convívio com as demais pessoas ditas normais para que as últimas não se “contaminassem” com atitudes impróprias (JANUZZI, 2004, p. 46).

Principiando a assistência médica para pessoas com deficiência intelectual, em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira⁴, segundo Mendes (2010), que desde a sua fundação até os dias atuais presta assistência psiquiátrica, sendo uma referência na área da saúde mental no estado da Bahia. Logo após, em 1887, é criada a escola México no Rio de Janeiro, que prestava atendimento não somente para aqueles com deficiência intelectual, mas também aqueles com deficiência física.

Ao longo do século XIX existiu também um grande interesse por parte de médicos recém-formados na Europa, em pesquisar as deficiências, e esse interesse aconteceu após a criação de serviços de higiene mental e saúde pública que caracterizam o movimento higienista. Este foi um forte movimento positivista, formado por médicos que buscavam pela intervenção do Estado, não apenas para regularizar as normas em relação à saúde, mas também assuntos relacionados à esfera social em relação às pessoas com qualquer tipo de deficiência física ou intelectual. Para nos ajudar a compreender esse início da história da Educação Especial, Jannuzzi (1992, p. 59) identificou as vertentes ideológicas denominadas por ela como médica pedagógica e a outra psicopedagógica considerando:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...].”

Tais vertentes utilizam a medicina, por meio do diagnóstico, para focar na deficiência, compreendendo o sujeito com ênfase na dimensão biológica. O que as difere é que no segundo caso, utiliza-se para além desses instrumentos, a ênfase nos métodos e técnicas de ensino. Não estava colocada para os sujeitos com deficiência a possibilidade do desenvolvimento integral, em suas múltiplas potencialidades, mas sim, através de uma concepção que focava em suas diferenças em relação ao padrão considerado “normal”. Por exemplo: uma criança com deficiência intelectual, segundo a concepção vigente na época, não conseguiria se desenvolver no mesmo ritmo de aprendizagem que aqueles considerados “normais” pela sociedade. Dessa maneira era oferecida uma justificativa médica, pautada na deficiência, para justificar a não aprendizagem desse sujeito. Em relação às práticas no âmbito escolar, com uma forte influência da França, as atividades escolares propostas tinham uma concepção médica, centradas na deficiência, baseadas nas teorias de aprendizagem sensorialista, como explica que acabava, por conseguinte, limitando o estudante e deixando de lado a dimensão pedagógica da formação, o contexto social e a mediação do professor.

⁴Mais informações ver em: <http://www.saude.ba.gov.br/hospital/hospital-psiquiatrico-juliano-moreira/>. Acesso em: 28 de jan. 2020.

Já a vertente psicopedagógica, leva em consideração os aspectos psicológicos do estudante, como se dá o seu desenvolvimento não somente de forma pontual, mas sim em um processo que está em constante construção. Compreendendo que este sujeito se desenvolve através de interações e desafios que são construídos por meio das relações sociais. Podemos analisar essa vertente como um reflexo do movimento da Escola Nova, que iniciou na primeira metade do século XX, agregando estudos e práticas da psicologia à Educação. Baseava-se no intuito de promover uma formação diferente daquela tradicional desse período, que considerava o sujeito em seu aspecto mais amplo. Trouxe, ainda, a importância da escola, mas enfatizava os métodos e as técnicas de ensino, baseados em teste de inteligência. Através das influências da Psicologia, os testes de inteligência eram usados para identificar aqueles que tinham deficiência intelectual. Se o resultado fosse abaixo do nível de quociente intelectual - QI considerado padrão de normalidade estipulado, o sujeito seria considerado deficiente, conforme esclarece MENDES (2010, p.96).

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período.

Naquele momento os testes de inteligência utilizados no Brasil, serviam para identificar e criar classes homogêneas, com a ideia de “tratar” a deficiência por uma perspectiva médica para que os sujeitos que tinham esse “diagnóstico” fossem adequados a essas classes. A partir disso, eram feitas intervenções específicas para cada caso, a partir das questões da deficiência, acreditando que assim teriam condições de oferecer um trabalho adequado aos sujeitos. Podemos problematizar essa situação considerando a construção de estigmas em relação às pessoas com deficiência, e, além disso, a produção de uma visão médica e psicológica que buscava identificar o problema, uma “doença” naqueles que se diferenciavam do padrão. Além disso, com base no diagnóstico, era definido o “problema” do indivíduo. Correlacionando com os dias atuais, a escola segue utilizando inúmeros instrumentos que mantêm essa lógica de classificação, de um padrão homogêneo, como as provas, notas, por exemplo. Hoje percebemos que turmas homogêneas e testes de inteligência não trazem elementos pedagógicos para um trabalho de formação integral dos sujeitos da Educação Especial. Consideramos portanto que tanto a vertente médico-pedagógico quanto à psicopedagógica, tendem a olhar para esses sujeitos como limitados ou incapazes, que precisam apenas de técnicas para seu desenvolvimento, não sendo abordados o ensinar e o

aprender como um processo que vai muito além de compreender os aspectos clínicos ou biológicos das deficiências.

Importante destacar o papel de Helena Antipoff, psicóloga russa que se radicou no Brasil influenciando o panorama da Educação Especial no país. Sua proposta de organização da educação baseava-se na ideia de individualizar e agrupar os alunos conforme o seu desenvolvimento mental, em classes homogêneas que se diferenciavam em níveis forte, médio e fraco. Esses critérios servem também para organizar e constituir classes especiais. De acordo com Mendes (2010, p. 96), Antipoff criou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e em 1939 ela criou uma escola para excepcionais na fazenda do Rosário (Belo Horizonte/MG), que realizava discussões sobre estimulação precoce e outros assuntos relacionados à Educação Especial. Nesse local aconteciam encontros entre pessoas de todo o Brasil interessadas nessa área, e assim a Instituição Pestalozzi ampliou o seu atendimento por outros estados do país, tendo como primeira sede a cidade de Canoas (RS). Além destas iniciativas ela serviu de influência para o movimento de implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), influenciando na formação de profissionais da área (KASSAR, 2011).

Partindo da necessidade de compreender a história da Educação Especial no Brasil, é importante destacar que durante o século XIX não existiu uma preocupação por parte do poder público com a aprendizagem dos alunos de uma forma geral, sendo eles deficientes ou não. Esse processo iniciou separando os alunos “normais” e “anormais”, conforme Kassar (2011, p. 62) explica:

Dessa forma a Educação Especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados de outros alunos .

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu em 1954, no Rio de Janeiro na cidade de Guanabara, baseando-se em um modelo proveniente dos Estados Unidos.. De acordo com Mendes (2010), houve o crescimento dessas instituições citadas anteriormente, criadas em sua maior parte por grupos privados e, posteriormente, vindo a estabelecer parcerias público-privadas.

Percebemos que, no contexto histórico do século XX, a concepção de deficiência e os seus processos de inserção na sociedade são reconfigurados, por meio de mobilizações de familiares, sujeitos com deficiência, instituições da sociedade civil organizada, que reagem a

políticas públicas educacionais que se eximem de arcar com as responsabilidades para a educação de todos, independentemente se pessoas com deficiência ou não.

Na segunda metade do século XX, ganha força no Brasil um movimento conhecido como “integração”, segundo Garcia e Michels, (2011, p. 105), que tinha o objetivo de fornecer o acesso às pessoas com deficiência em escolas regulares, garantindo a matrícula desse aluno e não necessariamente um acompanhamento educacional. Contudo somente na década de 1990 o termo “inclusão” começa a ser discutido no âmbito da política educacional com as orientações advindas da “Conferência Mundial de Educação Para Todos” realizada na cidade de Jomtien (Tailândia) e da “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade” que ocorreu na cidade de Salamanca (Espanha) em 1994. Segundo o site da United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF),⁵os documentos que resultam das referidas conferências, estabelecem objetivos que reafirmam o direito universal ao acesso à educação, para além da deficiência como satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, concentrar a atenção na aprendizagem, mobilizar recursos. Um dos pontos presentes na Declaração de Salamanca traz a relação dos benefícios que as escolas integradoras têm em relação às escolas especiais. Enquanto no primeiro caso “[...] têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis”, no segundo caso “o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições...” (SALAMANCA, 1994, p. 24-25).Os dados estatísticos explorados no documento são utilizados para justificar uma proposta integradora uma vez que em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais (SALAMANCA, 1994,). Nessa direção escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Nesses documentos, assim como em outros que foram publicados, o Brasil foi signatário e assumiu compromissos de implantar a política de educação para todos e desenvolver ações estratégicas de inclusão por períodos de 10 anos. A escola passa então a ser reconhecida como um espaço de inclusão, independente de qualquer condição dos sujeitos. Segundo Michels (2006) a inclusão é compreendida como um sistema compensatório de exclusões sociais, uma forma de reparo,

⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>, acessado no dia 6 de dezembro de 2019.

[...] então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais (MICHELS, 2006, p. 407).

A autora ainda destaca sobre o paradoxo da inclusão e exclusão

A inclusão somente pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos em uma sociedade excludente. Quando lidamos com a exclusão sem sujeito histórico, como a reforma educacional atual propõe, esta esvazia-se de sentido e de luta (MICHELS, 2006, p. 418).

Podemos analisar que o termo inclusão é utilizado como um sistema compensatório social para aqueles que foram excluídos em algum momento da história. A ideia de incluir a todos na escola comum é um direito constitucional, mas não garante que nela haverá apropriação do conhecimento histórico elaborado pela humanidade..

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Em relação ao contexto histórico da Educação Especial em Santa Catarina trago o material da Fundação Catarinense de Educação Especial sobre “*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) que contextualiza esse processo de inserção das políticas de integração, e mais tarde inclusão, dos alunos com necessidades especiais na rede pública de educação de SC. Segundo dados contidos nesse documento, o primeiro atendimento realizado para crianças deficientes na rede pública de ensino foi em 1957 através de uma classe especial no Grupo Escolar Dias Velho (Florianópolis). No ano seguinte, foi implantada também na rede pública do ensino regular a primeira classe especial para crianças com problemas de aprendizagem e distúrbios de conduta⁶.

Mais tarde, em 1961, através do Decreto nº 367, foi constituído um grupo que tinha como foco realizar estudos para a criação de uma escola especial que atendesse aqueles que não tinham acesso à educação escolar ou que tinham dificuldades no processo de escolarização, segundo nos explica ainda o material da FCEE.

Dessa forma, em março de 1962, deu-se início ao atendimento a portadores de deficiência mental, na primeira escola especial (Escola Caminho Suave ou Escola

⁶ Para aprofundamento da gênese da educação especial em Santa Catarina sugerimos a leitura de MARTINS (2003). APRESENTAR A REFERÊNCIA COMPLETA.

para excepcionais, como eram chamados) instituída pelo Estado, localizada no antigo jardim de infância Marieta Konder Bornhausen, em Florianópolis, junto ao prédio da região brasileira de assistência LBA. A escola funcionava no período vespertino e o atendimento era realizado por quatro professoras e um grupo de voluntários (SANTA CATARINA, 2002, p. 31).

Em 1962 o atendimento ao público da Educação Especial ganha força por meio da Secretaria Estadual de Educação que estabeleceu uma divisão de ensino especial, com atendimento às pessoas com deficiências visuais e da audiocomunicação. No ano seguinte, foi instituído através do Decreto nº 692 o funcionamento dos serviços de Educação Especial que abrangiam as seguintes instituições: escola para excepcionais de Florianópolis, as classes especiais para surdos em Blumenau, Brusque e Florianópolis, a escola para surdos, o Instituto Santa Inês (que hoje é mantido pela APAE de Brusque) e o curso especializado para excepcionais de Lages (SANTA CATARINA, 2002, p. 31).

Foi em um trabalho conjunto entre, o corpo docente e voluntários da Escola Caminho Suave, junto à expansão de serviços oferecidos em Santa Catarina para o público da Educação Especial que impulsionaram a criação de uma instituição que oferecesse um trabalho mais amplo definindo também, além do atendimento, “(...) as Diretrizes de Funcionamento da Educação Especial promovendo capacitação e realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa portadora de deficiência” (SANTA CATARINA, 2002, p.32). Essa foi a origem da construção junto a Secretaria de Estado da Educação - SED, Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, instituição que em 1968 passa a ser responsável pela organização das políticas educacionais para a Educação Especial a primeira no Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial em nível estadual. Durante esse primeiro momento a FCEE se organizava com atendimentos, nos centros de administração, atendimento de deficientes mentais, atendimento clínico, oficinas e estimulação precoce. Segundo o documento do NEESP (SANTA CATARINA, 2018, p. 13), a SED junto à FCEE uniu-se em prol,

Da garantia da igualdade de oportunidades e da inclusão escolar, definiram as diretrizes da Política de Educação Especial para exercício no contexto da escola inclusiva. Trata-se de uma ampla orientação em relação aos diferentes serviços especializados oferecidos na escola, para o público da Educação Especial e às práticas necessárias de articulação efetiva entre todos os educadores – gestores, professores da educação regular – para alcançar o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes .

Nesse movimento, no ano de 2006 se consolida a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006) que, segundo o caderno do

NEESP(SANTA CATARINA, 2018) “fundamenta-se na concepção dos direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (p. 10). Essa política traz novas discussões no âmbito da Educação Especial para pensar a qualificação e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes matriculados na rede pública estadual. Ganha importância compreender a formação de um novo modelo⁷ de professor de Educação Especial, que pode ser uma das estratégias para implementação das políticas de Educação Especial no estado. E, para além disso, sabemos que este tem uma ampla gama de atribuições agregadas ao seu cargo, como correger junto aos professores dos anos iniciais (SANTA CATARINA, 2018, segundo o caderno do NEESP (SANTA CATARINA, 2018), a turma junto ao professor do ensino regular e apoiar, com seus conhecimentos específicos, os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse documento é estruturado com o objetivo de propor um conjunto de diretrizes, que ajuda a pensar os componentes necessários para a educação dos estudantes atendidos pela Educação Especial, orientando também professores, gestores no desenvolvimento de ações relacionadas a essa construção da Educação Especial. A redação do documento ressalta que

Implantação do segundo professor de turma, com a atribuição de correger a turma com o professor do ensino regular ou como apoio aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. A garantia deste serviço estava condicionada à funcionalidade dos estudantes da Educação Especial e não exclusivamente ao diagnóstico clínico (NEESP, 2018, p. 25).

Apresenta ainda que é previsto um Segundo Professor de Turma, quando da presença na classe comum de estudantes que apresentem diagnósticos das seguintes deficiências: múltipla, quando estiver associada à deficiência mental; de deficiência mental que apresenta dependência em atividades de vida prática; deficiência associada ao transtorno psiquiátrico; um diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada ou/e de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2018).

O período de inserção de um profissional da área de Educação Especial em classe comum, como o Segundo Professor de Turma, é influenciado por diversos fatores, como a falta de estrutura social para lidar com a diversidade, o que também se expressa na escola. Os processos que envolvem a formação e a contratação do Segundo Professor de Turma são

⁷Para maior aprofundamento do tema indicamos a dissertação de Bárbara Carolina Araújo (2015) intitulada “A formação do Segundo professor de turma no estado de Santa Catarina”, na seção 3 *Segundo Professor de Turma: um novo modelo de professor de Educação Especial*.

fundamentos para compreender sua atuação em sala de aula na rede estadual de ensino de SC, foco deste trabalho.

3 O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA

No ano de 2007, o trabalho do Segundo Professor de Turma (SPT) foi implementado nas escolas da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. A Política de Educação Especial, registrada na Resolução CEE-SC n. 112/2006⁸(CEE) fixa as normas para a EE no Sistema Público de Ensino no estado, e é detalhada pelo Programa Pedagógico (PP) da Fundação Catarinense de Educação Especial. O cargo de Segundo Professor de Turma faz parte exclusivamente da política educacional instaurada no estado de Santa Catarina, mas Watashi (2019) identificou outras denominações atribuídas a um segundo professor em sala tais como professor auxiliar, co-docente, professor de apoio, auxiliar da vida escolar, professor colaborador, professor especializado, auxiliar de educação especial.

Conforme a redação dos documentos norteadores, o PP e a Resolução CEE 100/2016, respectivamente, consta que o atendimento em classe do SPT é caracterizado “[...] pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16), e “caracterizado pela intervenção do profissional da educação especial no mesmo período de frequência no ensino regular dos alunos especificados nesta Resolução” (SANTA CATARINA, 2016a, p. 3). O Programa Pedagógico da FCEE (SANTA CATARINA, 2009, p. 16) afirma que os profissionais que vão atuar em sala de aula com os estudantes com necessidades específicas, tanto o professor titular quanto o SPT, serão orientados pelos profissionais do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e/ou Serviço de Atendimento Especializado (SAESP).

Fica evidente a burocracia para a contratação do SPT que se inicia no processo instituído pelas escolas que recebem os estudantes que necessitam do atendimento da EE. Especificamente em Santa Catarina, em relação ao processo de contratação desses professores

⁸Revogada pela Resolução CEE 100/2016.

em regime de ACT⁹, é regida pela Lei Complementar n. 456, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. A referida dispõe no Art. 1º

Art. 1º As atividades de docência nas unidades educacionais da rede pública do Estado de Santa Catarina serão exercidas, no que exceder à capacidade dos professores efetivos, por pessoal admitido em caráter temporário, submetido a regime administrativo especial, disciplinado pelas disposições desta Lei Complementar. (SANTA CATARINA, 2009).

Em relação às atribuições do SPT, o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009, p. 16) traz uma distinção de suas funções nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, como segue:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função **corregger** a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. Nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função **apoiar**, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas .

O documento contém trechos dos quais podemos concluir que, no primeiro caso, o trabalho que envolve o processo de ensino e aprendizagem do estudante atendido pela Educação Especial deve ser articulado com o professor titular. Assim, o SPT deve agregar com seus conhecimentos específicos em relação, não só a uma deficiência específica, mas compreender junto ao professor titular como proporcionar ao estudante sua participação significativa nas atividades propostas ao grupo. No segundo caso, nos anos finais do Ensino Fundamental, a função do SPT passa a ser de apoiar o professor titular com os seus conhecimentos específicos na elaboração das atividades para o grupo envolvendo este estudante público alvo da Educação Especial, e não mais em um trabalho de docência compartilhada.

Podemos questionar se essa função de “apoio” não desvaloriza o SPT. Um dos pontos a ser levado em conta é o não envolvimento do mesmo nos processos de ensino-aprendizagem mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, e pensar que ele pode apoiar o professor no planejamento e execução de atividades adequadas também a todos, assim não contribui ainda mais para o processo de exclusão dos estudantes que possuem diagnósticos. Essa desvalorização é observada quando se percebe que não é necessária formação específica

⁹ Admitido em caráter temporário.

para a função, que não há condições objetivas para a articulação com o professor titular, que o SPT acaba sendo um cuidador do estudante da Educação Especial. Isso pode denunciar que a escola não possui condições, nesta sociedade, de receber a todos sem distinção e possibilitar aos estudantes a apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, Watashi (, 2019, p. 45).nos alerta que:

A análise da realidade social tem mostrado que aqueles que são diferentes, dentro da lógica da sociedade capitalista, continuam sofrendo as consequências da organização social vigente, tais como: desigualdade, pobreza, miséria, falta de acesso a condições adequadas de educação, saúde, habitação, entre outros direitos sociais. Aceitar/respeitar e reconhecer que existem diferenças não modificará a realidade social na qual se encontram”.

Buscando articular a proposição estadual aos encaminhamentos em âmbito nacional, um ano após o início da implementação do trabalho do SPT nas escolas públicas de SC foi elaborado e publicado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contendo por objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]” (BRASIL, 2008, p. 10). Desde então, segundo Watashi (2019, p. 103):

[...] a educação especial (que figurava de forma paralela ao ensino regular), tem sido interpretada por alguns autores como educação inclusiva, em muitos casos como se os termos fossem sinônimos. Para estes, o trabalho dos professores da educação especial têm sido compreendido como estratégia utilizada para incluir os alunos público-alvo da EE na escola regular, não questionando se isto modificaria o quadro de desigualdade educacional a que estes sujeitos encontram-se historicamente, além de atribuir à escola um caráter redentor, como se ela fosse responsável por salvar os sujeitos das desigualdades sociais existentes.

Podemos pensar em relação à própria denominação do cargo deste professor, secundarizando sua posição em relação a um primeiro professor regente o que implica em diversas consequências como, por exemplo, a precarização docente, o baixo nível salarial, como explica Machado (2017, p. 139) que considera que o emprego do termo,

[...] está envolto a concepções valorativas que imprimem relações de poder assimétricas: (o segundo/professor é subalterno ao primeiro/professor regente) e opressivas: (o segundo/professor possui menor valor do que o primeiro/professor regente). .

Já em relação à forma de contratação do SPT na rede pública estadual de de Santa Catarina, esta é prevista quando o estudante possui um diagnóstico médico que apresenta determinadas especificidades como consta em seu Programa Pedagógico,

- » 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).

Para iniciar as contratações temporárias de trabalho do SPT, a cada início de ano letivo a Secretaria de Educação do Estado (SED) elabora um edital para que se inicie um processo seletivo. Os professores candidatos, após realizarem uma prova objetiva e apresentarem comprovação de documentação que os habilite para o cargo (preferencialmente em Educação Especial), podem participar do processo de atribuição de aulas para aquele ano letivo (WATASHI, 2019). Porém, segundo Ficagna (2017), esta forma de contratação temporária, além de não permitir uma continuidade no trabalho devido à grande rotatividade nas contratações, tem consequências para a precarização das condições de trabalho desses professores, que todos os anos passam por um desgaste causado pelo processo meritocrático de seleção, sem saber em qual escola irá atuar, gerando insegurança, além da diferenciação salarial em relação ao quadro docente efetivo, já que não possuem direitos adquiridos com o tempo constituindo um plano de carreira. Caso os candidatos às vagas não tenham os requisitos exigidos são aceitos também graduandos a partir da quinta fase do curso de Licenciatura em Pedagogia

São professores que precisam descobrir, a cada fim de contrato, como irão continuar ganhando a vida, enquanto são eles os responsáveis – e responsabilizados – pela educação de 48,8 milhões de estudantes. [...] A tragédia não é nova, episódica ou passageira, mas elemento característico da estrutura educacional brasileira. Fagocitose endêmica do acesso ao conhecimento em sentido verdadeiramente humano. (SEKI et al., 2017, p. 954).

Essa é outra questão que podemos problematizar em relação aos conhecimentos exigidos deste professor que poderá atuar com uma diversidade de estudantes e, para, além disso, vai atuar com sujeitos que estão em processo de formação. No curso de Pedagogia – UFSC, por exemplo, somente a partir da sexta fase cursamos uma disciplina com foco na

Educação Especial. Será mesmo que a atuação do SPT não necessita de tantos conhecimentos? É uma assistência ou uma educação de qualidade que esses sujeitos possuem por direito? Diante dessas questões problematizadas, compreendo que a atuação do Segundo Professor de Turma exige sim conhecimento específico da área, aos quais não temos acesso nas Licenciaturas e outros cursos que não a habilitação em Educação Especial.

Para solicitar a contratação do SPT para atuar nas escolas, é necessário inicialmente um encaminhamento do processo via Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina/SISGESC, para uma solicitação de serviço especializado. Para o encaminhamento do processo, os documentos que deverão ser anexados são: ofício de encaminhamento da Coordenadoria/Supervisão Regional de Educação, ofício de encaminhamento da escola, laudo diagnóstico, relatório Pedagógico e os questionários¹⁰ referentes às necessidades específicas referentes às deficiências (SANTA CATARINA, 2020, p. 3). Em seguida, deverão ser encaminhadas as solicitações para novos alunos, à Fundação Catarinense de Educação Especial. Em relação aos alunos durante o estágio curricular,

Aluno com parecer favorável a Segundo Professor de Turma, que frequenta Ensino Médio, em cursos que tem na sua grade curricular a disciplina de Estágio, só terá direito ao Serviço Especializado nas disciplinas curriculares. Nas disciplinas relativas à estágio curricular o Serviço Especializado não será autorizado. A exceção se dá, nas situações de contratação de Intérprete da Libras (SANTA CATARINA, 2020, p. 16).

Ainda seguindo com as orientações do estado de Santa Catarina, o relatório pedagógico que deve ser anexado no processo de solicitação do Segundo Professor de Turma em uma escola, este deve ser elaborado pelo professor de turma regular e deverão abordar os seguintes aspectos do estudante

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA: refere-se às habilidades cognitivas relacionadas à aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos pelos professores em sua área de atuação. Descrever detalhadamente como o aluno faz uso e como se expressa em relação à leitura e escrita, bem como, qual é o apoio dado nas atividades;

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: Detalhar os ajustes realizados para atender as necessidades do aluno. Citar a metodologia que foi utilizada para facilitar a aprendizagem e quais foram os resultados alcançados pelo aluno;

PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS: Descrever a forma de participação do aluno, as competências e habilidades dentro das disciplinas. Em quais momentos participa, demonstrando interesse ou desinteresse em sala de aula;

AUTONOMIA: refere-se às habilidades para fazer escolhas, tomar iniciativa, cumprir planejamentos, atender aos próprios interesses, cumprir tarefas, resolver problemas, defender-se, explicar-se e solicitar ajuda. Relatar como e o que é

¹⁰Anexo 1.

trabalhado para promover a autonomia do aluno em todos os momentos de sua vida acadêmica;

INTERAÇÃO: Descrever a forma do aluno se relacionar, nos diferentes grupos da escola e qual a intervenção para que as interações ocorram de forma efetiva;

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - AVDs: informar se o aluno possui habilidades de autocuidado como: higiene pessoal, alimentação, vestuário, autonomia para utilizar o banheiro, se faz uso de fraldas, possui dificuldade motora (qual?), necessita de auxílio na locomoção (SANTA CATARINA, 2020, p. 18).

O respectivo documento frisa que não serão aceitos relatórios emitidos somente por diretores, assistentes técnico-pedagógicos - ATP's, segundos professores de turma, intérpretes de Libras, professores bilíngues e professores do AEE, o que nos mostra a responsabilização que apenas o professor titular da turma tem em relação ao estudante vinculado à educação especial.

Conforme Laurindo (2016) uma das maiores dificuldades em relação aos estudantes que conseguem conquistar seu direito de ter um segundo professor de turma atuando de forma conjunta e em parceria com o professor regente, é a exigência de pareceres diagnósticos que comprovem os graus de deficiência, os laudos que devem ser apresentados para o processo de solicitação do SPT aos estudantes matriculados regularmente na rede estadual de educação de SC.

Entre 2009 e 2014, em relação aos critérios exigidos nos processos seletivos para a contratação do SPT Araújo (2015) expõe acerca da variabilidade da qualificação exigida . Pela escassez de ofertas de formação continuada na rede pública de ensino superior também, os critérios se tornam abrangentes, sem especificar uma qualificação na Educação Especial, mas sim, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que a partir da 5ª fase, os estudantes já são aceitos para atuar como SPT. Dentre as possibilidades de formação encontram-se os cursos de nível médio, com formação continuada e no nível superior nas Licenciaturas do curso de Pedagogia.

Em relação à atuação desse professor em sala de aula, esta dependerá de alguns fatores. A primeira etapa inicia-se com o processo elaborado pelas escolas em relação à contratação do SPT, o qual deve possuir o laudo médico junto a um relatório pedagógico, que posteriormente é analisado pela Fundação Catarinense de Educação Especial que, junto à Secretaria de Educação é responsável pela contratação deste profissional. Em um segundo momento, após ser analisado e aprovado, é aberto um edital de seleção, o qual contrata em caráter temporário os SPTs. A partir daí, são exigidos alguns níveis de formação, mas que são flexibilizados, tendo pouca exigência em relação à capacitação de fato desse profissional que irá mediar o processo de ensino e aprendizagem desse estudante para que, junto ao professor

da classe regular, de fato se efetive a inclusão tanto no grupo quanto naquela instituição o qual é pertencente por direito.

O SPT deverá atuar articuladamente com o professor do aluno da sala de aula comum [...]” (BRASIL, 2010a). Araújo (2015, p. 43), em entrevistas realizadas com os profissionais SPT’s, aponta que “[...] 84,52% dos SPT entrevistados informaram que substituem o professor regente quando necessário e, ainda, que realizam diversas funções e atribuições, acarretando uma sobrecarga de trabalho”. Esses dados nos levam a pensar, com base nos estudos da autora, sobre um processo de alargamento das funções do SPT e uma restrição em sua formação teórica, já que não possui uma formação específica para atuar com os estudantes da Educação Especial.

É importante ressaltar a disputa política que envolveu o PL nº 207.03/2013, que mais tarde originou a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, de autoria da deputada estadual Luciane Carminatti, que teve por objetivo a regulamentação do cargo de SPT na rede pública estadual de ensino de SC. Esta estabelecia disposições “[...]sobre a presença do SPT nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2017c, p. 1) e entende o profissional SPT como:

O profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do estado de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2017c, p.1).

Esta Lei foi promulgada pela Assembleia Legislativa após derrubada de veto do governador do Estado, no entanto, permaneceu suspensa aguardando tramitação da Ação direta de inconstitucionalidade - ADIN nº 5876 que finalizou sua tramitação e considerou a referida lei como invalidada. No entanto, Watashi (2019) analisa essa política como uma (des)regulamentação do cargo do SPT, já que permanece inferindo condições precárias e atribuições ambíguas, tratando como mais uma medida paliativa para esse grupo social historicamente excluído, e que serviria, segundo a pesquisa, como mais uma medida de parcerias público-privadas, as quais atribuíram a responsabilidade do Estado da formação continuada às instituições de natureza privada. Conforme WATASHI (2019, p. 86)

Ao concluir a análise sobre tramitação deste processo controverso que envolveu a (des) regulamentação do cargo de SPT, podemos inferir algumas considerações: houve disputa pela (des) regulamentação do cargo, porém, esta ocorreu apenas entre representantes do Estado estrito, sob domínio de um mesmo horizonte, a saber, a manutenção da sociabilidade vigente; a disputa pela (des)regulamentação do cargo

de SPT não apresenta envolvimento/participação dos docentes de forma coletiva e organizada; e a Lei nº 17.143/2017 não sugere alterações nas condições de trabalho e forma de contratação de SPT.

Em relação à formação do Segundo Professor de Turma, é importante compreender os processos históricos que envolvem a construção deste profissional e seu contexto até chegar de fato na sua atuação junto aos professores e com os estudantes público alvo da Educação Especial. A formação de professores de Educação Especial em nível superior no Brasil inicia-se em 1972 nos cursos de Pedagogia, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que instituiu formação docente e de especialistas em educação “[...]regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia (MICHELS, 2017, p.24). Neste contexto, a concepção sobre a Educação Especial era baseada no princípio da normalização, de forma a tornar esses sujeitos parte do considerado “normal” pela sociedade. Mikkelsen (1978) afirma que esse movimento vem no sentido de que “sejam oferecidas condições de vida idênticas à que outras pessoas recebem.

Ao final da década de 1970, a concepção predominante é a de *Integração*, que redirecionou a formação dos professores da EE para atuar nas dificuldades consideradas intrínsecas, como traz a dissertação de Araújo (2015), focadas na abordagem médica psicológica, secundarizando os aspectos pedagógicos. A partir da década de 1970, os cursos de Pedagogia então passaram a ofertar habilitação, que formaria os profissionais especialistas da EE.

Cada uma das habilitações em EE tinha um currículo específico, ou seja, não havia um currículo único para a área. Com isso eram formados especialistas em diferentes deficiências deixando de levar em conta os aspectos que compõe o ser professor, tendo uma profissionalização técnica, segundo nos esclarece Michels (2017, p. 30).

Até aqui o trabalho do profissional da Educação Especial orientava-se pelo diagnóstico, pela deficiência do estudante. A concepção histórica vigente nesta época relacionava-se à integração, ou seja, o objetivo era fornecer o acesso, integrar esse sujeito às turmas regulares do ensino básico. É um momento em que o estudante teria que adaptar-se à escola e não ao contrário. Na década de 1980, outro curso em nível superior que compõe o cenário da história da Educação Especial no Brasil foi o de licenciatura em EE da Universidade Federal de Santa Maria (RS), também com duas habilitações: em deficiência mental e da audiocomunicação. Em meados de 1988, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) inicia junto à Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina o

trabalho de inserir no sistema regular de ensino, crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) traz em seu Artigo 59, inciso III que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p. 19).

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apregoam que os professores que trabalham com os alunos com necessidades especiais podem ser considerados em duas modalidades, os capacitados e os especializados, como segue:

§ 1º São considerados professores **capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais **aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores** para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores **especializados** em educação especial **aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais** (BRASIL, 2001a, p.5 - grifo meu).

Observa-se que não há uma proposta clara em relação à formação de professores de EE, e sim medidas que são adotadas para suprir as exigências de formação de professores a nível nacional. Araújo (2015, p. 96) esclarece que a SED justifica “[...]não possuir recursos para a formação desses profissionais uma vez que o cargo de SPT não está previsto em nível nacional” , porém está previsto o profissional de apoio. Observa-se então que boa parte da formação profissional e dos conhecimentos apreendidos pelos mesmos é adquirida na prática

com os estudantes, já que necessitam trabalhar e muitos são apenas capacitados para atuação, já que a maior parte de cursos especializados é ofertada também na modalidade à distância. De acordo com ARAÚJO (2017, p. 103)

Ao longo dos anos (2006-2014) a formação dos SPT, no que se refere a conteúdo da área da educação especial, tem ocorrido principalmente em serviço e na prática com os alunos público alvo. Essa formação pode levar a uma descaracterização das funções docentes, pois esse profissional muitas vezes realiza funções de um cuidador, e não necessariamente de um professor, na medida em que auxilia na higiene do aluno e em contrapartida não pode, por exemplo, definir objetivos acadêmicos para os mesmos (de acordo com o documento norteador da política de educação especial do estado). Além disso, cabe destacar que em entrevistas realizadas com SPT, alguns ressaltam que a motivação em trabalhar como SPT foi adquirir conhecimento e experiência na área. Estes aspectos estão relacionados a tese da desintelectualização do professor, a qual indica uma formação de professores centrada cada vez mais na prática em detrimento da teoria.

A formação continuada para os profissionais da educação na área de Educação Especial, um dos objetivos da FCEE, foi criada para suprir, segundo Watashi (2019), uma defasagem da formação inicial desses profissionais que não tinham acesso a esses conhecimentos específicos da área.

Quando não há uma exigência específica de formação para o cargo, gera-se então uma desqualificação do SPT, que na verdade está ali para “apoiar” o professor regente e não participar e contribuir efetivamente para o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e aos processos de ensino e aprendizagem, os quais os estudantes têm por direito.

Ao longo do estudo percebemos uma predominância das ofertas de habilitações na área da Educação Especial nas instituições privadas, na modalidade EaD (Educação à Distância). Isso acaba restringindo o acesso aqueles que podem pagar pela mensalidade e a dinâmica das aulas, da forma como o estudante tem acesso ao conteúdo, que é diferente daquela nas aulas presenciais. Além disso, a busca pela habilitação pode estar restrita à subjetividade dos interesses de cada profissional, interferindo na quantidade de docentes na área.

Por fim, em relação à formação continuada do SPT, segundo a Resolução CEE/SC n. 112/2006 e a Resolução CEE/SC 100/2016, a instituição responsável por essa capacitação é da FCEE junto à SED, que possui em seus objetivos específicos “subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial” (SANTA CATARINA 2009, p. 15). Cabe esclarecer que o trabalho em conjunto dessas instituições é direcionado a todos os professores e profissionais de EE, mas aos que atuam especificamente na rede regular de

ensino cabe somente à SED. No entanto, como aponta Araújo (2015), nesta resolução de 2006 não há nenhum tipo de formação continuada para os professores da rede regular, o que acarreta uma desqualificação do trabalho docente daqueles que poderiam estar contribuindo com maior base formativa para a educação escolar dos sujeitos, que são público alvo da educação especial, não cabendo apenas aos profissionais especializados em EE, mas a todos que atuam nas escolas e com a diversidade de sujeitos que esta pode proporcionar.

Além dessas instituições, as GERED's e as instituições especializadas, assim como as APAEs, também são responsáveis por fornecer esse tipo de formação ao SPT. Segundo a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, “aqueles que exercem o magistério devem ter “oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, sendo a responsabilidade deste oferecimento de estados e municípios” (BRASIL, 2001)”. No entanto, percebe-se que a formação continuada pode efetuar-se como uma forma de implementação das políticas para legitimá-la,

A formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos e ocorre na esteira de formações de outros professores, possuindo o caráter de implementação da política sob uma perspectiva de legitimá-la e repor sua hegemonia (ARAÚJO, 2015, p. 9).

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil, os processos que envolvem a formação inicial dos professores, que é permeada de variantes no que diz respeito às exigências do mesmo para atuar em sala de aula. Focando na deficiência e mais tarde, após os debates acerca da inclusão de todos na escola, os aspectos que compõe a aprendizagem do estudante toma força, agregando dúvidas acerca da formação docente necessária e os conhecimentos que fariam desta atuação efetiva junto de forma que exista uma relação de coensino entre SPT e professores regentes:

Os termos coensino e ensino colaborativo foram adotados como tradução dos termos em inglês co-teaching e collaborative teaching, em detrimento do termo “professor de apoio” usado em vários outros países, dado que este último não reflete da nossa perspectiva, a relação profissional ideal que deve ocorrer na escola, onde a ideia central tem que ser a de colaboração, ou seja, de trabalhar junto, com um objetivo comum, em situações de paridade, portanto, sem hierarquia e voluntariamente. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 66).

Desde 2006 os estudantes de Pedagogia que se formam nessa Licenciatura estão capacitados, segundo as políticas que regem esse processo, para atuar na área da Educação Especial, mas preferencialmente é exigido nos editais de contratação temporária o mínimo da

5ª fase do curso ou com a formação completa em Magistério. WATASHI (2019, p. 108) apresenta que

Através dos dados levantados percebe-se que os elementos que cercam o SPT são contraditórios: não há entre os profissionais uma concordância em relação às atribuições desempenhadas; ora é professor regente, ora é professor de EE, ora é um cuidador, ora é orientador; há indicativos de que ele é tanto um capacitado quanto um especializado; a formação desse professor tanto pode ser em nível médio quanto em nível superior e, além disso, há na exigência formativa uma suposta preferência que não se efetiva.

Para a autora, o segundo professor de turma figura como instrumento das políticas de inclusão escolar no estado de Santa Catarina, individualmente é um professor temporário, mas, ao mesmo tempo coletivamente é permanente, sem formação inicial específica para atuar no cargo, que vem se configurando na prática ou em uma formação continuada, através de instituições privadas ou cursos públicos ofertados pela FCEE e, de forma descentralizada, pelas Gerências Regionais de Educação (GEREDs) e Unidades de Atendimento. No site do MEC há uma descrição sobre o que seriam os cursos de Qualificação Profissional ou FIC (Cursos de Formação Inicial e Continuada), os quais são cursos livres, e sobre a regulamentação dos mesmos diz que:

Quando organizados pelo sistema educacional dentro de um itinerário formativo com o intuito de possibilitar continuidade de estudos, os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional possuem regulamentação quanto a carga horária. [...] estabelecida a duração mínima de 160 horas, [...] Podem oferecer cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional as instituições que compõem: as redes federal, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs); instituições privadas de educação profissional e tecnológica; escolas habilitadas para oferta de cursos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Além das instituições relacionadas acima, os cursos livres podem ser oferecidos por empresas, associações de classe, sindicatos, igrejas etc. [...] Ressalta-se que os cursos especiais de livre oferta que compõem a formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional se caracterizam pela ausência de atos normativos por parte do Poder Público, conforme estabelecido no Art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei no 9.394/1996). (CURSOS, 2018], não paginado).

Em sua dissertação Watashi (2019) localiza também que boa parte dos cursos ofertados ao SPT referem-se à formação continuada, e oferecidos por empresas privadas, os quais estão contemplados nas diretrizes do MEC como Formação Inicial e Continuada - FIC. Segundo a autora, refletem uma formação desqualificada que prioriza na verdade o certificado necessário para que os professores estejam aptos a concorrer às vagas de segundo professor de turma nos processos seletivos e não necessariamente estão aprendendo os conteúdos específicos necessários para sua atuação em sala de aula. Para WATASHI (2019, p. 155).

Muito além de investigar sobre cursos credenciados ou não pelo MEC, de certificados aceitos ou não como títulos para o trabalho de SPT, temos por objetivo denunciar esta realidade referente à formação de professores no Brasil, a qual se insere num contexto amplo de desvalorização e formação precária para professores precarizados. Na área da formação de professores para a EE, estas empresas localizam nos professores, uma janela de oportunidades para aumentarem seu lucro, já que o produto que vendem é o insumo que o professor necessita para disponibilizar sua força de trabalho. Conforme já apresentamos em relação à desqualificação desta força de trabalho, o insumo necessário é o certificado e não a formação.

Apresentamos aqui elementos relativos à implementação do cargo de SPT na rede estadual de Santa Catarina. Passaremos a seguir a tratar de suas atribuições.

4 AS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SANTA CATARINA

A problemática da pesquisa concentra-se em compreender, através da literatura específica e análise documental, as diferenças existentes nas atribuições do segundo professor de turma conforme sua atuação nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, para compreender o papel docente e a distinção das funções pedagógicas em cada contexto.

Com esta pesquisa, por meio de consulta a documentos oficiais, dissertações, artigos e outros que têm como foco o segundo professor de turma, percebemos que há diferenciações no que se refere à atribuição deste profissional da Educação Especial em sala de aula. Inicialmente podemos concluir que este é contratado¹¹ de acordo com a demanda das instituições, ou seja, em caráter temporário, que recebem alunos público alvo da EE na rede pública de ensino do estado de Santa Catarina, não constituindo a carreira do funcionalismo público estadual. Ao longo do texto foi discutido sobre a situação real dos SPT e seus reflexos na vida profissional.

Consideramos importante refletir sobre a diferenciação de suas funções presente nos documentos norteadores em relação ao que o SPT deve executar em sala, tanto com o professor titular quanto em relação aos estudantes com quem irá atuar. Segundo Kleber (2015), no Programa Pedagógico da FCEE (2009) consta que este profissional deverá co-reger, no sentido de compartilhar a regência da turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já nos anos finais ele tem a função de apoiar o professor regente. O primeiro questionamento em relação à regulamentação efetiva deste profissional e suas funções é a não exigência de habilitação em EE para atuar no ensino fundamental, abrindo margens para uma desqualificação profissional, ao passo que se torna pífio ter ou não os conhecimentos específicos da área que uma habilitação pode proporcionar. É importante deixar claro aqui a minha defesa quanto à formação qualificada destes profissionais, especificamente, e de todos da educação, e que seja contemplada da forma mais completa e diversa que se possa ter, já que independente do cargo que assume, o profissional deve ter um mínimo de conhecimento para poder interagir com os educandos em relação de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo o Programa Pedagógico (2009) o SPT, assume as seguintes características: “Nas séries finais do Ensino Fundamental, o

¹¹Fazendo relação com o texto de Watashi (2019) que trata da (des)regulamentação do cargo.

Segundo Professor de Turma tem como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (p.16).

Questionamos se não há obrigatoriedade de uma formação especializada para ser contratado como SPT, como este possuirá os “conhecimentos específicos” da área pertinentes à sua atuação? Além disso, outra questão conflituosa é a de que, nos anos finais, este profissional tem, como descrito acima, a função de **apoiar** o professor titular. Segundo consta no PP (2009, p. 16), apoiar significa prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. Na literatura pesquisada sobre o termo, trago também outras referências para contribuir com o debate, como a dissertação de Machado (2017) que contribui com o debate acerca da significação desse apoio na relação entre professor regente e o SPT,

Com base nos achados de Araújo (2015) e Kleber (2015), é válido ressaltar que a inserção do Segundo Professor em sala de aula demanda uma nova posição do professor da educação especial no ensino comum, o que difere radicalmente de outras formas de apoio que não requerem formação em educação especial como: auxiliar do professor regente ou cuidador do estudante com deficiência, as quais tem sido adotadas por muitos municípios e outras regiões do país. De um modo geral, ao lermos atentamente sobre as atribuições do Segundo Professor observamos junto a Araújo (2015) que este professor precisa ter formação em educação especial para que possa atuar efetivamente como suporte no ensino comum em contextos de trabalho que pressupõe necessariamente uma (inter)relação entre: professor de educação especial, professor do ensino comum e estudantes. Ao contrário disso, para atuar como auxiliar e/ou cuidador, não haveria necessidade de formação específica em educação especial, ou seja, isento de se constituir como suporte pedagógico a estudantes e professores, o professor/auxiliar/cuidador seria um tipo de apoio centrado nas necessidades corpo/funcionais dos estudantes com deficiência em sala de aula (MACHADO, 2017, p. 43).

Já na dissertação de Laurindo (2016) a autora traz em referência a Política de Educação Especial do Estado de SC (2006), que conforme este documento os serviços educacionais oferecidos pela FCEE “aos alunos da rede regular de ensino terão caráter de apoio, complemento ou suplemento” (p. 67). Lima e Michels (2019, p. 12) discutem o apoio como uma das atribuições do Segundo Professor de Turma,

O professor de apoio representa o suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. A pesquisa identificou também que alguns professores permitem-se trabalhar de forma mais integrada com o professor de apoio, em termos de planejamento, execução de atividades e avaliação; outros consideram-no apenas um auxiliar do seu trabalho. [...] Os professores não podem considerar que a presença do professor de apoio em sala de aula reflita uma falta de capacidade sua na atuação ou mesmo que represente uma forma de avaliação, até porque o sistema de bídência tem revelado resultados muito positivos no trabalho, tanto no atendimento aos alunos, quanto no compartilhamento docente. Também

aparece como ponto importante a atuação planejada por parte do professor, que, mesmo não tendo a presença do professor de apoio, atendia a todos os educandos.

Essa forma não nos remete àquela de um trabalho conjunto, em que ambos contribuem com seus conhecimentos para que a execução de um planejamento com objetivos e intencionalidades pedagógicas, mas um atestado de incapacidade ainda de contemplação dos conteúdos pertinentes que abranjam de fato o público alvo da EE. A atuação docente deveria ter em sua jornada formativa, desde o início do curso os conhecimentos específicos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos, o que inclui os sujeitos com deficiências, transtornos ou déficits, já que a escola, segundo Kleber (2015, p. 239) é “[...] anunciada como mediadora de conhecimentos científicos e concebido como um atendimento educacional voltado à percepção de direitos”.

Percebe-se a ausência, de certa forma, da autonomia deste profissional que é impedido por vezes de colocar em prática seus conhecimentos pedagógicos sendo solicitado apenas quando diz respeito a algum tema referente à Educação Especial. Em relação à carga horária deste profissional, “esta é de 20 horas semanais, com exceção do ensino médio inovador ou integral, que pode ser de 30 a 40 horas semanais (SANTA CATARINA, 2015)”. Os seguintes trechos, referentes às atribuições do cargo de SPT, falam contraditoriamente sobre o planejamento, um item importante para o desenvolvimento de um trabalho educacional, pois como mostra o Projeto Pedagógico (2009) ele deve “planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental” e nos anos finais “tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental” (p. 17). Segundo Ferrari e Meneghetti (2015) essa corregência existente a partir das atribuições do SPT, é importante como um trabalho conjunto, “[...] que parte do princípio da corresponsabilidade na organização da prática pedagógica em sala de aula” (p. 12).

Essa diferenciação nas atribuições pode ocorrer devido à estrutura e a organização pedagógica posta nos anos iniciais, que possui um único docente para todas as disciplinas ou um modelo de equipe sucinta constituída por professor regente, de educação física e artes. Já nos anos finais há um professor específico para cada disciplina/área do conhecimento. Nos anos iniciais, planejar e compartilhar a docência com um profissional é mais viável, do ponto de vista da logística de tempo e possibilidades de diálogo, do que com cinco ou seis profissionais (número geralmente de disciplinas nesse segmento) que possuem 45 minutos para desenvolver suas aulas. Retomando a dissertação de Kleber (p. 311, 2015), a autora afirma que não há correspondência entre nas funções de corregência e apoio, tampouco em

relação ao conhecimento antecipado do planejamento como indicam os documentos norteadores

Considerando o conjunto de etapas e modalidades que se integram à educação básica, vislumbramos um vasto campo de atuação para o professor de Educação Especial anunciado pela atual política estadual de Educação Especial que não encontra correspondência nas funções de corregência e apoio, tampouco nas atribuições relacionadas à categoria planejamento, uma vez que se restringem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Entendemos que tal demarcação pode denotar tanto a compreensão de que as especificidades das duas etapas exigem uma diferenciação na organização do trabalho docente do segundo professor de turma quanto sintetizar o projeto educativo que norteia a atual política estadual de Educação Especial e que, para os alunos dessa modalidade de ensino, parece se encerrar nos anos finais.

Kleber (2015) pontua uma das diferenças mais significativas que encontramos entre as funções do SPT em cada etapa do ensino fundamental, o distanciamento do SPT em relação à turma, ao professor regente e ao planejamento, pois já não estão atuando e articulando juntos as propostas, a atuação torna-se mais isolada, trabalhando de acordo com a demanda, ou seja, adaptando os materiais pedagógicos para aqueles estudantes que fazem parte do público atendido pela Educação Especial. Portanto há aí outra diferença em relação ao trabalho pedagógico do SPT, a estrutura do planejamento que é feito de forma diferente em cada um desses segmentos, o que pode afetar o desenvolvimento e a formação dos estudantes nos anos finais e na estrutura curricular, de conteúdos e de suas formas de aplicação. Por quê há apenas um profissional docente que atua com um grupo do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º o currículo já possui uma estrutura com conhecimentos direcionados e mais densos, trabalhados de forma mais aprofundada e isolada das outras áreas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade?

Kleber (2015) amplia o debate sobre as funções que são atribuídas no cotidiano escolar ao professor de apoio, caracterizando o desvio do principal objetivo do docente, o de ensinar, organizar os processos educativos e mediá-los. A autora localizou as seguintes atribuições como constitutivas do trabalho do SPT (KLEBER, 2015, p. 327):

Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática); participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional; aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente; e acompanhar a criança no recreio..

Localizamos que o Segundo Professor de Turma passa por um processo de mudança nas suas atribuições de co-docente nos anos iniciais, ou seja, aquele que participa, interage, ensina e compartilha a experiência da docência com o outro profissional para proporcionar o direito à aprendizagem assegurado por lei àqueles que estão na escola, para o que deve apenas tomar conhecimento do planejamento já elaborado antecipadamente pelo professor titular das turmas de anos finais do EF, para atuar com aqueles que estão matriculados nos mesmos. Os conteúdos e a forma como são abordados nos anos iniciais e nos anos finais são diferenciados, o que não abstém o SPT de atuar de forma direta com os estudantes e em conjunto com o(s) professor(es) do grupo, assim como geralmente é nos anos iniciais, em que o SPT planeja junto, já que a proposta da política da Educação Especial no estado de SC trabalha com a perspectiva inclusiva. Todos, sem exceção, têm (ou deveriam ter) o direito à aprendizagem e a valorização de seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, tendo em vista as leituras de documentos e a revisão da literatura acerca dos processos que envolvem a diferenciação na atribuição de funções do Segundo Professor de Turma, no estado de Santa Catarina, pode-se concluir que este é a materialização de mais uma ferramenta utilizada pelas políticas de Educação Especial, que atua como um meio de reparação social a um grupo que foi (e ainda é) excluído historicamente. Assim como a “inclusão” foi adaptada a esta área como um discurso de respeito à diversidade, a inserção de estudantes público alvo da EE na rede pública de ensino, apenas a presença destes sujeitos nas salas de aula, não significa que terão acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e aos processos de ensino-aprendizagem os quais estão previstos como direito formal.

O SPT, ao mesmo tempo em que possui a função de co-regência junto ao professor do ensino regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com os conhecimentos específicos da área, não possui uma formação que lhe conceda essa possibilidade, já que a grande parte dos professores nessa função não tem formação na área de educação especial. Além disso, nos editais de seleção organizados pela Secretaria Estadual de Educação, constam como pré-requisito ser **preferencialmente** habilitados em EE, abrindo brechas e lacunas para a real formação necessária para que o SPT possa atuar em sala de aula e suas funções, que constantemente, ambíguas, confundem nos documentos oficiais, que ora diz que este profissional deve atuar junto aos professores regentes, ora aparece como um cuidador fornecendo assistência àqueles que não se locomovem, alimentam ou realizam a higiene de forma independente. Consideramos a importância de investir na formação inicial destes profissionais e não apenas na continuada, que hoje são ofertadas no estado pela Fundação Catarinense de Educação Especial, GEREDs e empresas privadas.

Watashi (2019) ressalta que que este docente da área da Educação Especial, que possui especificidades, acaba por vezes extrapolando suas atribuições, assumindo turmas na ausência do professor titular ou realizando outras funções que não estão relacionadas propriamente à educação escolar dos estudantes da EE na rede regular de ensino e, para além disso, trabalhar e buscar os conhecimentos necessários para que todos tenham acesso ao que a escola pode proporcionar, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Compreendemos como fundamental os processos educacionais voltados a estimular a reflexão, a criticidade, possibilitando compreender o mundo de outras formas, ou seja, apreendendo o real e

buscando a superação daquilo que não nos permite avançar. A formação pode ampliar as formas de compreender o mundo e não pode ser considerada mera mercadoria na sua definição em políticas permeadas pelos interesses capitalistas.

Em relação à(s) diferença(s) de atribuições do Segundo Professor de Turma nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, podemos concluir que, inicialmente o termo “segundo” empregado pelas políticas de educação especial do estado de SC pode reverberar em uma falta de equidade no trabalho docente, pois se há o segundo é porque existe o primeiro e isso denota uma distinção que não dialoga com a co-regência, expressada como uma das funções do SPT nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, há uma diferenciação na estrutura e a organização pedagógica posta nos anos iniciais, que possui um único docente para todas as disciplinas e, já nos anos finais, um profissional especializado em cada área do conhecimento. Esse tipo de organização reflete na atuação dos profissionais da educação envolvidos nesse processo e nas diferentes formas de compreender o conhecimento por parte dos estudantes, que nessa fase possuem o vínculo com apenas um profissional e lidam com outras formas de receber esses conteúdos, diferentes dos anos finais em que a relação professor/estudante não é mais tão próxima e fica atrelada à apreensão das disciplinas específicas de cada área do conhecimento; um professor para a disciplina de Português, outro para História, Geografia e assim por diante.

Outra questão é a estigmatização que o estudante e o Segundo Professor de Turma frequentemente recebem, sendo colocados em um lugar naquele ambiente como se eles estivessem a parte do mesmo. Como se não precisassem aprender os mesmos conteúdos que os colegas, no caso dos estudantes que necessitam desse apoio, e os professores muitas vezes não conseguem dialogar e ter espaço nas discussões e elaboração do planejamento pedagógico. Fazendo referência aos documentos que dizem que nos anos iniciais o SPT tem como uma de suas atribuições a corregência junto ao professor regente da turma. No artigo de Lima e Michels (2019, p. 9), as autoras nos esclarecem em relação a essa questão,

Constituiu-se no discurso e na representação social a ideia de que, para promover a inclusão dos educandos com deficiência na escola comum e a garantia da aprendizagem no processo ensino-aprendizagem, faz-se obrigatória a presença e atuação de um segundo professor em sala de aula. Este professor passa a ser compreendido como o “professor do aluno especial”, ou seja, aquele que, sine qua non será possível promover efetivamente a inclusão dos educandos com deficiência .

Percebemos lacunas das políticas de educação especial, especialmente na perspectiva inclusiva, pois como já discutido anteriormente incluir não significa fazer parte, sentir-se pertencente a um determinado ambiente. Além disso, a forma como o trabalho do Segundo

Professor de Turma é levado a ser compreendida a partir da deficiência do estudante também deve ser repensada. Isso pode ser constantemente posto à prova a partir do momento em que se compreende que esse sujeito, para além de sua deficiência, também possui todo um contexto que o envolve que reflete na sua conduta e conseqüentemente na sua relação com o professor e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Conclui-se que as diferenças entre as atribuições do SPT nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental são a corregência (anos iniciais) e o apoio (anos finais), além do planejamento pedagógico que também é construído de formas diferentes, variando de acordo com o diálogo e a parceria (ou não) entre professor regente e o SPT. De acordo com a Lei N° 17.143, de 15 de maio de 2017, que expressa em seu Artigo 8° “O Segundo Professor de Turma não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos os seus alunos, nos diferentes contextos educacionais”, ou seja, todos os profissionais da escola são responsáveis por incluir e acolher seus alunos, independente de suas singularidades, pois esse espaço possui o encontro da diversidade, onde estudantes de diferentes condições socioeconômicas, etnias, religiões, contextos sociais se encontram e aprendem juntos, na relação com o outro que é diferente do seu núcleo familiar. Porém, não cabe apenas a este professor melhorar as condições de aprender desses estudantes, mas sim a sociedade como um todo. A área de Educação Especial, que ainda segue em processo de construção, é ainda constantemente alvo de estratégias políticas e parcerias público-privado, minimizando as responsabilidades do Estado para com a educação de todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Karolina **A formação do segundo professor de turma do Estado de Santa Catarina** / Bárbara Karolina Araújo ; orientador, Rosalba Maria Cardoso Garcia – Florianópolis, SC, 2015. 248 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, p. 36, 1996. Legislação Federal.

BRASIL, 2001. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40

BRASIL 2008. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008**. Senado Federal, em 9 de julho de 2008.

BUSS, Beatriz. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo** / Beatriz Buss. 2018. 199 p. : il. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018. Orientação: Graziela Fátima Giacomazzo.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em santa catarina. **Revista Brasileira. Ed.** Bauru, v. 25, n. 4, p. 665-674. Out-Dez, 2019.

CASSEMIRO, M. F. P.; CAMPOS, R. H. F. Formação de professores para a educação especial – propostas de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário nos anos de 1960. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.335-352, Abr.-Jun., 2019.

FERRARI, Rosinei P. MENEGHETTI, Rosa G. K. **O segundo professor e os desafios da inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular**. 2015. Universidade

Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Trabalho de conclusão de curso de especialização. 15 p.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços [dissertação]** : o velho travestido de novo? / Simone de Mamann Ferreira ; orientador, Maria Helena Michels. - Florianópolis, SC, 2011, p. 246.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no BRASIL (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

KASSAR, M. C. M. K. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR 61

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** Rita de Cássia Kleber ; orientadora, Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia - Florianópolis, SC, 2015. 364 p.

LAURINDO, Cristiana. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento de segundo professor em uma escola da rede estadual de educação / Cristiana Laurindo ; 2016. 150 f. il. ; 30 cm.**

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019.

LEI N. 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017. **Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.** Dep. Luciane Carminatti, natureza: PL./0207.3/2013, Veto total: MSV/00707/2017, Fonte: ALESC/Coord. Documentação.

LIMA, Natalia S. MICHELS, Lísia Regina Ferreira. O trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 055-076, 2019. ISSN ONLINE: 2238-1279

LOURENÇO, MATTOS. Educação Especial: uma análise das diferentes dimensões históricas e políticas na formação de professores. **Ci. Huma. de Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 123-139, 2012.

MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Orientador: Adriano Henrique Nuernberg; coorientador, Marivete Gesser - SC, 2017. 161p.

MARTINS, Marcela Barbosa. **Educação especial em Santa Catarina: gênese da institucionalização (décadas de 1950 e 1960)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, fevereiro de 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PROPOSTAS EM QUESTÃO**. UFSC - CED - NUP FLORIANÓPOLIS, SC, 2017.

PEREIRA, Olívia. **Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais**. Em Aberto Brasília, ano 2, n. 13, fevereiro 1983.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.231-246, Abr.-Jun., 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Núcleo de Educação Especial – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018. 64 p.

SANTA CATARINA. **LEI Nº 17.134, DE 8 DE MAIO DE 2017**. Programa Pedagógico, no âmbito da Política de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Resolução 2016/100/CEE/SC**. Conselho Estadual de Educação.

SANTA CATARINA. **RESOLUÇÃO Nº 100, DE 26 DE OUTUBRO DE 2015**. Publicada no D.O.U de 27/10/2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. - São José, SC: FCEE, 2009. 20 p.

SANTA CATARINA. **As orientações relativas aos serviços especializados da educação especial para o ano letivo de 2020**. 2020. Secretaria do Estado da Educação - Fundação Catarinense de Educação Especial. 44 p.

WATASHI, Marília Daniela Tesarin. **Segundo professor de turma na política de educação especial de santa catarina: processo de (des) regulamentação do cargo e projeto (de/con) formação certificada pelo mercado/** Marília Daniela Tessarin Watashi; orientador Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2019. 365 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR REFERENTE À DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, UM DOS ITENS NECESSÁRIOS PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROCESSO DE CONTRATAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

| QUESTIONARIO COMPLEMENTAR (Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista) | | |
|--|---------------------|------------------------------|
| Observações: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✦ Este questionário é complementar à análise de processo para pedido de segundo professor, não substituindo o relatório pedagógico que deverá estar anexado ao processo; ✦ Este questionário deve ser preenchido pelo professor da turma, impreterivelmente, assim como o relatório pedagógico que deve ser elaborado e assinado pelo professor da turma; ✦ Em séries finais do ensino fundamental e ensino médio, este questionário deve ser preenchido apenas por um professor, de acordo com os demais, através de um conselho de classe; ✦ Este questionário deve ser respondido e anexado aos documentos do processo que são enviados via SISGESC. Caso não conste nos documentos do processo, o mesmo será devolvido. | | |
| Data: | Matricula do aluno: | |
| Nome do aluno: | | |
| Série: | Data de nascimento: | |
| Escola: | | |
| Respondido por: | Função: | |
| 1. COMUNICAÇÃO | | |
| 1.1. O(a) aluno(a) comunica-se através da linguagem oral? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Com dificuldade |
| 1.2. O(a) aluno(a) relata fatos de maneira coerente? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Parcialmente |
| Descreva brevemente como é a comunicação do(a) aluno(a): | | |
| | | |
| 2. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS: | | |
| 2.1 O(a) aluno(a) participa das atividades propostas? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Apresenta resistência |
| Descreva brevemente como é a participação do(a) aluno(a) nas atividades propostas: | | |
| | | |

| 3. FUNCIONALIDADE ACADÊMICA | | |
|--|------------|-----------------|
| 3.1. O(a) aluno(a) corresponde ao esperado para o ano/série no qual está inserido? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| 3.2. O(a) aluno(a) esquece-se facilmente do conteúdo que aparentemente havia dominado? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| 3.3. O(a) aluno(a) responde oralmente, de maneira correta, os conteúdos trabalhados? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| Descreva brevemente a funcionalidade acadêmica do(a) aluno(a): | | |

| 4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: | | |
|---|------------|--------------------------------|
| 4.1. O(a) aluno(a) reconhece letras de acordo com o esperado para o ano/série que frequenta? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Reconhece algumas |
| 4.2. O(a) aluno(a) está alfabetizado? Considerar que o 1º, 2º e 3º ano o(a) aluno(a) está em processo de alfabetização. | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Está em processo |
| 4.3. O(a) aluno(a) consegue interpretar o que lê de acordo com o esperado para o ano/série que frequenta? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Interpreta parcialmente |
| 4.4. O(a) aluno(a) elabora textos ou frases de acordo com o esperado para o ano/série que frequenta? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Está em processo |
| Descreva brevemente o processo de alfabetização e letramento do(a) aluno(a): | | |

| 5. RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO | | |
|--|------------|-------------------------|
| 5.1. O(a) aluno(a) reconhece os números de acordo com o esperado para o ano/série que frequenta? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Reconhece alguns |
| 5.2. O(a) aluno(a) relaciona números à quantidade de acordo com o esperado para o ano/série que frequenta? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Relaciona alguns |
| 5.3. O(a) aluno(a) realiza operações matemáticas de acordo com o esperado para o ano/série que frequenta? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Está em processo |
| Descreva brevemente como é a habilidade em lógico/matemática do(a) aluno(a): | | |

21

| 6. AUTONOMIA: | | |
|--|------------|-----------------|
| 6.1. O(a) aluno(a) faz escolhas? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| 6.2. O(a) aluno(a) toma iniciativa? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| 6.3. O(a) aluno(a) resolve seus problemas? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| 6.4. O(a) aluno(a) explica-se e solicita ajuda? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Às vezes |
| Descreva brevemente como é a autonomia do(a) aluno(a): | | |

| 7. INTERAÇÃO SOCIAL | | |
|--|---------------------------------|---|
| 7.1. O(a) aluno(a) possui boa relação com os colegas e professores? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () As vezes |
| 7.2. O(a) aluno(a) apresenta agressividade física (autoagressão e heteroagressão)? | | |
| A) () Não | B) () Sim, sem motivos | C) () Apenas quando contrariado aparentes. |
| 7.3. O(a) aluno(a) apresenta isolamento? | | |
| A) () Não | B) () Sim | C) () As vezes |
| Descreva brevemente como é a interação social do(a) aluno(a): | | |
| | | |
| 8. ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - AVDs | | |
| 8.1. O(a) aluno(a) faz uso de fraldas? | | |
| A) () Não | B) () Sim | C) () Desfraldando |
| 8.2. O(a) aluno(a) consegue alimentar-se sozinho? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Sim, mas de maneira desajeitada |
| 8.3. O(a) aluno(a) possui autonomia para usar o banheiro? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Sim, mas precisa de orientação |
| 8.4. O(a) aluno(a) necessita de auxílio de um profissional para sua locomoção? | | |
| A) () Necessita de auxílio. | B) () Não necessita de auxílio | C) () Necessita de pouco auxílio |
| Descreva brevemente como é a autonomia do(a) aluno(a) nas AVD's: | | |
| | | |

| 9. COMPORTAMENTO | | |
|---|------------|---------------------|
| 9.1. O(a) aluno(a) obedece regras estabelecidas pela escola e/ou pelo professor? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () As vezes |
| 9.2. O(a) aluno(a) consegue manter a atenção e a concentração de acordo com o esperado para a sua idade? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Com mediação |
| 9.3. O(a) aluno(a) apresenta agitação psicomotora em sala de aula, com dificuldade em permanecer sentado, ao ponto de prejudicar o andamento da aula? | | |
| A) () Sim | B) () Não | C) () Um pouco |
| Descreva brevemente como é o comportamento do(a) aluno(a): | | |
| | | |

RESPOSTAS: passe para a tabela as respostas dadas.

| | A | B | C | | A | B | C | | A | B | C |
|----|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|---|---|
| 1. | | | | 4.4 | | | | 7.2 | | | |
| 1. | | | | 5.1 | | | | 7.3 | | | |
| 2. | | | | 5.2 | | | | 8.1 | | | |
| 1. | | | | 5.3 | | | | 8.2 | | | |
| 3. | | | | 6.1 | | | | 8.3 | | | |
| 1. | | | | 6.2 | | | | 8.4 | | | |
| 3. | | | | 6.3 | | | | 9.1 | | | |
| 2. | | | | 6.4 | | | | 9.2 | | | |
| 4. | | | | 7.1 | | | | 9.3 | | | |
| 3. | | | | | | | | | | | |

(SANTA CATARINA, 2020, p. 20).

ANEXO B - QUADRO DO BALANÇO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA DE WATASHI (2019, P. 186), QUE TRAZ DOZE TRABALHOS, CUJO FOCO DE DISCUSSÃO FOI O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA:

| TÍTULO DO TRABALHO | AUTOR (AS) | UNIVERSIDADE | ANO DE CONCLUSÃO | NATUREZA DO TRABALHO |
|---|--|---|------------------|--|
| Políticas públicas de educação especial: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – fragmentos da partitura | PEREIRA, Karyne Noemy Scheffmacker | UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE (UNIPLAC) | 2013 | Dissertação |
| O segundo professor e os desafios da inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular | FERRARI, Rosinei Pedrotti, MENEGHETTI Rosa GitanaKrob | UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGLÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ) | 2015 | Trabalho de conclusão de curso de especialização |
| A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina. | ARAÚJO, Bárbara Karolina | UFSC-PPGE | 2015 | Dissertação |
| O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial? | KLEBER, Rita de Cássia | UFSC-PPGE | 2015 | Dissertação |
| 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. | LAURINDO Cristiana | UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – (UNISUL) | 2016 | Dissertação |
| Inclusão escolar: o trabalho do segundo professor, na perspectiva da educação inclusiva. | LIMA, Natalia Silveira; MICHELS, Lísia Regina Ferreira | UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS CHAPECÓ (UFFS) | 2017 | Comunicação oral- artigo |
| Contribuições e desafios do segundo professor de turma na inclusão de estudantes com deficiência em escolas de Santa Catarina. | FICAGNA E PIECZKOWSKI Rosalei Gugel; Tania Mara Zancanaro | UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGLÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ) | 2017 | Comunicação oral- artigo |
| A formação inicial dos professores de educação especial no estado de Santa Catarina | ARAÚJO, Bárbara Karolina | UFSC - CED | 2017 | Capítulo de livro |

| TÍTULO DO TRABALHO | AUTOR (AS) | UNIVERSIDADE | ANO DE CONCLUSÃO | NATUREZA DO TRABALHO |
|--|---|--|------------------|--------------------------|
| O trabalho do segundo professor de turma: disputas e consensos na formulação da política de educação especial em Santa Catarina. | KLEBER, Rita de Cássia | UFSC - CED | 2017 | Capítulo de livro |
| A finalidade do trabalho do segundo professor de turma: com a palavra, os professores da sala comum | DEUD, Priscila Murtinho; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BIAZOTTO, Sandra Michelluzzi | UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE) | 2017 | Comunicação oral- artigo |
| Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência. | FICAGNA, RosileiGugel | UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ) | 2017 | Dissertação |
| Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. | MACHADO, Ana Paula | UFSC- PSICOLOGIA | 2017 | Dissertação |

Fonte: elaboração própria da pesquisadora, com base em trabalhos selecionados. (PEREIRA, 2013; FERRARI, MENEGHETTI, 2015; ARAÚJO, 2015; KLEBER, 2015; LAURINDO, 2016; LIMA, MICHELS, FERREIRA, 2017; FICAGNA E PIECZKOWSKI, 2017; ARAÚJO, 2017; KLEBER, 2017; DEUD, CORDEIRO, BIAZOTTO, 2017; FICAGNA, 2017; MACHADO, 2017).