

Bárbara Karolina Araújo

**A FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas.

Orientadora: Professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Florianópolis (SC)
2015

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

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 PósGraduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Professor de Educação especial. 3. Formação de professores. 4. Política educacional. 5. Educação. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de PósGraduação em Educação. III. Título.

Bárbara Karolina Araújo

**A FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do
Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, de agosto de 2015.

Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Aliciene Cordeiro
Universidade da Região de Joinville

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Michels
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esse trabalho aos meus pais, especialmente minha mãe, Maria Denise Mendes Araújo, minha referência e incentivadora diária, que me acompanhou em todos os passos para que eu chegasse nesse momento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, por acolher meu projeto mesmo com tantos outros compromissos que o ano de 2013 lhe reservou. Por seu apoio, dedicação e competência nas orientações, revisões e sugestões, sem as quais essa dissertação não teria sido concluída como deveria, pela sua paciência, respeito e auxílio em conduzir e solucionar todas as dificuldades que encontramos no decorrer desta pesquisa, muito obrigada!

Em segundo lugar, gostaria de agradecer às professoras da banca, Maria Helena Michels e Aliciene Cordeiro, pelas considerações na banca de qualificação, fundamentais para o aprofundamento das análises do texto. À professora Maria Sylvia Cardoso Carneiro pela aceitação em fazer parte da banca de defesa. Em particular, à professora Maria Helena Michels, agradeço o acolhimento do projeto inicial do mestrado e suas orientações.

Às professoras Olinda Evangelista e Eneida Shiroma, pela humildade em compartilhar o imenso conhecimento, e principalmente pela condução nas disciplinas do primeiro e do segundo semestre do curso de mestrado.

Aos Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis, que nos concederam as entrevistas.

À Maristeele, funcionária da SED que nos forneceu os dados quantitativos dos SPT na rede.

Às professoras Jocemara Triches e Caroline Kern, que estimularam minha entrada no curso de mestrado. É sempre um prazer encontrá-las também fora dos muros da UDESC, onde contribuíram para a formação que muito me orgulho, Orientação Educacional.

Às amigas Letícia Vieira e Michele Pereira, que me apoiam desde a vida pessoal até a acadêmica. À Jussara da Silva, que sempre acreditou no meu potencial e não mediu esforços nos momentos em que precisei da sua colaboração.

Aos colegas de mestrado, principalmente à Rita de Cássia Kleber e Juliana Augustin Pereira, companheiras que muitas vezes me tranquilizaram e dividiram suas angústias e satisfações no percurso de nossa formação enquanto pesquisadoras.

Gostaria de agradecer, principalmente, à minha família. À minha amada mãe, Maria Denise Mendes Araújo, pela sua força e determinação, pelo seu reconhecimento e vibração em todos os passos dados na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Ao meu pai,

Alberto Luiz Araújo, pelo seu carinho e zelo dedicado a mim. À minha irmã Maria Fernanda, que muito me orgulha pela sua brilhante ternura em lidar com o ser humano, pelo seu entusiasmo, carinho, e contribuições nas discussões da temática, dentre tantas outras, primordiais para minha formação. Ao meu irmão Marcos Vinícius, pela sua bravura e compreensão nos momentos em que eu não pude estar presente. Aos meus queridos cunhados, Anna Caroline Soares, que ajudou para que esse período fosse menos tenso. Ao meu cunhado, Gustavo Perez Lemos, pelas revisões e contribuições com o texto. E ao meu querido Jorge Gustavo Kuhnen, que acompanhou todos os passos dessa dissertação, incentivando e auxiliando das mais diversas formas. A colaboração de vocês foi essencial, sem o apoio, a dedicação e o estímulo que proveram essa dissertação não teria sido concluída. Meu amor e gratidão a vocês.

RESUMO

O Estado de Santa Catarina organizou-se para elaborar o Programa Pedagógico (2009), com o objetivo de traçar as diretrizes dos serviços de educação especial (EE). O Programa lança as “ações” que norteiam o atendimento dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Entre essas ações está o Atendimento em Classe, caracterizado pela atuação de um professor da área de EE na classe comum. Um desses professores é o Segundo Professor de Turma (SPT), profissional “preferencialmente” habilitado em EE que tem como objetivo apoiar o professor regente e correger a classe que contenha alunos da EE no ensino regular. Partimos da hipótese de que esse modelo de professor de EE é uma das estratégias para a implementação das políticas de EE na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino de SC. Propomos analisar pela presente pesquisa a formação do SPT na política educacional do estado, perseguindo sua implementação na região da Grande Florianópolis. Os objetivos específicos consistem em: verificar a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT; caracterizar a formação dos SPT em atividade na rede; conhecer o nível de ensino no qual essa formação ocorre; relacionar a formação do SPT com as atribuições previstas no âmbito da proposição política com os alunos público-alvo da EE e; discutir o papel da perspectiva inclusiva na formação do SPT na rede estadual de ensino. Os procedimentos metodológicos foram: balanço das produções acadêmicas; análise documental; coleta de dados na Secretaria de Educação; e entrevistas com SPT da região da Grande Florianópolis. A pesquisa resultou nas seguintes considerações: a formação dos SPT possui os mesmos contornos da proposição de formação de professores no Brasil: profissionalização com estratégia de (con)formação docente, certificação de professores por resultados, desintelectualização do professor e a reconversão docente; não há produções acadêmicas que debatam a formação do SPT no estado; os SPT são contratados temporariamente, revelando a precarização das condições de trabalho; a formação inicial dos SPT ocorre geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia e não possui aprofundamento dos conteúdos da área da EE; 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; o SPT foi proposto como uma figura para amenizar as dificuldades e renúncias dos professores regentes em atuar com alunos com deficiência, ou seja, uma estratégia

de aceitação e produção de consenso; o descaso do estado com essa categoria, ao não promover concurso público e não privilegiar os professores de EE formados em cursos de graduação em EE; o SPT é um sujeito secundarizado na proposição da política de EE do estado, operando como um instrumento de consolidação da política de perspectiva inclusiva, subproduto da ênfase ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais; o modelo de professor de EE proposto pelo estado perde a essência da especificidade de profissional da EE na medida em que não se prioriza a apropriação de conhecimento dos alunos da EE, mas sim, a sua aceitabilidade no âmbito escolar.

Palavras-chave: Segundo Professor de Turma. Professor de Educação Especial. Política de Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de professores. Santa Catarina.

ABSTRACT

The state of Santa Catarina (SC) have organized itself to elaborate the Pedagogic Program (2009), which foments to set guidilines for the service in special needs education to benefit the state. The program presents actions to orient the students with disabilities, typical behaviors and high ability. The main actions which are done can be cited as class aid, wherein a teacher, which works with special needs education, helps in a common class. Some of these professionals are called Second Professors and Class (Segundo Professor de Turma – SPT). This professional is a teacher "rather" capable in special needs education who have as target to support a classroom professor and conduct the class which support special needs students from special education. We started from the hypothesis that this model of professor is one of the strategies to implement new policies in public states schools in SC. We propose to analise in this research what shall be the formation of SPT in a state educational police. The city which has been chosen was Florianópolis, the capital of Santa Catarina. The specific aims of the project consist in: verifying the expexted formation in proposing a police to the SPT; characterizing the SPT formation in online activities; knowing the formation education level; correlating the SPT formation in expected assignments on the ambit of police proposition for public students which are target of SPT and; discussing the inclusive perspective role of the SPT in public state schools. The methodological procedures were: evaluation of academic production; document analysis; data collection in the Secretary of Education; and interviews with SPT of the Florianópolis. The research resulted in the following considerations: the formation of SPT has the same contours of teacher training proposal in Brazil: professionalization with strategy professor training, professor certification for results, the lack of intellectuality related professor and professor retraining; there aren't academic productions that discuss the formation of SPT in the state; the SPT are hired temporarily, revealing the precarious working conditions; the initial training of SPT usually occurs in graduation courses in pedagogy and it has not dependency of the special education area of content; continued education does not discuss the students' knowledge of ownership and occurs in the same way with other teacher training, possessing the political implementation of character from the perspective of legitimate it and make it hegemonic; the SPT has been proposed as a figure to minimize the difficulties and renunciations of school professors in working with students with disabilities, or an

acceptance of strategy and consensus of production; the state negligence of the category, that does not promote public contests doesn't favor EE teachers trained in undergraduate courses in special education; SPT is a secondary subject in the proposition of state special education policy, operating as a consolidation instrument of inclusive policy perspective; the professor model of the special education loses the essence of professional specificity of special education in that it is not prioritized education to these students, but rather, its acceptability in schools.

Palavras-chave: Second Professors and Class. Teacher of Special Education. Special Education Policy. Educação Inclusiva. Teacher training. Santa Catarina.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atribuições do SPT e a exigência formativa, 2009.	132
Quadro 2 – Formação exigida de acordo com os editais de processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário para atuação na educação básica, 2009-2014.	162
Quadro 3 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UDESC de acordo com a matriz curricular 2004.01, 2004.	193
Quadro 4 – Disciplinas do curso de licenciatura em pedagogia da UNIASSELVI, 2015.	198
Quadro 5 – Disciplinas do curso a distância de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2011, 2011.	202
Quadro 6 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2004, 2004.	205
Quadro 7 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2005, 2005.	207
Quadro 8 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2006, 2006.	209
Quadro 9 – Ementas das disciplinas da UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, 2004-2015.	211
Quadro 10 – Categoria “inclusão” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.	236
Quadro 11 – Categoria “implementação de políticas” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.	238
Quadro 12 – Categoria “trabalho do SPT, currículo e gestão” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.	240
Quadro 13 – Categoria “necessidades específicas de determinadas deficiências” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.	242
Quadro 14 – Eventos promovidos pela GERED da Grande Florianópolis, 2007-2014.	244
Quadro 15 – Quadro geral das produções selecionadas, 2006-2013.	272
Quadro 16 – Habilitação mínima exigida nos editais referente aos processos seletivos, 2009-2013.	279
Quadro 17 – Cursos fornecidos aos SPT pelas GEREDs, 2007-2014.	282
Quadro 18 – Dados das notícias coletadas nos sites da SED e da FCEE sobre a formação oferecido aos SPT, 2007-2014.	305

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atribuições do SPT – Requisitos de formação em educação especial, 2014.	134
Gráfico 2 – Atribuições do SPT – Cuidador, 2014.	135
Gráfico 3 – Rede estadual – SPT – Total de docentes efetivos e ACT em exercício, 2014.	140
Gráfico 4 – Rede Estadual – SPT – Total de docentes em exercício em cada nível/etapa de ensino, 2014.	143
Gráfico 5 – Rede estadual – SPT – Total de docentes em exercício, por sexo, 2012-2014.	145
Gráfico 6 – Rede estadual – Total de docentes em exercício na disciplina SPT, por faixa etária, 2012-2014.	146
Gráfico 7 – Rede estadual – SPT – Total de docentes por carga horária, 2014.	147
Gráfico 8 – Total de SPT por GERED, 2014.	149
Gráfico 9 – Proporção de SPT que atuam em cada GERED, 2014.	150
Gráfico 10 – Quantidade de SPT entrevistados por município da Grande Florianópolis, 2014.	152
Gráfico 11– Idade dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	152
Gráfico 12 – Forma de recrutamento dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	154
Gráfico 13 – Tempo de atuação no magistério dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	155
Gráfico 14 – Tempo de atuação como SPT dos entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	156
Gráfico 15 – Nível e etapa de ensino em que atuam os SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	157
Gráfico 16 – Nível de escolaridade dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	175
Gráfico 17 – Curso superior dos entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	179
Gráfico 18 – Instituição dos cursos superiores dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	181
Gráfico 19 – Natureza jurídica das instituições do curso superior dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	182
Gráfico 20 – Modalidade do curso superior dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.	183
Gráfico 21 – Instituições dos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis, 2014.	219
Gráfico 22 – Cursos de especialização cursados pelos entrevistados da região na Grande Florianópolis, 2014.	220
Gráfico 23 – Natureza jurídica das instituições das produções acadêmicas selecionadas, 2006-2013.	277

Gráfico 24 – Demonstração de concentração das produções acadêmicas selecionadas por ano, 2006-2013.....	278
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do total de SPT em exercício no estado de Santa Catarina em cada GERED, 2014.....	72
Figura 2– Mapa de Santa Catarina com os números de identificação das GEREDs, 2014.	230
Figura 3 – Fluxograma dos cursos de formação continuada promovidos via GERED, 2009.....	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de produções selecionadas por descritores, 2006-2014.	56
Tabela 2 – Produções selecionadas por banco de dados, 2006-2014.	57
Tabela 3 – Escolas selecionadas para aplicação de questionário com a quantidade de SPT ACT e efetivo, 2014.	151
Tabela 4 – Ano de conclusão dos SPT que realizaram o curso de graduação na UDESC, 1990-2006.	190
Tabela 5 – Ano de conclusão dos SPT que realizaram o curso de graduação na UNIASSELVI, 2009-2013.	196
Tabela 6 – Ano de conclusão dos SPT que realizaram o curso de graduação na UNIVALI, 2003-2015.	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atendimento em Classe

ACT – Admitido em Caráter Temporário

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALESC – Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPEd-Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASSEVIM – Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BM – Banco Mundial

CA – Colégio de Aplicação

CAA – Comunicações Alternativas e Aumentativas

CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Ciências da Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Conselho de Educação Superior

CLN – Comissão de Legislação e Normas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DA – Deficiência Auditiva

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DEM – Partido Democratas

DNEEEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

DM – Deficiência Mental

DV – Deficiência Visual

EE – Educação Especial

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EP – Educação Profissional

FACVEST – Faculdades Integradas Facvest

FADESC – Faculdade de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

FAMEBLU – Faculdade Metropolitana de Blumenau

FAMEG - Faculdade Metropolitana de Guaramirim

FAMESUL – Faculdade Metropolitana de Rio do Sul

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPETO – Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho

GEREDs – Gerências Regionais de Educação

IES – Institutos de Ensino Superior

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

ICPG – Instituto Catarinense de Pós-Graduação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OE – Orientação Educacional

OEA – Organização dos Estados Americanos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OM – Organismos Multilaterais

ONU – Organização das Nações Unidas

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEEEESC – Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Programa Pedagógico

PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTC – Partido Trabalhista Cristão

PTdoB – Partido Trabalhista do Brasil

SAA – Serviço de Atendimento Alternativo

SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional

SE – Supervisão Escolar

SI – Séries Iniciais

SISGESC – Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

SPE – Serviço Pedagógico Específico

SPT – Segundo Professor de Turma

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade

TE – Trabalho e Educação

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIESC – Unidade de Educação de Santa Catarina

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVEL – União Educacional de Cascavel

UNIVESC – Centro Universitário Catarinense

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

UNIJUÍ – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

USJ – Universidade de São José

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro das produções selecionadas, 2006-2013.....	272
APÊNDICE B – Gráfico da natureza jurídica das instituições das produções acadêmicas selecionadas, 2006-2013.....	277
APÊNDICE C – Demonstração de concentração das produções acadêmicas selecionadas por ano, 2006-2013.....	278
APÊNDICE D – Quadro da habilitação mínima exigida nos editais referentes aos processos seletivos, 2009-2013.	279
APÊNDICE E – Modelo da solicitação utilizada para coleta de dados com os Integradores de Educação Especial e Diversidade via correio eletrônico.	281
APÊNDICE F – Quadro dos cursos fornecidos aos SPT pelas GEREDs, 2007-2014.....	282
APÊNDICE G – Dados das notícias coletadas nos sites da SED e da FCEE sobre a formação oferecido aos SPT, 2007-2014.....	305
APÊNDICE H – Modelo do roteiro utilizado para a entrevista com SPT.....	328

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Rede estadual – SPT – Total de docentes efetivos e ACT em exercício, 2014.....	334
ANEXO B – Rede estadual – SPT – Total de docentes em exercício, por sexo, 2012-2014.....	335
ANEXO C – Rede estadual – Total de docentes em exercício – SPT – por faixa etária, 2012-2014.....	338
ANEXO D – Rede estadual – Total de docentes por carga horária, 2014.....	343

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	35
1.1 HIPÓTESE DE PESQUISA.....	37
1.2 ELEMENTOS TEÓRICOS.....	41
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
1.3.1 Análise das produções acadêmicas.....	55
1.3.2 Análise documental	61
1.3.3 Coleta de dados na SED, GERED e entrevistas/questionários com Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis.	70
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	74
2 A FORMAÇÃO PREVISTA NO ÂMBITO DA PROPOSIÇÃO POLÍTICA PARA O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA....	77
2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES APROXIMAÇÕES	78
2.2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL E DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS.....	86
2.2.1 A formação de professores de educação especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)	94
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA	99
2.3.1 As propostas de formação inicial em serviço em Santa Catarina: Do Magister ao Parfor.....	104
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM SC	111
3 SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: UM NOVO MODELO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	117

3.1 CORREGENTE E COLABORADOR: INDEFINIÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA. 117

3.1.1 A imprecisão evidenciada nas funções e nas atribuições do Segundo Professor de Turma de acordo com a proposição política..... 129

3.1.2 A imprecisão evidenciada na exigência formativa do Segundo Professor de Turma de acordo com a proposição política 136

3.2 PROFESSOR TEMPORÁRIO: ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA – SÉRIE HISTÓRICA 2012-2014 140

3.2.1 Caracterização dos Segundos Professores de Turma em atividade na região da Grande Florianópolis 149

3.3 A FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA E SUA HABILITAÇÃO: O SUPOSTO PREFERENCIAL..... 158

4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE 169

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA NA REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS 169

4.2 NÍVEL SUPERIOR INCOMPLETO..... 175

4.3 NÍVEL SUPERIOR COMPLETO: GRADUAÇÃO..... 178

4.3.1 Conteúdo programático dos cursos de graduação frequentados pelos Segundos Professores de Turma nas instituições UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI..... 186

4.3.1.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC 189

4.3.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIASSELVI.....194

4.3.1.3 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVALI 199

4.3.1.4 Considerações acerca dos cursos de Licenciatura em Pedagogia frequentados pelos Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis	210
4.4 PÓS-GRADUAÇÃO.....	216
4.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE	221
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE	223
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA FCEE.....	225
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA SED.....	228
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA FORNECIDA PELAS GERED 229	
5.3.1 Inclusão	236
5.3.2 Implementação de políticas	238
5.3.3 Trabalho do SPT e currículo	239
5.3.4 Objetivos voltados as necessidades específicas de determinadas deficiências	241
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PARA OS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE.....	243
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICES.....	271
ANEXOS	333

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação do Segundo Professor de Turma (SPT) na política educacional do Estado de Santa Catarina¹. Os objetivos específicos consistem em verificar a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT; caracterizar a formação dos SPT em atividade na rede; conhecer o nível de ensino no qual essa formação ocorre; relacionar a formação do SPT com as atribuições previstas no âmbito da proposição política com os alunos público-alvo da Educação Especial (EE) e; discutir como é contemplada a perspectiva inclusiva na formação dos SPT. Para alcançar esses objetivos tomamos como referência a política de educação especial no estado de SC, perseguindo sua implementação na região da Grande Florianópolis.

Vários caminhos conduziram-me a realizar esta pesquisa na área de políticas públicas para a EE. O primeiro deles foi vivenciar grande parte de minha vida escolar, pessoal e profissional² nos espaços da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição que junto à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina é responsável pela política de EE do estado. Nesta instituição presenciei dúvidas dos SPT no que se refere às suas atribuições e formação. Na graduação em pedagogia (Orientação Educacional), durante o estágio curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) realizado no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) surgiu o tema da presente pesquisa. Embora a UFSC consista em uma instituição federal que não segue a política de EE do estado, a experiência profissional no estado de Santa Catarina permitiu realizar algumas constatações sobre o bolsista que atua na função de apoio em sala de aula com os alunos da

¹ O cargo de SPT não é previsto em nível nacional.

² Como filha de uma professora que atua na instituição, frequentei a educação infantil em um período que FCEE permitia aos funcionários essa oferta. Embora tenha me desligado formalmente no período do ensino fundamental e ensino médio, estive presente em diversas conversas relacionadas à área junto à minha mãe e seus colegas de trabalho, além disso, realizei algumas atividades como colaboradora em publicações da instituição. Após um período, prestei processo seletivo e atuei na instituição como Professora Transcritora Braille admitida em caráter temporário.

educação especial³ e auxiliar no debate realizado no CA da UFSC. Verificamos⁴ que naquele ano⁵, os estagiários (bolsistas) do CA estudavam na referida universidade em cursos que não tinham como foco a área da EE. Vale ressaltar que a instituição não possui o cargo de SPT em sua organização. Essa foi pauta de uma das discussões que realizamos na instituição no período em que foi realizado o estágio. Além dessa experiência no CA, quando trabalhei na FCEE, o contato com alguns Segundos Professores de Turma que atuam na rede regular de ensino permitiu notar angústias quanto a sua situação funcional e oferta de formação continuada.

Ressalta-se, no entanto, que não se pretende comparar a rede estadual com uma instituição federal, mas salientar que a formação de professores da área em questão faz parte de uma proposição política ampla e que no país estão em curso diferentes expressões/formas de organizar o atendimento educacional aos estudantes da EE nas classes comuns do ensino regular na Educação Básica pública. Desde 2012 atuo como Orientadora Educacional na rede municipal de São José/SC, e verifico inquietações dos profissionais da EE em relação a sua formação, nomenclatura da função e atribuições que desempenham com os alunos da EE. No município mencionado, embora a nomenclatura

³ De acordo com o documento Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BRASIL, 2008, p. 11). Na *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina* são público-alvo da educação especial “aqueles diagnosticados com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades”. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 23)

⁴ Além de mim, Lisiane Mâncio e Letícia Vieira também realizaram o estágio curricular sob orientação da professora Jocemara Triches.

⁵ O estágio foi realizado em 2012. Em 2014 a instituição realizou concurso público para contratação de professores de educação especial.

desse profissional seja “auxiliar de ensino de educação especial”, o fato de alguns desses profissionais atuarem ou já terem atuado no estado como “Segundo Professores de Turma”, faz com que essa nomenclatura também seja mencionada no interior das escolas.

Consideramos⁶, neste sentido, que o SPT configura-se como um modelo de professor de EE que, embora tenha sido definido particularmente na política de EE do estado, as redes municipais também incorporam essa indicação, conforme constatado por Martins (2011), que identificou a nomenclatura do Segundo Professor de Turma nos municípios de Anitápolis e Santa Amaro da Imperatriz, ambos localizados na região da Grande Florianópolis.

A escolha da temática deu-se, portanto, pelo interesse em compreender como a formação dos SPT oferece subsídios para a sua atuação na classe comum, e como essa formação tem relação com a política educacional brasileira.

1.1 HIPÓTESE DE PESQUISA

Partimos da hipótese de que o novo modelo de professor de EE definido pelo estado de Santa Catarina é uma das estratégias para a implementação das políticas de EE na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino. A política de EE do estado de Santa Catarina define alguns modelos de professor de EE, entre eles: professor do SAEDE, professor intérprete e o Segundo Professor de Turma (SPT). De acordo com o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009a), o estado se organiza por meio de professores de EE “nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores”. (SANTA CATARINA, 2009a).

No Programa Pedagógico (PP) (SANTA CATARINA, 2009a) do estado de Santa Catarina, documento que propõe uma organização aos serviços de EE na rede estadual de ensino, o SPT⁷ é um profissional que

⁶ Os verbos serão conjugados na primeira pessoa do plural, pois considero que este estudo é resultado de um trabalho coletivo com minha orientadora, fruto de discussões entre pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

⁷ Em outras redes de ensino foi constatada a presença de uma segunda figura docente na classe comum, visando o atendimento educacional dos estudantes da EE com denominações e funções variadas, tais como Profissional

atua na escola da rede regular de ensino com a função⁸ de *corregedor*, nas séries iniciais, e *apoiar* o professor regente nas séries finais do Ensino Fundamental nas classes que contenham alunos com determinadas deficiências⁹. A denominação deste profissional está registrada na Resolução CEE/SC n. 112/2006, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a). A função a ele destinada pode ser encontrada no PP (SANTA CATARINA, 2009a)¹⁰. O PP¹¹ foi elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)¹² em conjunto com a Secretaria do Estado da Educação

de Apoio, Professor de Apoio, Professor Especializado, entre outros. (MARTINS, 2011).

⁸ Entende-se aqui como função o trabalho desempenhado por determinado profissional e como atribuição, o dever que está relacionado à sua função.

⁹ Estas são: deficiência múltipla, quando estiver associada à deficiência mental; deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; deficiência associada a transtorno psiquiátrico; diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2009a)

¹⁰ Este documento é apresentado em duas edições, 2006 e 2009. Não obtivemos acesso ao documento inicial. As funções serão discutidas no capítulo 3 desta dissertação.

¹¹ O Programa Pedagógico (2009a) foi criado no governo de Luiz Henrique da Silveira, do Partido Democrático do Brasil (PMDB), que manteve seu mandato por oito anos (2003-2006 e 2007-2010) como Governador do Estado. O Secretário da Educação vigente era Paulo Bauer, do PSDB. A presidente da FCEE era Rosane Teresinha Jahnke Vailatti, do Partido Democratas, possui formação na área da educação e em direito.

¹² Na sua criação, possuía como objetivo coordenar a execução da política estadual de EE, fazer a reabilitação e promover, em âmbito estadual, a capacitação de recursos humanos da área e estudos ligados à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. (SANTA CATARINA, 1968). Segundo o Art. 1º do Decreto Nº-3.403/2010, de 15 de julho de 2010 (SANTA CATARINA, 2010c), que aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE e estabelece outras providências, a FCEE é uma entidade da administração indireta do estado que possui caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos. Seu vínculo com a Secretaria de Educação (SED) se estabelece em relação à supervisão, coordenação, fiscalização e controle, conforme prevê o Art. 119 da Lei Complementar nº 381, de 7 de maio de 2007

(SED). A FCEE foi criada em 1968¹³ e é responsável por coordenar e executar a política de EE no estado¹⁴, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SED)¹⁵.

O Segundo Professor de Turma é assim denominado apenas nos documentos oficiais do estado de SC¹⁶. Em âmbito federal, a Nota Técnica n. 19/2010, de 08 de setembro de 2010 ao tratar de um segundo

(SANTA CATARINA, 2007), que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Possui sede e foro no Município e Comarca de São José e abrangência em todo território catarinense. O *Estatuto* (SANTA CATARINA, 2010c) apresenta uma reelaboração dos objetivos da instituição: “I - desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – SDRs, a política estadual de EE e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; II - fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico na área de EE; III - formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; IV - prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; V - promover, em parceria com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – SDRs, a articulação entre as entidades públicas e privadas para formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas no desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; VI - auxiliar, orientar e acompanhar as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – SDRs na execução das atividades relacionadas com a prevenção, assistência e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; e VII - planejar e executar em articulação com as Secretarias de Estado, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades”. (SANTA CATARINA, 2010c)

¹³ Nas décadas de 1960 e 1970, a política norteadora da EE teve como base o enfoque clínico e a ênfase no atendimento segregado em instituições especializadas. (FCEE, 2002).

¹⁴ A *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2009b) foi delineada por uma ação entre FCEE e SED tendo como um dos documentos norteadores a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (SANTA CATARINA, 2001) que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

¹⁵ A dissertação de mestrado de Simone Ferreira (2011) apresenta mais detalhadamente os documentos do estado de SC.

¹⁶ Entidades estaduais, municipais e particulares podem criar e extinguir cargos e funções em razão da autonomia constitucional.

profissional na classe comum para o atendimento de alunos com deficiência, utiliza-se o termo "profissionais de apoio", os quais são destinados ao trabalho com estudantes público da EE que não realizam com independência atividades de locomoção, higiene e alimentação. (BRASIL, 2010a)¹⁷.

Não existe na política estadual um profissional de apoio destinado especificamente às atividades de locomoção, higiene e alimentação. “Dependendo do quadro funcional do aluno, este será atendido por um professor especialista, acompanhante terapêutico ou técnico da área da saúde” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 17). O acompanhante terapêutico, entretanto, apesar de previsto no âmbito da proposição política, não está implementado na rede de ensino estadual. Durante experiência vivenciada na FCEE, local onde realizei contato com profissionais que trabalham na rede regular de ensino do estado, observei nas falas dos SPT que embora estas não sejam suas atribuições, é comum alguns profissionais as executarem pela ausência de profissionais específicos.

É importante salientar que o SPT representa uma figura docente destinada a auxiliar o professor regente nas atividades com todos os alunos da classe, inclusive com o aluno da EE (que por sua vez justifica a presença do SPT na classe comum). Questiona-se nesse sentido, qual a formação dos SPT que atuam na rede regular de ensino? Se lhes são destinadas funções pedagógicas e sua existência em sala efetiva-se pela presença do aluno da EE, a formação destes profissionais fornece os subsídios necessários à sua atuação? Se o aluno com deficiência evade-se da escola, conseqüentemente o SPT perde seu emprego? E o trabalho junto aos demais alunos perde seu significado? Qual seria, neste intento, o sentido do trabalho realizado pelo SPT? Alguns destes questionamentos não foram contemplados nesta dissertação, pois no momento temos o objetivo de analisar especificamente a formação dos SPT. Importa-nos prioritariamente nesta investigação questionar qual a formação inicial proposta no âmbito da proposição política? Qual a

¹⁷ Segundo este documento, cabe aos profissionais de apoio prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam com independência atividades de locomoção, higiene, alimentação. Não é atribuição deste profissional desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas nem responsabilizar-se pelo ensino. O profissional deverá atuar articuladamente com o professor do aluno da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2010a).

formação continuada que a rede estadual fornece aos mesmos? Qual é o perfil da formação dos SPT que atuam na rede regular de ensino?

A proposta de formação dos professores de EE é expressa na política educacional baseada na perspectiva inclusiva, que está inserida no campo das intenções geridas pelo capital e conferidas à educação básica. O cargo de Segundo Professor de Turma é produto dessa política composta de contradições. Os profissionais que exercem essa função, embora carreguem características inerentes a ela, passam pelas mesmas dificuldades dos demais professores que atuam na rede regular de ensino, tais como intensificação do trabalho, precarização, e responsabilização pela forçosa implementação da atual política educacional nas escolas. Visamos neste sentido analisar a formação dos SPT para compreender qual o seu papel na política de perspectiva inclusiva. Compreendendo a importância de analisar a totalidade dos fenômenos, faz-se necessário destacar alguns elementos que dão sustentação às análises propostas no presente texto.

1.2 ELEMENTOS TEÓRICOS

Compreender a formação de um novo modelo de professor de Educação Especial (EE), qual seja, o SPT, nos proporcionou verificar que embora esse profissional seja produto da política de EE de um estado da federação, ele está presente nas proposições da política educacional brasileira demarcada por contradições. Para Cury, “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1995, p. 31). É pela análise dessas contradições que desenvolvemos este estudo, ou seja, procurando articular a realidade a outros processos para compreendermos o todo/parte.

A compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes. Isso nos remete à categoria de totalidade, que permite a compreensão da realidade nas suas leis íntimas e a revelação de suas conexões internas e necessárias [...] (CURY, 1995, p. 34)

Para entender o contexto em que essa política vem sendo construída fez-se imprescindível lançar mão de alguns elementos teóricos. De acordo com a hipótese de que esse modelo de professor de EE é uma das estratégias para a implementação das políticas de EE na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino de SC, consideramos que a educação básica tem sido um veículo de disseminação de uma determinada ideologia que representa os interesses da classe dominante, a qual influencia as práticas sociais para a manutenção da ordem social. Tomamos como referência o conceito de ideologia de Mészáros (2004). Para o autor, a ideologia pode servir para influenciar as práticas sociais para a manutenção da ordem social ou para a sua superação.

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independente), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

De acordo com Mészáros, “a ideologia dominante do sistema social estabelecido se afirma fortemente em todos os níveis, do mais baixo ao mais refinado” (MÉSZÁROS, 2004, p. 59). Para o autor,

Sendo a ideologia prática inevitável das sociedades de classe, articulada de tal modo que os membros das forças sociais opostas possam se tornar conscientes de seus conflitos materialmente fundados e lutar por ele, a questão

verdadeiramente importante é a seguinte: os indivíduos, equipados com a ideologia da classe a que pertencem, ficarão do lado da causa da emancipação, que se desdobra da história, ou se alinharão contra ela? A ideologia pode (e de fato o faz) servir a ambos os lados com seus meios e métodos de mobilização dos indivíduos que, ainda que não percebam com clareza o que ocorre, inevitavelmente participam da luta em andamento. (p. 327)

Mészáros argumenta que o poder da ideologia dominante é de fato enorme, pois através deles “os receptores potenciais” são, geralmente, induzidos a “apoiar” valores e diretrizes práticas que são diferentes de seus interesses vitais. Situação distinta ocorre nas “ideologias críticas”, as que procuram negar a ordem estabelecida e que, por sua vez, possuem como objetivo a emancipação humana. De acordo com nossa hipótese, portanto, entendemos que o poder da ideologia capitalista exerce influência nas políticas educacionais, campo que está relacionado diretamente à formação de professores.

A formação dos professores da EE que atuam nas escolas da rede regular de ensino não pode ser analisada sem tecer elementos que permitam compreender a perspectiva inclusiva, modelo em que se situa a atual política educacional brasileira. Tampouco se pode discutir a formação desses professores sem compreender as propostas para a educação escolar no Brasil, alvo de inúmeras recomendações dos organismos internacionais. Evangelista e Shiroma (2007), ao discutirem a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, articulada às recomendações dos organismos internacionais para a educação no início do século XXI, constataram que “há um modo pelo qual organizações pretendem construir um professor como protagonista, e ao mesmo tempo, obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente” (2007, p. 531). As autoras também afirmam que,

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução 1/06 do Conselho Nacional de Educação – CNE – (Brasil, 2006), explicitam simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando,

por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino (Evangelista 2006). Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação expressão mais acabada. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 534)

As autoras referem-se à reforma dos anos 1990, que atingiu a docência desde o currículo até a formação e delineou as políticas educacionais. As políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente, à sua precarização e a um alargamento das funções docentes. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007). É no contexto das proposições para a educação básica que compreendemos como a formação dos professores de EE é estruturada de acordo com o formato exposto pelas autoras. Michels (2006, p. 408) contextualiza que a Reforma iniciada em 1990

tem como um de seus marcos a elaboração do Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003). Este plano derivou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Outros eventos e seus respectivos documentos passam a indicar a necessária reforma educacional brasileira. Percebe-se, nesse movimento, a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional. [...]. As reformas sociais em curso propõem mudanças em relação a diferentes aspectos. Um deles diz respeito à reforma do Estado. Para a manutenção do capitalismo, o neoliberalismo (ou neoconservadorismo) vem propondo modificações em relação ao papel que o Estado deve desempenhar. Este deixa de ser um "Estado intervencionista" e de bem-estar (lembrando que este último não se consolidou no Brasil de maneira efetiva) para constituir-se em um "Estado regulador".

A história da educação básica no Brasil adota diferentes formatos de acordo com a lógica do modo de produção capitalista e ganha contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988. A Reforma de 1990, articulada à reestruturação produtiva, é central na propagação de documentos que passam a indicar a necessidade de uma reforma educacional brasileira de caráter “neoliberal”. Funda-se, neste contexto, a necessidade de propor alguns “ajustes” para a manutenção dos padrões de acumulação. Sustentado pelo discurso de que a crise do Estado de *bem-estar* social estava ligada ao excessivo gasto estatal com políticas sociais, a realização desses “ajustes” é posta como solução para a inserção do país em novas dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Com esse discurso, justificase a necessidade da consolidação do neoliberalismo, tendo como características principais a privatização de empresas públicas, redução no custo de produção, redução do funcionalismo público e gastos estatais com a força de trabalho e diminuição dos gastos sociais do Estado, precarizando políticas e serviços sociais. (MONTAÑO E DURIGUETTO, 2012)

No projeto gestado no âmbito do Governo Federal (1990)¹⁸, acedeu os interesses da burguesia associada ao *capital-imperialismo* (FONTES, 2010). O termo *capital-imperialismo*, utilizado para discutir o período do capitalismo pós anos 1970, seria um novo conceito para definir as mudanças do imperialismo, formulado anteriormente por Lênin. Ao conceito de neoliberalismo relaciona-se um conjunto de medidas, basicamente políticas liberais, de ampliação do mercado e redução do Estado, com a intenção de restaurar a anterior acumulação de capital. Ampliaram-se as ofertas educativas fragmentadas como alternativas de formação para a classe trabalhadora. Enfatiza-se nesse contexto, o caráter comportamental a ser priorizado na educação em detrimento da apropriação das bases do conhecimento científico e tecnológico. (RUMMERT, 2012)

Para uma análise crítica da noção de neoliberalismo nos remetemos ao que Fontes (2010) aponta sobre o capital-imperialismo, empregado para indicar “a expansão de uma forma de capitalismo, já

¹⁸ O Brasil era presidido por Fernando Collor de Mello do Partido de Reconstrução Nacional (PRN) anteriormente nomeado de Partido Trabalhista Cristão (PTC). O governo de Fernando Collor de tendência neoliberal, foi marcado pela privatização das empresas estatais e abertura da economia à competição internacional. Renunciou ao cargo em 1992.

impregnada de imperialismo” (p. 149). Para a autora, nesse contexto, a dominação interna do capital precisa e se complementa por sua expansão externa pela forma mercantil, por exportações de bens ou de capitais e impulsionando expropriações de populações das suas condições de produção, de direitos e de suas condições de existência. Segundo a autora,

O Capital-imperialismo é devastador, mas envolve na atualidade o conjunto da existência humana. Decerto, políticas diversas – militares, econômicas, sociais – voltadas para as relações internacionais, culturais, e são conscientemente formuladas para assegurá-lo, seja nas grandes empresas, seja no país preponderante, os Estados Unidos, seja ainda em outros copartícipes do capital-imperialismo, em seu âmbito interno ou em seu impulso externo. (FONTES, 2010, p. 157)

O Estado, neste contexto, deve supostamente diminuir sua participação em setores antes considerados de sua exclusiva responsabilidade, tais como saúde e educação. Sob o pretexto de honrar compromissos financeiros internacionais, devem-se fazer dolorosos ajustes fiscais e racionalizar os gastos públicos ao seu essencial. Para focar-se na sua pretensa atividade fim, a promoção de políticas sociais de combate à pobreza e a promoção da segurança pública, deve o Estado lançar mão de privatizações e parcerias com o chamado “terceiro setor” (ONGs) para prover a prestação de serviços públicos. Os arsenais ideológicos para a inserção do país no mercado mundial justificaram o investimento no capital humano como estratégia de consolidação da hegemonia político-cultural burguesa¹⁹. As políticas sociais passaram a ter caráter focalizado e compensatório em vista dos ajustes econômicos,

¹⁹ Para Gramsci hegemonia é, em termos ideológicos, o **domínio de uma classe social sobre as outras**. Simionatto (2011) alerta que a concepção de hegemonia em Gramsci remete “ao esclarecimento das relações entre infraestrutura e superestrutura, à forma como as classes sociais se relacionam e exercem as suas funções no interior do ‘bloco histórico’” (p. 47). A classe dominante repassa a sua ideologia através de uma rede articulada de instituições culturais: “aparelhos privados de hegemonia” – escola, Igreja, jornais e meios de comunicação. Quando isso ocorre, a subalternidade social significa subalternidade política e cultural.

causados pela reorganização do sistema produtivo, assegurando a estabilidade do regime de transição.

Na perspectiva da “teoria do capital social”, a educação tem a função de “aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de formação de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessária para aliviar a pobreza”. (MOTTA, 2011, p. 48). As políticas educacionais, segundo Zanardini (2014), responderam por essa tarefa ideológica. É pertinente também a afirmação de que os organismos multilaterais, “alegando uma determinada preocupação com a pobreza, lança mão do discurso ideológico da importância do papel que a educação deve ocupar no alívio das condições sociais de pobreza” (ZANARDINI, 2014, p. 107). Cabe ressaltar nesse sentido, que um dos objetivos destes organismos é assentar na educação a responsabilidade de resolver todos os problemas sociais, apresentando a imagem de um capitalismo humanitário.

Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que, no final da década de 1990, os documentos de organismos internacionais sobre educação são escritos com o discurso de justiça, equidade, inclusão, entre outros, buscando uma face humanitária para as novas políticas educacionais. Assim, o termo inclusão é utilizado pelos discursos progressistas e conservadores, assumindo diferentes posicionamentos político-ideológicos. Neste viés, Garcia (2014, p. 24) alerta que

o conceito inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, entre outras), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social.

O conceito de inclusão vem sendo difundido nos debates sobre as políticas sociais como par do conceito de exclusão. A respeito do uso desse termo como um conceito, Oliveira A. (2004), afirma que sua utilização tão disseminada paga o preço de sua indefinição, “o termo é

empregado por quase todo o mundo para designar quase todo mundo, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual” (OLIVEIRA A., 2004, p. 160). Para o autor, “o conceito de exclusão” trata da forma de manifestação contemporânea da lógica interna do sistema do capital. Compreendemos nesse sentido, que na análise da materialidade das relações sociais capitalistas, é um risco utilizar esse termo como um conceito.

As políticas sociais em curso propõem a educação como um meio, talvez o principal, de combater a exclusão social pelos incentivos à inclusão social. As ponderações de Leher (2009) colaboram para a compreensão de que o discurso da inclusão vem ganhando destaque.

[...] se historicamente é inapropriado qualificar a sorte dos trabalhadores como exclusão e inclusão, é forçoso reconhecer que essas expressões rapidamente se difundiram no léxico dos organismos internacionais, dos governos, dos estudos acadêmicos e no pensamento político de direita e de esquerda. No caso da educação, a situação não é diferente. Ao contrário, as selvagens desigualdades educacionais existentes entre países centrais e países periféricos e, sobretudo, no interior de cada país, passaram a ser discutidas a partir do par antinômico exclusão e inclusão educacional (LEHER, 2009, p. 230-231).

Frigotto (2010, p. 424) afirma que “o debate sobre exclusão social situa-se claramente no campo da antinomia – incluído ou excluído – e, por isso, tem mais que ver com o discurso e o embate político do que com a análise das situações concretas”. É nesse campo de termos "gelatinosos" que o debate acerca da educação inclusiva se inscreve. De acordo com Mendes (2006), debruçada nas análises de Sailor (2002), o termo "educação inclusiva" surgiu no início da década de 1990, e embora apresentasse implicações políticas semelhantes às do termo "inclusão", seu foco era mais na escola do que na sala de aula.

O conceito de educação inclusiva começa a ser utilizado no Brasil também em meados da década de 1990, sob a sombra de documentos elaborados em encontros mundiais. Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1994 foi produzida a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1997) pelo governo da Espanha e pela UNESCO, documento importante para difusão da filosofia da educação inclusiva em muitos países.

Sobre a análise do termo “educação inclusiva”, considera-se importantes as contribuições de Garcia (2014, p. 20) que afirma que o termo foi “apreendido na política educacional brasileira como uma expressão relacionada quase que exclusivamente à EE, embora os discursos políticos presentes na documentação internacional não contenham essa interpretação”. A autora alerta para o fato de que o discurso da crise do Estado presente em documentos de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e CEPAL, tendem a justificar a participação da sociedade na execução das políticas sociais por meio da inclusão, e que o discurso político das reformas do Estado indicam que são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas visando a construção de uma “sociedade inclusiva” (GARCIA, 2014).

Embora se tenha como certo que o termo inclusão não se restringe à área da EE, é imprescindível traçar este debate no presente texto. Os caminhos percorridos pela política educacional brasileira levaram o país a assumir uma perspectiva de educação inclusiva que tem como princípio a inclusão, equipando fortemente as políticas educacionais destinadas aos alunos da EE com esse discurso. Garcia (2014) confirma esta afirmação com base em Bueno (2008), que em análise da apreensão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) salienta que o documento teve seu conteúdo alterado no que se refere à tradução de algumas expressões, atribuindo força ao termo “inclusiva” como próprio da EE.

Pode-se afirmar, grosso modo, que há três “modelos” erigidos como marcos da EE no Brasil: segregação, integração e “inclusão” (BUENO, 2009). Tanto a inclusão quanto a integração propõem a incorporação de pessoas com deficiências no ensino regular²⁰ e se opõem à segregação. De acordo com Bueno (2009), há diferenças entre a inclusão e a integração, que são produto de uma diferenciação básica em relação à escola na sociedade atual. A integração traz implícita uma

²⁰ Ensino regular refere-se às escolas que compõem o Sistema Nacional de Ensino, de frequência obrigatória dos 4 aos 17 anos; tem por objetivo certificar a escolaridade das crianças e dos adolescentes na Educação Básica.

visão acrítica da escola, pois considera que a mesma vem dando conta dos seus fins com os alunos considerados normais. A inclusão, por sua vez, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta das suas finalidades, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da mesma.

Pensar a inclusão como uma política do Estado, faz compreendê-la como uma forma de legitimação da exclusão. Ao analisar o problema da exclusão desde uma perspectiva marxista, observa-se o processo dúbio, mas inerente ao modo de produção capitalista. Num sistema em que estes vários aspectos são mercantilizados, a privação do acesso a uma vida plena não se dá somente no âmbito das pessoas com deficiência, mas em todo aquele que vive do próprio trabalho. Priva-se do acesso à educação, saúde, trabalho, cultura, enfim, de vários meios de sociabilidade e reprodução da vida.

Compreende-se que há bloqueios estruturais para a real universalização da educação básica, uma vez que esta entra no rol dos embates sobre os projetos de sociedade (LEHER, 2009). Contudo, a tradição crítica hegemônica do pensamento educacional brasileiro compreende esse problema como “decorrente da gestão pedagógica, e falta de focalização adequada das medidas educacionais”. É neste bojo que se insere o discurso da inclusão: “pela inclusão educacional é possível agregar ao indivíduo maior capital social humano, o que possibilitaria, conforme essa crença, inclusão no mercado, ou pelo menos, melhores condições de manejo da governabilidade por meio de políticas de alívio à pobreza” (LEHER, 2009, p. 228).

Considerando que apenas se pode pensar a inclusão em uma sociedade que exclui, a perspectiva inclusiva consiste em uma estratégia ideológica que solidifica ainda mais o sistema do capital, pois torna-se um instrumento ideológico de disseminação da inclusão, a qual legitima a exclusão social que o sistema capitalista institui. A formação de professores de EE recebe importante papel neste intento, uma vez que esses são os encarregados principais para o processo de “inclusão” de alunos com deficiência. Por outro lado, essa perspectiva permitiu possibilidades de desenvolvimento aos sujeitos historicamente segregados. Contudo, embora tenha diminuído a segregação – apenas “fisicamente”, pois agora esses sujeitos possuem acesso à escola –, isso não a extingue, na medida em que não se fornecem os elementos necessários para que o sujeito se desenvolva plenamente, por exemplo, através do acesso à educação/aquisição de conhecimento, saúde, trabalho e cultura.

As políticas para formação de professores que atuam na EE também se transformaram com a Reforma de 1990 e demonstram as contradições que permeiam o Estado e o sistema capitalista. Lehmkuhl (2011, p. 79) constata que,

A reforma educacional iniciada na década de 1990 tem influenciado diretamente a formação de professores com o objetivo de formar um — novo perfil de profissional, um professor mais flexível, polivalente, multifuncional, inclusivo, tolerante e acrítico, um superprofessor dedicado às causas sociais. Esse encaminhamento não é diferente na EE, na qual as propostas de educação inclusiva vêm permeando a formação de professores como algo inovador, mantendo, nos atendimentos aos sujeitos da EE, vertentes pedagógicas pautadas em um modelo médico-psicológico com encaminhamentos estruturalistas e ideais positivistas.

Bueno (2009) contribui para nossas análises, alertando que esse “novo perfil de profissional” é desenvolvido mediante a chamada “formação continuada”, permitindo a crítica de que a formação inicial não cumpre papel importante, e que as possíveis falhas podem ser supridas pela formação em serviço. Mencionamos ainda a tendência atual de formação na modalidade à distância, oferecendo uma formação acelerada e com menores custos ao Estado. Tais constatações serão analisadas na formação do SPT no estado de Santa Catarina. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos tomados para realizar a pesquisa.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se por três procedimentos metodológicos principais: o primeiro consiste no balanço das produções acadêmicas; o segundo procedimento consiste na análise documental, utilizando como fontes principais a documentação estadual sobre o tema; o terceiro procedimento consiste na coleta de dados na

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED), que desdobrou-se em outros dois procedimentos: coleta de dados com Integradores de Educação Especial e Diversidade²¹ da Gerência Regional de Educação (GERED) e questionários com questões abertas e fechadas²² preenchidos pela pesquisadora de acordo com as respostas dos Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis. Este último levou-nos também a analisar os conteúdos programáticos das disciplinas de cursos de licenciatura de universidades cursadas pelos SPT entrevistados.

O balanço de produções acadêmicas foi realizado pela necessidade de examinar as pesquisas sobre a formação de professores de EE que atuam nas classes comuns junto com professores regentes. O objetivo principal foi averiguar produções que tratassem do Segundo Professor de Turma, contudo, com a carência de textos sobre esse profissional, procuramos verificar quais são as discussões e perspectivas defendidas pelos pesquisadores sobre a formação de professores de EE que atuam em classe comum. Verificou-se na análise que não há produções referentes a formação do SPT na rede estadual especificamente²³.

Definiu-se como recorte temporal para o balanço de produções acadêmicas o período de 2001 a 2014, em virtude de 2001 ser o ano em que foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001). O documento mencionado orienta as questões indicativas da matrícula dos alunos na modalidade EE no ensino regular, bem como a organização do trabalho docente com esses sujeitos na classe comum.

²¹ Esse profissional atua como intermediário nos encaminhamentos entre as escolas, SED e FCEE.

²² Esse procedimento foi baseado no tipo de entrevista *survey*, que visa apresentar as opiniões das pessoas por meio de questionários. O instrumento utilizado no *survey*, o questionário, “pode ser administrado em interação pessoal – em forma de entrevista individual ou por telefone; e pode ser auto-aplicável – após envio por correio ou em grupos. Nas definições de *survey* – e questionário – está implícita sua aplicabilidade às mais diversas áreas das ciências sociais. (GUNTHER, 2004, p.2). Para procedimento desta pesquisa foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas preenchidos pela pesquisadora de acordo com as respostas dos participantes.

²³ Encontramos uma pesquisa que discute a formação de Segundo Professores, porém, na esfera municipal.

Para a análise documental partiu-se de uma metodologia qualitativa baseada na afirmação de Evangelista (2012, p. 1-2), que elucida que os documentos de políticas educacionais procedentes do Estado, de organizações multilaterais e de instâncias e intelectuais que atuam nesses espaços “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Foram privilegiados os seguintes documentos: Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009a) do estado de Santa Catarina e editais de seleção de professor em caráter temporário²⁴. Esses documentos foram selecionados por serem os únicos a fornecerem indícios para analisarmos a formação prevista para o SPT. Vale destacar que compreender a formação dos SPT, tendo como base a análise documental, só foi possível ao contrapor tais documentos, pois não há no documento principal da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEEESC) (2009b) informações sobre a formação desse profissional. Embora o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009a) não seja um documento específico sobre o SPT e sua formação, é o documento que esboça uma proposta da política do estado Santa Catarina, traçando as atribuições previstas pelo cargo e a “preferência”²⁵ na formação. Outros documentos secundários foram acrescentados às nossas análises, os quais serão abordados ao longo do texto.

O terceiro procedimento, ou seja, a coleta de dados na Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina, foi realizado com o intuito de verificar as seguintes informações:

- Ano de registro das contratações de SPT na rede;
- Censo do SPT na série histórica (2007 – 2014)²⁶;
- Dados sobre a formação dos SPT.

Nem todos os dados solicitados foram informados pois a SED não dispõe de um banco de dados acerca dos SPT. Sendo assim, outro procedimento realizado foi solicitar à GERED informações sobre a

²⁴ Os editais nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014). Cabe ressaltar que não houve concurso público para Segundo Professores de Turma.

²⁵ O documento trata que o SPT deve ser *preferencialmente* habilitado em EE.

²⁶ Solicitamos os dados deste período por 2007 ser o ano posterior à publicação da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.

formação continuada fornecida aos SPT. Utilizou-se como complemento da pesquisa a coleta de dados em notícias no site da SED e da FCEE sobre a formação direcionada aos SPT como fonte de pistas acerca da formação docente. Tal averiguação fez-se necessária para uma aproximação de dados sobre que conteúdos o estado de Santa Catarina tem oferecido como formação continuada a esses profissionais. Por orientação da equipe de Coordenação de Educação Especial da SED, esses dados também foram requeridos aos Integradores de Educação Especial e Diversidade.

Tendo em vista a ausência de dados sobre a formação inicial dos SPT em atuação na rede, bem como a diversa exigência formativa para admissão dos mesmos, aplicamos questionários com SPT que atuam na região da Grande Florianópolis²⁷. A região possui 378 SPT, o que representa 11,16% dos SPT de todo o estado de Santa Catarina. Foram selecionados quatro municípios (Palhoça, São José, Florianópolis e Antônio Carlos) para coletar os dados em escolas com o maior número possível de SPT e que tivessem SPT efetivos. Através de questionários²⁸ abordamos o perfil dos SPT, dados de tempo de atuação, formação e atribuições. Sobre a formação inicial e continuada, foram priorizados os seguintes aspectos:

1. Nível de escolaridade;
2. Local da formação inicial;
3. Curso;
4. Instituição;
5. Modalidade;
6. Ano da formação;
7. Se já teve curso de formação continuada específico para SPT.

Esses dados serão discutidos ao longo da dissertação.

²⁷ Esse procedimento não estava previsto no início da pesquisa. Inicialmente havíamos solicitado os dados da formação para SED junto com os dados do Censo e do ano de registro na rede, contudo, a ausência de dados sobre a formação nos conduziu a aplicação dos questionários.

²⁸ Modelo de questionário disponível no apêndice H.

1.3.1 Análise das produções acadêmicas

Realizou-se a análise de produções acadêmicas com o objetivo de verificar a discussão sobre a formação de professores de EE nos últimos anos (2001 a 2014), principalmente em relação aos profissionais que atuam em conjunto com o professor regente em sala de aula.

As fontes para a pesquisa das produções foram: teses e dissertações, encontradas principalmente no Banco de teses e dissertações da CAPES; periódicos acadêmicos como os dos portais *Scientific Electronic Library online – SciELO* e Portal da CAPES; e anais de eventos acadêmicos tais como as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd-Sul. Utilizou-se também a ferramenta de busca do Google Acadêmico²⁹. A escolha por esses bancos de dados se justifica por tratarem-se de locais onde estão concentrados estudos na área, e a investigação foi realizada pelas seguintes prioridades: banco de teses e dissertações, artigos acadêmicos, periódicos e trabalhos apresentados em seminários, congressos e anais de eventos acadêmicos.

Foram utilizados como referenciais descritores compostos de duas ou três palavras, sendo uma destas educação especial (EE). Os descritores definidos se constituíram da seguinte forma: segundo professor/EE; formação de professores/segundo professor/EE; formação de professores/EE; formação inicial/EE; formação continuada/EE; formação/escolarização/EE; política/formação/EE; atendimento em classe/EE; Santa Catarina/EE; e formação docente/EE.

A escolha das palavras-chave que compõem os descritores estabeleceu-se pela relação que estas têm com os objetivos da pesquisa: segundo professor, formação, formação de professores, formação docente; formação inicial e formação continuada foram escolhidos por serem termos centrais de acordo com o objetivo da pesquisa; política, por ser o campo de conhecimento no qual será desenvolvida a análise da formação e portanto, verificar como a política trata esta questão; atendimento em classe, devido ao exercício desse profissional dar-se na

²⁹ Embora o Google Acadêmico não seja um banco de dados de produções acadêmicas, foi uma importante ferramenta de busca utilizada de forma complementar, especialmente tendo em vista os problemas de atualização do banco de teses e dissertações da CAPES que no período da investigação esteve indisponível para consulta em diversos momentos.

sala de aula e Santa Catarina por ser o recorte político territorial de estudo.

Realizamos três triagens em cada banco de dados, porém, foram encontradas poucas produções que discorressem especificamente sobre o SPT ou sobre professores de EE que atuam na classe comum.

A primeira triagem realizada em cada banco de dados forneceu uma gama diversa de produções, ainda que sem concentração no tema em questão, incluindo textos de outras áreas de estudos e que citam de forma isolada os descritores indicados. Posteriormente foi feita uma seleção pela área de estudo, ou seja, a formação de professores na área da EE. A segunda triagem teve foco nos objetivos da pesquisa dada pela análise do título, resumo e palavra-chave. Na terceira e última, mais detalhada, observou-se elementos da introdução e do próprio texto.

Na primeira triagem realizada foi encontrado um número grande de produções por descritor. Após as triagens, chegou-se a um total de 13 produções³⁰, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de produções selecionadas por descritores, 2006-2014.

Descritores	Selecionadas
Segundo professor/EE	1
Formação/EE/Santa Catarina	3
Formação de professores/EE	3
Formação inicial/EE	0
Formação continuada/EE	2
Formação docente/EE	1
Política/formação/EE	3
Formação/EE	0
Atendimento em classe/EE	0
Total	13

Fonte: Elaboração própria com base em: Portal *SciELO*, Portal da CAPES, ANPEd, ANPEd-Sul e Google acadêmico

Alguns trabalhos se repetiram em mais de um descritor, estes foram contabilizados uma vez. Dentre os materiais selecionados, cinco consistem em dissertações de mestrado; seis são artigos científicos; dois são trabalhos publicados em eventos acadêmicos. Não foram encontradas teses sobre o tema. A Tabela 2, **Produções selecionadas**

³⁰ As informações contendo título, nome do autor, região, ano, natureza da instituição, tipo de material e banco de dados encontrado estão disponíveis no apêndice A– Quadro das Produções acadêmicas selecionadas, 2006-2013.

por banco de dados, 2006-2014, apresenta esses dados de forma sintética:

Tabela 2 – Produções selecionadas por banco de dados, 2006-2014.

Tipo de material	Banco de dados	Selecionadas por banco de dados
Dissertações	Google acadêmico	5
Artigos científicos	Portal <i>SciELO</i>	2
	Portal CAPES	2
	Google acadêmico	2
Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos	ANPEdSul	1
	Google acadêmico	1
Total		13

Fonte: Elaboração própria com base em: Portal *SciELO*, Portal da CAPES, ANPEd, ANPEdSul e Google acadêmico.

A instituição que mais forneceu produções acerca da temática de formação de professores da EE foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): nove das produções selecionadas são desta instituição, colaborando para a região Sul ser a que mais se destacou nesta pesquisa. Vale ressaltar ainda que o período de concentração das produções ficou entre 2011 e 2012, ou seja, foram publicadas posteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Para analisar as produções selecionadas, tomamos como empréstimo as elaborações de Michels (2006) que, ao analisar publicações de intelectuais da área, considera que há divergências relacionadas à apreensão da política de inclusão quando se trata das pessoas com deficiências. A autora aponta duas tendências: a perspectiva propositiva e a analítica.

A perspectiva propositiva compreende as produções que: a) tomam a inclusão como um modelo predefinido; b) propõem indicações explícitas de como deve ocorrer a inclusão; c) a partir da sensibilização dos professores, indicam

que estes devem ter desenvolvido suas competências para incluir os mais diferentes alunos; e d) discutem a inclusão sem levar em conta as suas reais possibilidades. Alguns autores tratam a inclusão de alunos considerados deficientes como um problema restrito das competências dos professores. Centram essa discussão nas questões específicas relacionadas à deficiência e pouco discutem a imprescindível tarefa de ensinar esses alunos. (MICHELS, 2006, p. 419)

Já a perspectiva analítica é característica dos autores que:

a) analisam a possibilidade de inclusão levando em consideração as questões sociais mais amplas (história, política, economia); b) discutem a educação especial articulada ao debate da educação geral; e c) investigam a proposição inclusiva para a área fazendo uma análise crítica desse momento histórico [...]. Nas produções consideradas analíticas, encontramos a compreensão de que a história (da sociedade, da educação e da educação especial) é a base para desenvolver um exame cuidadoso da atualidade. Nessa perspectiva, a materialidade das condições históricas e sociais para a inclusão é que possibilita a discussão sobre ela. (MICHELS, 2006, p. 419)

A autora afirma que através da perspectiva analítica, alunos e professores possuiriam condições de serem sujeitos constituintes e constituidores desse processo. A maioria dos autores assume e demonstra uma perspectiva analítica ao discutir a política de inclusão: Michels (2006), Borowsky (2010), Martins (2011), Ferreira (2011), Michels (2011), Borowsky e Cherobini (2012), Garcia (2013), Schreiber (2012), Lehmkuhl (2011). Em contrapartida, das 13 produções selecionadas, quatro demonstravam uma discussão pela perspectiva propositiva: Uhmman (2011), Minghetti e Kanan (2012), Dobler (2012) e Almeida (2004).

São pertinentes as colocações dos autores da perspectiva analítica, de que o termo inclusão está ligado ao conceito de exclusão,

visto que concordamos que a inclusão representa uma estratégia de manutenção de um sistema social.

Nota-se que o campo da educação especial e da formação de professores³¹ passou por sucessivas mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais. Estas ganham destaque a partir da década de 1990 com a política de inclusão disseminada mundialmente por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (2001), entre outros. A respeito da formação do professor de EE, a análise dos trabalhos nos permite constatar que essa se realiza, geralmente, através de programas de formação continuada.

As produções que citam o termo “Segundo Professor” são Ferreira (2011), Lehmkuhl (2011), Martins (2011), Minghetti e Kanan (2011), Uhmman (2011), Schreiber (2012), Martins (2011) e Dobler (2012), mas não aprofundam suas análises sobre este profissional, exceto Minghetti e Kanan (2011), que o fazem, contudo, em âmbito municipal (Lages – SC). Martins (2011) aborda questões referentes ao profissional de apoio e aponta o termo “segundo professor” como uma das possíveis denominações para esse tipo de profissional. Lehmkuhl (2011) fornece dados sobre o profissional ao discutir dados do PP (2009a) e a PEEESC (2009b), bem como sobre a formação de professores de EE em Santa Catarina.

As dissertações selecionadas são de autores participantes do GEPETO, Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho³²,

³¹ Ao longo do texto serão realizadas correlações entre a formação dos professores de educação especial com a formação de professores de outras áreas. Procuramos utilizar os termos “formação de professores de educação especial” e “formação de professores no Brasil” como se fossem distintos para maior fluidez do texto, contudo ressaltamos de antemão que quando nos referimos a “formação de professores no Brasil” não estamos afirmando que os professores de educação especial estão dissociados da categoria docente, embora estes apresentem características próprias da sua área de atuação.

³² O Grupo desenvolve pesquisas coletivamente desde 1995. Conta com professores do CED e de outras instituições de ensino superior e alunos de pós-graduação de duas linhas de pesquisa do PPGE – Educação, Estado e Políticas Públicas (EEPP) e Trabalho e Educação (TE). “Atualmente, além dos já citados, integram o grupo graduandos, bolsistas de iniciação científica e professores da rede pública de ensino. Os membros do grupo têm se dedicado à pesquisa documental sobre várias áreas – política educacional, trabalho e educação, história da educação, formação de professores, educação e saúde – e modalidades – educação especial, educação profissional, educação indígena,

vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Isso denota a importância da contribuição do grupo para a discussão na área da formação de professores para a EE e como há uma carência de produções acerca da temática estudada em outras regiões. Embora cada autora possua objetivos diferentes em suas pesquisas, o referencial teórico é o materialismo histórico. Destaca-se que nenhuma das dissertações tem como foco o SPT que atua no estado de Santa Catarina, ainda que algumas tragam informações sobre ele ou sobre a formação de professores da EE. Em relação aos artigos selecionados existem autores do GEPETO e outros que não possuem vinculação com o grupo de pesquisa.

A instituição que mais forneceu produções sobre a temática de formação de professores da EE na perspectiva que procuramos foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): nove das produções selecionadas são desta instituição. Nas demais instituições³³ foi selecionado um material em cada uma delas, quais sejam: UFSM, UNIPLAC, UNIJUÍ e PMPA/UFSC³⁴.

O fato de a maioria das produções ser da UFSC colabora para a região Sul destacar-se neste levantamento, com um total de 12 produções. Da região Sudeste foi selecionada apenas uma produção. Os anos de concentração das produções são 2011 e 2012, com cinco produções. Os anos de 2006, 2010 e 2013 tiveram uma produção cada.

Cabe ressaltar que o balanço das produções acadêmicas nos auxiliou no debate da formação de professores de EE, contudo nenhuma das produções discute o Segundo Professor de Turma. Tal afirmação enfatiza a importância de realizar esta pesquisa, tanto pela sua relevância na análise da formação de professores, quanto para contribuir com a produção acadêmica da área.

educação à distância, educação continuada. Conquanto cada pesquisador se dedique a um tema de pesquisa específico, temos em comum o trabalho de análise de documentos oficiais, nacionais e internacionais. A ampla diversidade de questões de estudo encontra sua unidade no campo das políticas públicas”. As informações e algumas publicações de integrantes do grupo de pesquisa estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/>.

³³ O gráfico “Natureza jurídica das instituições das produções acadêmicas selecionadas, 2006-2013” está disponível no apêndice B.

³⁴ Essa produção possui dois autores vinculados a instituições diferentes.

1.3.2 Análise documental

A análise foi realizada apoiando-se na afirmação de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) de que os textos “evidenciam vozes discordantes, em disputa” e de que é nesse campo de disputas que “a ‘hegemonia discursiva’ se produz”. Buscou-se uma análise dos documentos pela exploração das contradições internas às formulações.

A análise do *Programa Pedagógico* (PP) (SANTA CATARINA, 2009a) de EE do Estado de Santa Catarina foi realizada procurando-se elementos que auxiliem a compreender os conteúdos e mecanismos utilizados para a difusão da política de EE do Estado na perspectiva inclusiva, instigados pela hipótese de que o SPT é um desses mecanismos.

O PP (SANTA CATARINA, 2009a, p. 5) tem como objetivo:

[...] traçar as diretrizes dos serviços de EE. Estas diretrizes estão direcionadas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados nas escolas da rede regular de ensino, em centros de atendimento educacional especializados ou em escolas especiais mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs.³⁵

Como destacado, consiste em uma diretriz para os profissionais da EE. Os objetivos específicos do documento são

»» coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados; »» **subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em EE**; »» coordenar os projetos de investigação metodológica para os serviços educacionais especializados; »» orientar sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou

³⁵ Os serviços de EE aos quais o PP se refere caracterizam-se como “Ações do Programa Pedagógico”, e consistem em: Atendimento em Classe – AC, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço Pedagógico Específico – SPE e Serviço de Atendimento Alternativo – SAA e serão discutidos na sequência.

mobilidade reduzida; »» desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009a, p. 15, grifo nosso).

Não há, no entanto, propostas que descrevam as estratégias necessárias para atingir os objetivos. Sobre a justificativa da criação do PP, no documento argumenta-se que se faz pela necessidade de integração, sob uma mesma política, das diferentes ações que a FCEE ao longo dos anos executou, devido ao fato de que antes dele os programas pedagógicos eram separados por áreas das deficiências, gerando individualização das ações e acarretando dissolução dos mesmos. (SANTA CATARINA, 2009a). Constata-se, porém, que o PP não garante a integração das diferentes ações, uma vez que os serviços de atenção ao educando continuam sendo realizados separadamente.

O PP (2009a) descreve sobre seu intento de afirmar o “vanguardismo” do Estado na área: “sempre esteve à frente em relação às demais Unidades Federadas e também da União.” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 5). De acordo com o documento o estado de Santa Catarina

[...] foi o primeiro, um ano antes da Constituição Federal de 1988, a extinguir as classes especiais e a determinar que todas as crianças e adolescentes em idade escolar, independentemente de suas idiossincrasias, deveriam ter acesso e permanência nas escolas regulares; [...] pioneirismo de nosso Estado na esfera da EE, o Programa Pedagógico, referendado pela Política de Estado, transformou ou rebatizou as denominadas salas de recursos em Serviços de Atendimento Educacional Especializados – SAEDEs. [...]. Por tudo o que foi mencionado e outros marcos sobre os quais não cabe detalhamento nesta apresentação, é que sentimos grande orgulho de participar desta história. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 5-6)

Nesta mesma linha, o referido documento repassa a ideia de que somente por meio do mesmo serão assegurados os direitos das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades e que apenas assim estas pessoas conseguirão desenvolver-se e serem reconhecidas como sujeitos de direitos. Além de lançar a noção de compartilhamento de responsabilidade entre as diferentes Secretarias Setoriais de Estado, o

programa dá abertura para a responsabilização de outras instituições, tais como a família, no que diz respeito à escolha da vaga do aluno em centros especializados ou no ensino regular, e a parceria público-privada³⁶. De acordo com Garcia e Michels (2011)

[...] a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a Educação Especial, qual seja, a relação público/privado na execução do atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais. (GARCIA E MICHELS, 2011, p. 110)

Na definição do *Contexto teórico* do Programa Pedagógico consta que a

[...] concepção de escola se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos e não na imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos considerando a complexidade e heterogeneidade dos educandos e, conseqüentemente, dos ritmos de aprendizagem.

³⁶ De acordo com o objetivo geral do PP, a frequência dos alunos que são o público-alvo da Educação Especial poderá ser realizada no ensino regular ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESPs, sob escolha da família. O estado de SC garante que alunos com severos comprometimentos mentais poderão frequentar unicamente esses centros mantidos, por exemplo, pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs. Segundo consulta em sítio da Receita Federal do Brasil, a APAE Florianópolis (CNPJ 83.933.192/0001-16), é cadastrada como situação jurídica “Associação Privada”, com descrição da atividade econômica como “Atividades de associações de defesa de direitos sociais”. Informação retiradas do site da Receita da Fazenda, acesso em 30 de out. 2014.

Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, modificações organizacionais, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 11)

O PP expõe também a necessidade de uma nova estrutura organizacional, levando em conta o envolvimento da comunidade nas tarefas de responsabilidade do Estado, bem como os “pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 12). É, portanto, uma demanda das políticas públicas de educação do país, ou seja, os sistemas de ensino têm que se adequar³⁷ a uma nova estrutura pautada na perspectiva inclusiva.

Estes objetivos estão sustentados no princípio da inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, e legalmente se alicerçam na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, Constituição Estadual, Resolução nº 112/2006, do Conselho Estadual de Educação, Lei Complementar Estadual nº 381/2007 e nas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 14)

O termo exclusão é utilizado como um rol de justificativas para a organização de políticas de forma ideológica, expressa por uma

³⁷ Segundo Garcia (2014), a reforma de 1990 propõe encaminhamentos políticos que “foram materializados em mudanças no aparelho do Estado brasileiro, comprometidas com uma reforma da administração pública no sentido de torná-la menos ‘burocrática’ e mais ‘gerencial’”. Esses encaminhamentos acabam transferindo para os estados e municípios ações que eram de responsabilidade da União. A autora afirma, com apoio em Chauí (1999), que há uma “racionalização das atividades estatais, com modificações na estrutura e no *modus operandi* do Estado brasileiro, implica atribuir aos serviços prestados pelo – e de responsabilidade do – Estado uma racionalidade de mercado”. Demonstra neste sentido que o “Estado modifica-se ao renunciar à execução de alguns serviços (total ou parcialmente) e estabelecer ‘contratos de gestão’ com as ‘organizações sociais’”.

perspectiva inclusiva que assume um caráter de apaziguamento das questões sociais (RIBEIRO, 1999). Concorde-se com Ribeiro (1999), que afirma que a exclusão faz parte do processo de produção capitalista e possui um viés ideológico.

[...] porque desloca a atenção da luta de classes, que se dá no coração da produção capitalista, para a luta por políticas sociais compensatórias (de inserção e/ou de inclusão). Nesse sentido, deixa de considerar tanto a concepção de Estado como árbitro dos conflitos sociais, referida à sociedade capitalista, quanto o papel que este Estado, historicamente, tem desempenhado em tais conflitos, resolvendo-os de modo a garantir que as conquistas dos trabalhadores tornem-se, concomitantemente, conquistas do capital. (RIBEIRO, 1999, p. 46-47)

O estado de SC, em sua política educacional, corrobora e assume a perspectiva inclusiva por meio de alguns documentos representativos da política de EE, a saber: a *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (SANTA CATARINA, 2009b) e o *Programa Pedagógico* (SANTA CATARINA, 2009a).

O PP (SANTA CATARINA, 2009a) é um documento norteador e institui os serviços de EE denominados como ações do programa pedagógico, que consistem em: Serviço Pedagógico Específico (SPE), Serviço de Atendimento Alternativo (SAA), Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e Atendimento em Classe (AC). No que diz respeito ao SPE, o PP menciona que tem como objetivo

[...] apresentar a proposta de reestruturação do Serviço Pedagógico Específico – SPE nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAESP, sua estrutura organizacional e metodológica de acordo com a atual Política de EE do Estado de Santa Catarina e a Resolução nº 112/06/CEE/SC. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 41)

Este serviço prevê o atendimento de educandos com diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos, transtornos globais do desenvolvimento com baixo nível funcional e deficiências

múltiplas. É o único serviço sobre o qual o documento apresenta os “pressupostos teóricos”³⁸, quais sejam, os da “concepção histórico-cultural”.

Sobre o SAA o documento contempla que

Este Serviço, instituído em salas de aula da rede regular de ensino, atende alunos elegíveis para o Serviço Pedagógico Específico em municípios onde não houver Centros de Atendimento Educacional Especializado mantido por APAE. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 44)

No que se refere ao SAEDE, este consiste em “uma atividade de caráter pedagógico, prestado por profissional da EE, voltado ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 25). O atendimento do aluno neste serviço ocorre no contra turno escolar, não se caracterizando como reforço ou ensino particular.

Nota-se que o programa, embora apresente e discuta algumas questões relativas ao atendimento dos alunos no ensino regular por meio dos diversos serviços, dá ênfase ao papel do SAEDE. O serviço aparece como uma espécie de “pérola” dos serviços de EE no estado, o que não difere muito do que ocorre em âmbito nacional, como constatou Vaz (2013) sobre a existência de uma forte tendência dos discursos recaírem sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE³⁹.

³⁸ O atendimento dos educandos é baseado nos princípios da elaboração conceitual, visando à qualificação das estruturas cognitivas superiores. No caso de educandos com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento, as salas são estruturadas na metodologia TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, que em português significa Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Déficits Relacionados com a Comunicação.

³⁹ O AEE fornece o mesmo serviço que o SAEDE, porém, com nomes diferentes. O Programa Pedagógico (2009a) pauta-se no documento *Sala de Recursos Multifuncionais – Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Conforme consta no Programa Pedagógico, “o serviço de atendimento educacional especializado se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 15).

Cabe ressaltar que a proposta das Salas de Recursos Multifuncionais na proposição política nacional não focaliza a ação pedagógica, mas sim os recursos. Em contrapartida, na proposta estadual, há uma preocupação com foco pedagógico no SAEDE. A esta constatação soma-se a falta de outros documentos que versem sobre o SPT. Isso permite levantar a hipótese de que o SPT tem sido um elemento secundário nos documentos norteadores da política de EE do estado. Contudo, cabe ressaltar que o SPT representa uma figura docente da área da EE na classe comum, o que se configura como uma maior possibilidade de articulação com os processos de escolarização dos sujeitos da EE.

O foco desta pesquisa não está nos serviços de EE do estado. Contudo, fez-se necessário apresentá-los para compreender o serviço no qual o SPT está inserido, qual seja, o Atendimento em Classe, como disposto no *Programa Pedagógico* (SANTA CATARINA, 2009a). Embora os principais documentos da política de EE do estado sejam a *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2009b) e o *Programa Pedagógico* (SANTA CATARINA, 2009a), não há citação sobre o SPT no documento PEEESC. Quando se remete à categoria de professor aliada a algum serviço, a PEEESC dá ênfase aos professores dos diferentes SAEDE e cita o professor intérprete em turma. A maior aproximação que faz do SPT é a afirmação de um “Professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 28). O documento também não discute a formação dos professores da EE do estado. Lehmkuhl (2011, p. 204), a respeito da formação continuada dos professores de EE em Santa Catarina, constatou que

Os documentos estaduais seguem as recomendações e diretrizes dos documentos nacionais. Tanto a Lei Complementar CEE/SC n. 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998a) como a *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2009b), e ainda a Resolução CEE/SC n. 12/2006 e o *Programa Pedagógico* (2009a) preveem a formação continuada de professores na área da EE especificamente para os que atuam nos serviços de EE e não para os professores que atuam nas classes comuns de ensino.

O SPT está inserido no PP no Atendimento em Classe (AC), o qual inclui também o Guia-Intérprete⁴⁰, Professor Bilíngue⁴¹, Professor Intérprete⁴² e Instrutor de Libras⁴³.

Atendimento em Classe – AC se caracteriza 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, conforme estas Diretrizes. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16, grifo nosso)

Verificamos que o AC se caracteriza pela presença de um **professor** em sala de aula ou um profissional da saúde na escola. Constatamos, neste sentido, que o estado de Santa Catarina não apresenta critérios para definir o que é um professor, tendo em vista, por

⁴⁰ O Guia-Intérprete é o professor que atende às necessidades dos alunos com surdocegueira. Preferencialmente habilitado em EE, com domínio em Libras, Sistema Braille e outros sistemas de comunicação. (SANTA CATARINA, 2009a).

⁴¹ O Professor Bilíngue (ouvinte ou surdo) é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos educandos de turmas bilíngues. Tem a atribuição de “conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõe os conteúdos curriculares das diversas disciplinas” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 20). Preferencialmente deve ter formação de nível superior na área da educação, fluência comprovada através de exame de proficiência em ambas as línguas. Na educação indígena deve ter fluência na língua da etnia. (SANTA CATARINA, 2009a).

⁴² O Professor intérprete deve ter fluência em Libras comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, LIBRAS/PORTUGUÊS/LIBRAS e é responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional nas turmas. (SANTA CATARINA, 2009a).

⁴³ O Instrutor de Libras é o professor ouvinte ou surdo, com fluência em Libras, comprovada por meio de exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação que atua com o ensino da LIBRAS, tem por função possibilitar à comunidade escolar a aquisição e a aprendizagem da Libras. (SANTA CATARINA, 2009a).

exemplo, o fato de incluir o intérprete de Libras⁴⁴ neste serviço em sala. O intérprete de Libras possui as seguintes atribuições:

[...] estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno; trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem; estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares; participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico; participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pelo SED. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 21)

Não há, como verificado no excerto, atribuição para o Intérprete de Libras que seja pertinente a um docente. No entanto, este profissional está inserido no atendimento que se caracteriza com a presença de um professor em classe. O PP trata ainda das atribuições e a formação exigida para o SPT, dados estes que serão melhor explorados no capítulo 2. *A formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT*, do presente trabalho.

⁴⁴ De acordo com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2010b), “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”, a respeito das atribuições desse profissional consta que “Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais”.

Para levantar dados que auxiliassem na compreensão da formação prevista para os Segundo Professores de Turma, foi necessário analisar os editais de seleção desde o primeiro processo seletivo para tais vagas⁴⁵. Foram selecionados os seguintes editais: nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014). Esses processos foram promovidos pela SED, alguns deles em parceria com a FCEE.

Além das vagas para Segundos Professores de Turma, os editais apresentam os pré-requisitos para os demais funcionários do quadro do magistério que atuarão na rede regular de ensino. As discussões relacionadas a análise dos editais serão realizadas contrapondo-as com os dados do Programa Pedagógico, que serão tratadas ao longo do texto para melhor apreciação dos dados.

1.3.3 Coleta de dados na SED, GERED e entrevistas/questionários com Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis.

A coleta de dados na SED foi essencial para a composição da pesquisa. Primeiramente, foi realizada coleta de dados na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, com o intuito de verificar informações sobre o ano de registro do SPT na rede e o censo do SPT na série histórica (2007–2014). Este procedimento proporcionou novos direcionamentos metodológicos para a pesquisa. Tivemos, inicialmente, a pretensão de coletar dados sobre a formação dos profissionais em exercício. A SED, contudo, não dispõe desses dados.

Os dados fornecidos pela SED⁴⁶ ajudaram a traçar um perfil dos SPT na rede estadual com informações relativas à sua carga horária, situação funcional, sexo e idade. Optamos por realizar as entrevistas

⁴⁵ O quadro sobre a habilitação mínima exigida nos editais referentes aos processos seletivos 2009-2014, contendo informações do edital, está exposto no apêndice D.

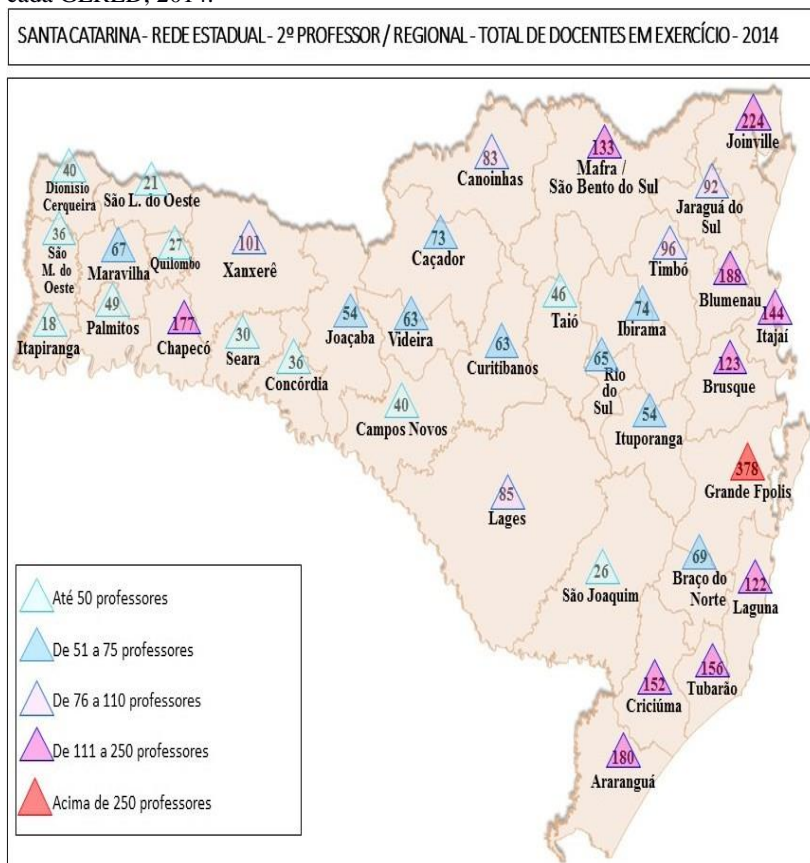
⁴⁶ Foram utilizados dados do Sistema Estadual de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGGESC) coletados em junho de 2014. Os dados estão expostos nos anexos A, B, C e D.

com os profissionais da rede para ter acesso à formação dos SPT em exercício. O critério de escolha dos municípios foi, primeiramente, onde poderiam ser encontrados professores efetivos, além disso, optamos por entrevistar aqueles professores lotados em escolas com o maior número de SPT.

As entrevistas foram realizadas com 85 SPT, selecionados com base nos dados fornecidos pela SED. Foi selecionada a região da Grande Florianópolis por ser a região com o maior número de profissionais, a saber, 378. Destes, são 372 admitidos em caráter temporário e seis efetivos⁴⁷. No mapa a seguir é possível verificar a quantidade SPT distribuídos por região:

⁴⁷ Nas demais regiões os SPT estão distribuídos da seguinte forma: Joinville 223 ACT e dois efetivos; Blumenau 188 ACT; Araranguá 180 ACT; Chapecó 175 ACT e dois efetivos; Tubarão 156 ACT; Criciúma 145 ACT e sete efetivos; Itajaí 143 ACT e um efetivo; Mafra/São Bento do Sul 131 ACT e dois efetivos; Brusque 122 ACT e um efetivo; Laguna 121 ACT e um efetivo; Xanxerê 100 ACT e um efetivo; Timbó 95 ACT e um efetivo; Jaraguá do Sul 90 ACT e dois efetivos; Lages 84 ACT e um efetivo; Canoinhas 75 ACT e oito efetivos; Ibirama 74 ACT; Caçador 69 ACT e quatro efetivos; Braço do Norte 67 ACT e dois efetivos; Rio do Sul 65 ACT; Maravilha 64 ACT e três efetivos; Curitiba 63 ACT; Videira 61 ACT e dois efetivos; Ituporanga 53 ACT e um efetivo; Palmitos 48 ACT e um efetivo; Taió 46 ACT; Joaçaba 45 ACT e nove efetivos; Dionísio Cerqueira 40 ACT; Campos Novos 38 ACT e dois efetivos; São Miguel do Oeste 34 ACT e dois efetivos; Concórdia 31 ACT e cinco efetivos; Seara 30 ACT; Quilombo 27 ACT; São Joaquim 25 ACT e um efetivo; São Lourenço do Oeste 19 ACT e dois efetivos; Itapiranga 18 ACT.

Figura 1 – Mapa do total de SPT em exercício no estado de Santa Catarina em cada GERED, 2014.



Fonte: KLEBER (2014)

As entrevistas foram realizadas através de um roteiro contendo perguntas fechadas e preenchido pela entrevistadora⁴⁸. A partir dos dados coletados foi possível analisar a formação dos SPT em atividade e verificar, na formação inicial desses profissionais, os conteúdos das disciplinas da área da EE.

Como procedimento metodológico complementar, solicitamos informações sobre a formação continuada promovida aos SPT à Gerência responsável pela formação de profissionais na EE da FCEE. A

⁴⁸

O modelo do roteiro está disponível no apêndice H.

instituição, contudo, orientou a solicitar esses dados à SED. O pedido submetido à SED foi redirecionado aos Integradores de Educação Especial e Diversidade⁴⁹, responsáveis pela EE nas Gerências e Educação do Estado de Santa Catarina (GERED). Os materiais coletados junto aos Integradores estão expostos no Apêndice F. A partir desse material elencamos algumas categorias para análise dos dados que serão explorados no capítulo 5. As categorias são: inclusão; implementação de políticas; desempenho dos alunos; cursos sobre as necessidades específicas de determinadas deficiências; o trabalho do SPT; currículo; objetivos não relacionados à área da EE. Essas categorias foram escolhidas por se tratarem de termos que compõem os documentos da EE, e, além disso, por serem eixos principais de incidência nos objetivos dos cursos.

Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos complementares desta pesquisa se deram pela ausência inicial de dados sobre a temática, o que também direcionou para que algumas passagens desta dissertação recebessem um caráter descritivo. No balanço das produções acadêmicas, não encontramos textos que dissertem sobre a formação do SPT. Nos documentos norteadores da política de EE do estado de Santa Catarina, não há indicação sobre qual é a formação do SPT. A SED não dispõe de dados sobre a formação dos SPT em atividade na rede, o que exigiu procurar nos endereços eletrônicos da FCEE⁵⁰ e da SED notícias sobre a formação continuada para os SPT.

Em síntese, a ausência inicial de documentos e dados sobre a formação desses profissionais conduziram-nos à coleta e elaboração de novos documentos, e a organizar um conjunto substancial de materiais que não alcançam todas as possibilidades de análise nesta dissertação.

Os caminhos do presente estudo levaram, portanto, à uma pesquisa na qual foi necessário em alguns momentos uma fase descritiva dos dados para melhor exposição do tema, sem perder, contudo, seu caráter principal, qual seja, a metodologia qualitativa de análise documental da política educacional⁵¹. Tivemos como referência para

⁴⁹ O modelo da solicitação está exposto no apêndice E.

⁵⁰ As informações dos endereços eletrônicos estão expostas no apêndice G.

⁵¹ Evangelista (2009, p. 1; 4) afirma que os documentos de políticas educacionais podem ser oriundos do Estado, de organizações multilaterais e de instâncias e intelectuais que circulam em sua órbita”. Além disso, a autora refere-se a documentos de política educacional: “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de

análise dos documentos as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2009), partindo do princípio de que “as palavras importam, fazem diferença” e que a análise dos conteúdos dos discursos e conceitos presentes na documentação permitem identificar “pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” através da “hegemonia discursiva” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 2).

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está composta por quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo *A formação do Segundo Professor de Turma no âmbito da proposição política*, discutimos sobre os delineamentos da formação de professores de educação especial na política educacional. Para tanto, dividimos o capítulo em três eixos principais: *2.1 A política de formação de professores no Brasil e a formação de professores da educação especial: breves aproximações*, no qual há uma breve discussão acerca da relação entre a formação de professores no Brasil e a formação de professores em educação especial; *2.2 A história da formação dos professores no Brasil e de professores de educação especial: apontamentos*, no qual indicamos os percursos da formação dos professores no Brasil e de professores de educação especial, discutindo sobre a formação de professores de educação especial prevista na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); *2.3 A formação dos professores de educação especial no estado de Santa Catarina*, no qual tratamos da ambiguidade na formação do SPT, levantando o principal questionamento do capítulo: capacitado ou especializado? Tal

registros, regulamentos, relatórios, livros, textos, entre outros. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico: fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, cinema, jornais, revistas, entre outros. Ressalte-se que, da nossa perspectiva, não há “superioridade” de um documento sobre outro, nem há maior nobreza de um tema sobre outro. Todos os documentos são importantes e todos os temas são nobres quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente”. Nesse sentido, chamamos de documentos aqueles materiais de autoria de OM e textos de autoria de intelectuais que produziram algum escrito para essas organizações ou o divulgaram em seus veículos. São esses documentos “oficiais e oficiosos”.

questionamento foi derivado da imprecisão dos termos identificados nas suas funções e atribuições e na exigência formativa; 2.4 *Formação de professores, a formação de professores de educação especial e a formação do segundo professor de turma em SC*, item em que estabelecemos as considerações finais do capítulo, discutindo sobre a formação do SPT e os contornos da proposição de formação de professores no Brasil com base nas quatro teses desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), quais sejam: Profissionalização como estratégia de (con)formação docente; Certificação de professores por resultados; A desintelectualização do professor e; Reconversão docente.

No capítulo 3 intitulado *Segundo professor de turma: um novo modelo de professor de educação especial*, expomos nossa constatação de que o SPT é um novo modelo de professor de educação especial. Organizamos o capítulo em quatro itens: 3.1 *Corregente e colaborador: delineamento do segundo professor de turma na política de educação especial do estado de Santa Catarina*, no qual demonstramos, através dos documentos estaduais, o delineamento da criação da figura do SPT em SC; 3.2 *SPT, capacitado ou especializado? As imprecisões do modelo de professor de educação especial no estado de SC*. Neste item discutimos as contradições presentes entre o que está caracterizado na legislação sobre professores de educação especial, ou seja, capacitados ou especializados, com o que está previsto e sendo realizado pelo SPT, para isso, o item está subdividido da seguinte forma: 3.2.1 *A imprecisão evidenciada nas funções e nas atribuições do SPT de acordo com a proposição política*; 3.3.2 *A imprecisão evidenciada na exigência formativa do SPT de acordo com a proposição política*. No penúltimo item, 3.3 *Professor temporário: análise dos dados quantitativos dos SPT – série histórica 2012-2014*, estão expostos os dados quantitativos dos SPT que atuaram na rede de 2012 até 2014. Neste item verificamos a incidência de professores temporários, caracterizando a precarização desses trabalhadores. Por fim, no item 3.4 *A formação do SPT e sua habilitação: o suposto preferencial* estabelecemos as considerações finais do capítulo.

No capítulo 4 e 5, realizamos uma análise sobre a formação inicial e continuada dos SPT em atividade na rede, dando ênfase à região da Grande Florianópolis. O capítulo 4 intitulado *A formação inicial dos SPT em atividade na rede* está dividido da seguinte forma: 4.1 *A formação inicial dos SPT em atividade na rede: um recorte da região da Grande Florianópolis*, em que apresentamos os dados gerais da formação inicial dos SPT da região da Grande Florianópolis; 4.2

Nível superior incompleto, 4.3 Nível superior completo: graduação, 4.4 Pós-graduação, em que analisamos a formação em cada nível de ensino, sendo que no item 4.3.1 discutimos sobre o conteúdo programático dos cursos de graduação frequentados pelos SPT nas instituições UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI; e no 4.3.1.4 *Considerações acerca dos cursos de licenciatura em pedagogia frequentados pelos SPT da região da Grande Florianópolis*, em que apontamos as considerações gerais do capítulo.

No último capítulo, intitulado *A formação continuada dos SPT em atividade na rede*, apresentamos a formação continuada promovida pelo estado de SC para os SPT. O capítulo está dividido de acordo com cada instância formadora: *5.1 Formação continuada promovida pela FCEE; 5.2 Formação continuada promovida pela SED; 5.3 formação continuada fornecida pelas GERED* e; por fim, o item das considerações finais do capítulo: *5.4 considerações sobre a formação continuada promovida para os SPT em atividade na rede*.

No capítulo seguinte, dedicamos nossas análises para compreender a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT, dando ênfase a nossa compreensão de que, embora este profissional consista em um modelo de professor de educação especial definido particularmente na política de educação especial do Estado de Santa Catarina, está inserido em um contexto maior. Concordamos com Cartolano (1998), que ao analisar a formação do professor de educação especial, alerta que é importante considerá-la como parte integrante da formação de profissionais da educação em geral.

2 A FORMAÇÃO PREVISTA NO ÂMBITO DA PROPOSIÇÃO POLÍTICA PARA O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Para cumprirmos com a tarefa de apresentar a política de Educação Especial (EE) como uma parte de um projeto político, neste capítulo discutimos brevemente a relação da formação de professores no Brasil com a formação de professores da EE. Com o intuito de discutir a formação prevista para o SPT no âmbito da proposição política, utilizamos documentos norteadores da política educacional brasileira e documentos específicos da área da EE.

Analisamos a formação prevista nos documentos por meio do Programa Pedagógico (PP) (2009a) e dos Editais de Seleção para Admissão em Caráter Temporário nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014).

Verificamos neste capítulo como a formação do Segundo Professor de turma (SPT) possui os mesmos contornos da proposição de formação de professores no Brasil: a profissionalização como estratégia de (con)formação docente, a certificação de professores por resultados, a desintelectualização do professor e a reconversão docente. É necessário ressaltar que embora a EE tenha suas particularidades, é imprescindível analisá-la como um objeto multideterminado, pensada como parte constitutiva de um todo complexo e contraditório. Discutir a proposta de formação de professores de EE em determinado período requer, também, pensar a formação de professores como um eixo da política educacional atual, a qual expressa as contradições de um projeto de Estado e de sociedade no momento histórico em pauta.

Para expor a discussão pretendida, o capítulo está organizado em quatro itens principais: no primeiro expomos a política de formação de professores no Brasil e a formação de professores em EE; no segundo, abordamos questões referentes às trajetórias históricas da formação de professores e de EE; no terceiro analisamos a formação de professores no estado de Santa Catarina, demonstrando algumas propostas de formação inicial e em serviço promovidas pelo estado para o SPT. No último item nos detemos a analisar as evidências abordadas nos itens anteriores, tendo como referencial quatro teses desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO): 1.

Profissionalização como estratégia de (con)formação docente, 2. A desintelectualização do professor, 3. Certificação de professores de resultados, 4. Reconversão docente. Procurou-se, neste sentido, discutir como a formação prevista no âmbito da proposição política para SPT se engendra com a proposição política da formação de professores no Brasil.

2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES APROXIMAÇÕES

Compreendemos que para discutir a formação de professores de educação especial, e, por conseguinte a formação do Segundo Professor de Turma, faz-se necessário primeiramente verificar os contornos da política de formação de professores no Brasil. Conforme destacado na introdução desta dissertação, Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) afirmam que a reforma da década de 1990 “atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão”. Produto de políticas demarcadas por recomendações de organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a reforma educacional iniciada no Brasil na década de 1990 propôs o professor como um “protagonista” desta mesma reforma.

Oliveira D. (2004) afirma que a legislação e os programas derivados da reforma, embasadas na premissa da pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos e as avaliações formativas, exigem do professor novas práticas e novos saberes nas suas funções.

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na

participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA D., 2004, p. 1140)

Para Shiroma e Evangelista (2007), os sintomas do sobretrabalho e da intensificação do trabalho docente, prenunciam o alargamento das funções docentes incluindo:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (SHIROMA E EVANGELISTA, 2007, p. 537)

Essas políticas vêm conduzindo, segundo Oliveira D. (2004), à precarização do trabalho docente. É nesta conjuntura que a formação de professores vai sendo delineada e articulada, de forma estratégica, para atender aos interesses do capital. Um desses objetivos, a nosso ver, é utilizar-se de estratégias para produzir um consentimento ativo do trabalhador em relação à ideologia burguesa, assumindo-a e transmitindo-a aos alunos, o que pode repercutir em uma assimilação mais fácil da situação de exploração e precarização do trabalho. Esse professor, que tem que dar conta de tudo e de todos, não precisa mais pensar, basta transferir o conhecimento prático, o qual incide no necessário para as exigências do mercado.

Para analisar a política de formação de professores, tomamos como referência as análises desenvolvidas por Evangelista (2012), que,

ao tratar da política educacional atual, toma como objeto a política de formação docente no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) com remissões à década de 1990 e ao Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Vale ressaltar que não temos a intenção de analisar uma política em comparação com a outra, mas evidenciar que há, em determinados encaminhamentos, uma continuidade. Para a autora, o governo de Lula seguiu a proposta do governo FHC, no que se refere ao crescimento da privatização do ensino superior e à política de oferta de formação docente (majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EAD). A autora (EVANGELISTA, 2012, p. 9) define a respeito do perfil de professor que se quer formar nessa política:

O novo perfil docente proposto pela agenda da reforma na região da América Latina e Caribe dos anos de 1990 para cá sustenta-se sobre a perspectiva de que os professores são objetos e, portanto, passíveis de serem reconvertidos. A adjetivação de obsoleto ao professor desconsidera sua capacidade de pensar coletivamente, de projetar um futuro não sufocado pelos interesses capitalistas.

Neves (2004, p. 2) afirma que os dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) se caracterizaram por reestruturar o Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas. “De produtor direto de bens e serviços, o Estado passa a coordenador de iniciativas privadas, tanto na área econômica como na área social”. A política estatal concerne, na área social, políticas de descentralização, fragmentação e focalização, as quais passam a ser serviços que podem ser exercidos pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas organizações públicas não estatais. No que se refere à formação da massa trabalhadora, o Estado se responsabiliza pela educação básica e divide a incumbência da educação superior à iniciativa privada (NEVES, 2004).

No governo Lula, de acordo com os preceitos políticos da chamada Terceira Via, se propõe a realizar um projeto de “adaptação ou reeducação técnica e ético-política da população brasileira ao projeto de sociabilidade cujo horizonte se restringe à ‘humanização’ do capitalismo” (NEVES, 2004, p. 5). Para Neves,

As reformas da educação escolar implementadas pelos governos FHC, bem como as políticas educacionais que começam a ser apresentadas à

sociedade pelo governo Lula (certificação e formação continuada de professores da educação básica e reforma universitária), fazem parte de uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional. De um modo mais específico, as reformas educacionais que começam a ser implementadas a partir dos anos de 1990 têm por finalidade formar um certo intelectual urbano de novo tipo, já que a escola no mundo contemporâneo, segundo Antonio Gramsci, tem como função social primordial formar intelectuais de diferentes níveis. (NEVES, 2004, p. 5).

Esse intelectual de novo tipo, segundo a autora, são aqueles especialistas e dirigentes que possam aumentar a produtividade do capital e criar/difundir uma cidadania política, ou seja, colaboração entre classes. Para este intelectual são direcionadas diversas funções, como responsabilizar-se pelo sucesso ou “fracasso” dos alunos, administrar o excesso de alunos nas salas de aulas, conscientizar-se sem contestar as condições de trabalho. A ampliação do acesso ao ensino superior colabora com essa estratégia.

Michels (2006) destaca que a reforma educacional dos anos 1990 conduziu a procura, pelos professores, por formação em instituições que prometem formá-los em menos tempo e com menos gastos, caracterizando o aligeiramento da formação docente. As questões relativas à carga horária, salário, reconhecimento social, entre outros, não são mencionados na política de formação docente atual. Contudo, dá-se ênfase às “competências” e faz crer que basta “boa vontade” para solucionar os problemas educacionais. Um dos modelos de formação que ganha destaque na documentação da política educacional brasileira é a formação em serviço. Ainda de acordo com Michels (2006), “tal perspectiva de formação leva a massificação dos níveis de ensino (principalmente do fundamental) sem a garantia da qualidade” (p. 414).

Alguns documentos determinam novas diretrizes na política educacional no período da reforma. De acordo com Michels (2006), além da LDBEN, documento que pode ser considerado fruto da Reforma, o Decreto n. 3.276, de seis de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, atribui uma indefinição dos professores e/ou especialistas no curso de pedagogia. Algumas regulamentações atreladas a LDBEN vão reforçar essa imprecisão. Hoje, no Brasil,

[...] os professores das séries iniciais do ensino fundamental e das modalidades de ensino podem ser formados tanto em institutos normais superiores como nos cursos de pedagogia das universidades, além é claro de formação em nível médio (MICHELS, 2006, p. 413).

Shiroma e Evangelista (2003) compreendem que a racionalidade presente na reforma educacional de 1990 assume a perspectiva gerencial norteadora da Reforma de Estado. Para as autoras, o conceito de gerencialismo está ligado ao de profissionalismo, pois na perspectiva gerencial a gestão escolar é uma estratégia para assegurar o poder e o controle sobre a escola, esta é a base em que se assenta a tese da *profissionalização como estratégia de (con)formação docente*.

Para Michels, Shiroma e Evangelista (2011, p. 25),

na perspectiva gerencial, a gestão escolar converte-se em estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle sobre a escola, mais do que para ajudar seus membros a realizarem seus propósitos.

As autoras afirmam que, quando se implementa o profissionalismo do magistério, promove-se o consenso em torno de uma formação em nível superior e da maior qualificação docente. Contudo, esse consenso também pode promover a segmentação da categoria, pois tem como essência a proposta da meritocracia, estabelecimento de rankings e pagamentos por produtividade.

De acordo com a tese *certificação de professores por resultados*, a certificação é uma forma de expressão da profissionalização docente e compõe uma estratégia política de caráter avaliativo e regulador. Além disso, conduz, no médio e logo prazo, a um contingente de professores tecnicamente competentes e devidamente segmentados e despolitizados. (SHIROMA; SHNEIDER, 2008).

Considerando que a política de certificação atrela os resultados nos exames à remuneração e/ou incentivos para apenas um percentual da categoria docente, a generalização dessa medida tende a reforçar o individualismo, a classificação e a

competição como base da estratégia de gestão de professores. [...]. Além disso, a meritocracia e a responsabilização pelos resultados endereçam aos professores uma pressão que se, para alguns, pode trazer reconhecimento e valorização em forma de bônus, para a maioria pode expressar em sofrimento, adoecimento, mal-estar decorrentes da intensificação do trabalho docente. (MICHELIS, SHIROMA E EVANGELISTA, 2011, p. 31)

O Estado utiliza-se de arranjos para estabelecer políticas que se assentam na responsabilização e na meritocracia, traduzindo-se na tensão permanente dos trabalhadores. Estes se obrigam a obter certificados de forma rápida, de concorrer nos processos de seleção e de intensificar seus trabalhos para responder às demandas do capital. Essas facetas também desembocam na *desintelectualização do professor*, pois não se prioriza a formação de um sujeito crítico e consciente, mas sim um trabalhador que responda aos objetivos da política.

Michels, Shiroma e Evangelista (2011) ao discutirem sobre a tese da *desintelectualização do professor*, alertam que os documentos emanados do Ministério da Educação brasileiro indicam uma formação de professores centrada cada vez mais na prática.

Todo o arrazoado caminha para apresentar a “pesquisa da prática” como o elemento essencial na formação do professor, sobrevalorizando o conhecimento experiencial designado como o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. (MICHELIS, SHIROMA E EVANGELISTA, 2011, p. 27).

Esta seria, segundo as autoras, a forma mais rápida de tornar os professores pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção crítica consciente.

Para Triches (2010), “estamos diante de um processo de **reconversão docente**, disseminado e intensificado, entre outros, pelas ações de OM, na defesa de reformas na formação e no trabalho dos professores” (p. 56). O Banco Mundial (1995) aponta como estratégia

mais viável economicamente eficaz para qualificar os professores a formação continuada ou em serviço, assim como a CEPAL (1995) indica a modalidade a distância como mais apropriada.

Michels (2011) problematiza a formação do professor de EE a partir da crítica do predomínio do instrumental sobre o pedagógico, do gerencialismo e a formação a distância como estratégias para a validação da tese da “reconversão docente”, configurada

[...] na “lógica” de que, se o que se quer é formar uma “nova” mentalidade, para uma “nova” sociedade, em que os trabalhadores sejam mais flexíveis a adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e esse deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada às atuais condições e necessidades (MICHELS, 2011, p. 80).

A formação docente proposta pelas Diretrizes para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) indica a educação das pessoas com deficiência de forma generalizada. O curso de pedagogia formará docentes para as diversas etapas de ensino e diferentes modalidades. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008),

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008, p.17).

Para Michels (2011), o proposto por essa política sugere uma organicidade com a política de formação de professores para a Educação Básica, uma vez que promove a ideia de que a formação de professores pode ocorrer em formação inicial e continuada, com centralidade na docência, que recebe uma dilatação do seu significado, na qual esteja contemplado o conhecimento em gestão.

A começar pelo conceito de “docência”, a análise dos documentos já citados, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL,

2008), nos possibilita afirmar que há uma dilatação em seu significado e, principalmente, um afrouxamento no que diz respeito às suas funções. Esta “docência” parece retirar do próprio sujeito – professor – o protagonismo da ação e, em seu lugar, incide a ação do mesmo. Há então, o que alguns autores vêm denominando de docência em seu sentido alargado. (MICHELS, 2011, p. 83)

Segundo a autora, com base em Triches (2007), a docência, hegemônica, configura-se como ação, com reconfiguração alargada desse conceito. Vincula-se à gestão eivada de espírito gerencialista. Na EE, a gestão estaria relacionada a gerir os espaços educacionais numa perspectiva inclusiva. Para Michels (2011), há um alargamento do conceito de docência no sentido de uma centralidade na formação de professores da EE para o atendimento nos serviços especializados. Além disso, ao mesmo tempo, o professor fará articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, mas sem uma preocupação explícita sobre a lida com o conhecimento escolar.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), os professores especializados não seriam mais formados por estes cursos, mas somente os capacitados. Michels (2011) questiona onde estariam sendo formados os professores especializados? Os estudos desenvolvidos pela autora revelam que os responsáveis pela organização da EE em sete municípios de Santa Catarina são formados em pedagogia. Entretanto estes não possuem habilitação em EE, e a formação específica se dá em serviço, tendo como base a prévia disponibilidade em trabalhar com esses alunos. Indagamos então, onde são formados os SPT, supostamente indicados como habilitados em EE no documento do *Programa Pedagógico* (2009a) do estado de Santa Catarina, e que ora são indicados como especializados, ora como cuidadores, ora como capacitados? As discussões sobre essas indicações serão tratadas no item: *SPT, capacitado ou especializado? As imprecisões do modelo de professor de educação especial no estado de SC*. Contudo, antes disso, faz-se necessário expor brevemente alguns apontamentos da história da formação dos professores no Brasil e de professores de EE.

2.2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL E DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS

A formação de professores no Brasil passou por uma série de mudanças ao longo do século XX e XXI em concepções e exigências para formar profissionais habilitados para atuar como docentes. Tomamos como referência as análises de Saviani (2009) para compreender os períodos que marcam a história da formação de professores no Brasil ao longo do período. O autor alerta que:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVANI, 2009, p. 144).

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, as províncias tendem a adotar o caminho seguido nos países europeus: a criação de Escolas Normais. As Escolas Normais visavam à preparação de professores para as escolas primárias e preconizavam uma formação específica, devendo guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Embora sua existência tenha sido contestada, as Escolas Normais se fortaleceram principalmente no período entre 1890 e 1932, quando foi fixada a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, e se expandiu para as demais capitais. O ano de 1932 marcou uma nova fase com a criação dos institutos de educação⁵², os quais foram concebidos

⁵² Saviani (2009, p. 145) destaca que: “Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e

como objeto do ensino e da pesquisa (SAVIANI, 2009). Saviani (2009, p. 146) afirma que:

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

O período de 1939-1971 é o período histórico caracterizado pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais. Os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, embasando a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. O Decreto-lei n. 1.190, de quatro de abril de 1939, deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, compondo o modelo “3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia. (SAVIANI, 2009)

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. [...] A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de dois de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário

implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova”.

e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Detemo-nos neste momento aos dois últimos períodos da história da formação de professores no Brasil, por considerarmos serem os mais importantes para compreender o atual debate da formação de professores em EE: a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Na década de 1970, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos), para os professores das quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. No curso de pedagogia, além da formação de professores para habilitação de Magistério, haveria os especialistas em Educação, ou seja, diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

A formação em nível superior dos professores para a EE foi proposta como habilitação do curso de pedagogia em 1972, nos quais se formariam dois tipos de profissionais: o de ensino básico e o especialista. Os do ensino básico teriam a formação centrada na ação pedagógica em sala de aula e, em contrapartida, os especialistas focariam na habilitação e principalmente no conhecimento sobre as deficiências. (MICHELS, 2004). Neste modelo, o acadêmico era formado inicialmente nas disciplinas relacionadas à pedagogia e depois optava pela habilitação que desejava atuar. A partir de 2007, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, extinguem-se as habilitações do referido curso, dentre as quais a Habilitação em Educação Especial.

No fim da década de 1960 e início de 1970, a formação de professores para EE era baseada no princípio da normalização. Ao fim da década de 1970, o processo de integração passou a ganhar destaque e redirecionar esta formação, ou seja, formar-se-iam profissionais aptos a

atuar sobre as dificuldades intrínsecas das pessoas com deficiência, calcadas pela abordagem médica e psicológica. Ao longo das últimas décadas do século XX, os cursos de pedagogia no Brasil organizaram-se de modo a fornecer dois modelos de habilitação para esses profissionais, um de formação mais geral em EE e outro que se subdividia pelas deficiências (deficiência visual, deficiência mental ou deficiência física). (MICHELS, 2004). Segundo Michels (2004, p. 25-26),

Tal subdivisão parece fragmentar a própria habilitação, como por exemplo, quanto ao currículo, que segue uma parte comum, com disciplinas para todas as habilitações e inclusive para as quatro áreas da Educação Especial, e outra parte específica para cada habilitação e diversificada para cada área da Educação Especial. Em outras palavras, a Educação Especial não tinha (ou não tem) um currículo único para a área. Havia (e em alguns casos ainda há) um currículo específico para cada subárea da Educação Especial. [...] A organização curricular imprimiu à habilitação em foco uma subdivisão presente na parte diversificada do currículo [...]. A Psicologia juntamente com a Biologia (Medicina), tem lugar de destaque nesta parte diversificada do currículo, secundarizando a área pedagógica. [...]. Em alguns casos, porém, o currículo ajudou a consolidar a Educação Especial pela sua peculiaridade e, inevitavelmente, colaborou para a permanência dos alunos considerados deficientes fora da Educação Regular. [...] [essa formação] organizada pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico.

Em anos anteriores à promulgação da LDBEN de 1996, vários estados da federação priorizavam estudos adicionais para professores do ensino regular de nível médio e, enquanto alguns investiram na formação no nível de pós-graduação, outros buscaram uma formação em nível superior específica em EE. De acordo com Michels (2004):

A história da formação de professores em geral, e especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta de ambiguidades.

Estas estão presentes no *locus* e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação de professores e na proposta mesmo (generalista ou especialista). Esse modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação. (MICHELS, 2004, p. 29)

Com a promulgação da LDBEN 9.394/96 define-se que a formação de docentes para atuar na educação básica

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Saviani (2009, p. 148) alerta que:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

Sobre isso, Evangelista (2012) afirma que, com a LDBEN 9.394/96 diferentes instituições são constituídas com a finalidade de formar professores (universidade, centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em determinado campo do saber), rompendo com o conceito de

universidade como modelo preferencial para o ensino do terceiro grau. Para a autora, esse fenômeno oferece condições para a proliferação da privatização do ensino superior, concebidos, nesse sentido, como nichos de mercado.

A proposta para os alunos da EE, de acordo com a Lei nº 9.394/1996, coloca a EE como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Na referida lei constata-se dois modelos de professor para atuar com o público da EE: o professor especializado e o capacitado. O professor de EE sugerido no referido documento, bem como em outros documentos norteadores da política de EE, como o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, apresentam uma diferenciação dos demais profissionais da escola pela sua formação específica (licenciatura em EE, graduação em pedagogia com habilitação em EE ou especialização em nível de pós-graduação lato sensu) (VAZ, 2013).

Em seu Artigo 58, a Lei nº 9.394/1996 assegura “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). Michels (2004) constatou que a formação de professores da educação básica, podendo ser realizada tanto em cursos superiores como em cursos de nível médio, “auxilia o entendimento de que a política de formação de professores, ao possibilitar dois âmbitos acadêmicos distintos de formação, reforça que esta ocorra no nível mais baixo” (MICHELS, 2004, p. 38).

A Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001) define os dois tipos distintos de profissionais para atuar com alunos da EE, os capacitados e os especializados, os quais estão previstos na LDBEN 9394/96.

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. (BRASIL, 2001).

A mesma resolução define que os especializados irão planejar as atividades com os alunos público-alvo da EE, ou seja, organizarão as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores capacitados.

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, adequadas aos 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.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001)

O parágrafo 4º do artigo 18 da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 especifica que aos professores que exercem o magistério devem ser oferecidas “oportunidades de formação continuada, inclusive em nível

de especialização, sendo a responsabilidade deste oferecimento de estados e municípios” (BRASIL, 2001). São considerados professores de EE, portanto, aqueles formados em nível médio, nível superior ou em pós-graduação.

De acordo com Bueno (2001)

[...] a incorporação da formação de professores das primeiras séries pelo ensino superior tem sido feita de forma a incluí-la como mero apêndice da formação do especialista, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação desses professores, o que contribui, de forma significativa, para a manutenção de uma visão de que, neste nível escolar, "(...) o ensino dado possui uma unidade toda natural, uma unidade muito simples, que não precisa ser cientificamente organizada: é a própria unidade da pessoa que ensina". (BUENO, 2011, p. 16)

O autor afirma ainda que

[...] a proliferação de instituições de ensino superior privadas, de duvidosa qualidade, os “institutos superiores de educação”, se não fizerem parte de uma política clara de incremento da qualidade da formação docente, poderão se tornar a “nova licenciatura curta”, que formará (ou seria melhor dizer, desinformará) professores sob a ótica da economia de financiamento, de tempo e de qualidade. (BUENO, 2001, p. 18)

Verificamos neste item que a trajetória de formação de professores no Brasil, e da formação de professores de EE, guardadas suas peculiaridades, estão intrinsecamente ligadas à proposta de formação de professores, principalmente no *locus* onde ocorrem essas formações. Especificamente sobre a área da EE, mudanças substanciais respaldam a formação de professores da área atualmente: a LDBEN (1996) apresenta duas opções formativas para o professor, quais sejam, o capacitado e o especializado. Contudo, tais opções tendem a não privilegiar a formação realizada em nível superior.

No item 2.2.1 procuramos verificar o que está proposto para a formação de professores da EE, tomando como referência as mudanças na política de educação especial no Brasil a partir da primeira década do

século XXI e que estão substanciados no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

2.2.1 A formação de professores de educação especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)

No que concerne às discussões sobre a formação de professores da área da EE nos documentos publicados em nível nacional na década de 2000, destacamos o documento que trata da perspectiva política em vigor, qual seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Embora não trate especificamente da formação de professores, o documento contém ponderações relativas ao debate.

O documento apresenta um diagnóstico segundo o qual, de acordo com os dados do Censo de 2006, a formação inicial dos 54.625 professores que atuam na EE era a seguinte: “0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 8). Estes dados evidenciam que a maioria dos professores da área possui formação em nível superior. Todavia, compete alertar que possuir o nível superior não garante que esse profissional possua os conhecimentos necessários para o exercício de sua função. Tampouco o processo de escolarização dos alunos está assegurado, principalmente considerando que a prioridade tem sido formar um professor, sobretudo, para saber “receber” os alunos nas escolas.

Um dos objetivos apresentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consiste na “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 8). Os estudos sobre a política educacional realizados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) têm demonstrado que tais políticas revelam uma ênfase no professor, o qual deve atender aos problemas e demandas sociais no âmbito da escola. É neste contexto que a formação docente ganha destaque como umas das facetas encontradas em pesquisa documental.

Michels (2011) aponta que:

Os problemas sociais teriam como causa o fracasso das escolas referente à escolarização dos alunos que, por sua vez, segundo documentos nacionais e internacionais, teriam na falta de preparo dos professores da Educação Básica sua maior razão. Para resolver tais problemas, sociais e educacionais, a formação desses profissionais seria o ponto fulcral e as estratégias mais prestigiadas seriam a formação em serviço e a distância, considerando que essas seriam as mais viáveis economicamente. (MICHELS, 2011, p. 79)

A formação indicada no referido documento está direcionada para a “inclusão escolar” dos alunos. Contudo, ao tratar do termo, este se encontra associado a questões de acessibilidade arquitetônica. Também não se menciona qual a formação inicial dos professores que atuam diretamente com os alunos da EE em classe. De acordo com o documento,

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 11)

Cabe ressaltar que não se demonstra a necessidade de uma formação desses profissionais voltada à promoção de estratégias para a aquisição de conhecimento dos alunos com deficiência, mas sim o caráter interativo e interdisciplinar no atendimento educacional especializado e elementos de gestão. Este último, conforme ressaltado por Evangelista e Triches (2008), representa um dos elementos de consenso entre os intelectuais de Organizações Multilaterais. Para as autoras, a gestão é colocada de forma estratégica na documentação da política educacional “pois se entrelaça com responsabilização, resultados, cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo – assim como numa empresa” (p. 6). Sob análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCPN),

[...] nos documentos – DCNP e de OM – a recomendação é a de que o professor, seja como gestor ou participando da gestão, deve planejar, executar e avaliar. A gestão será administrativa, pedagógica e profissional (p. 6).

Ao situar os marcos históricos e normativos, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) faz o registro de que em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como eixo a formação de professores para a EE. A formação prevista consiste no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. O programa foi criado em 2007, oferecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁵³ e tem como foco a formação de professores especificamente da área da EE, tendo como público-alvo professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da classe comum via Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um dos programas de formação de professores e profissionais da educação elencados no Guia do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007).

O Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em seu artigo 2º assegura a participação da União em realizar diretamente ou incentivar e

⁵³ Na época, a Secretaria era referenciada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), após 2011 foi alterado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

apoiar Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino para a concretização de algumas diretrizes, entre elas: “XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007). Com base neste documento se instituiu a Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (RENAFOR), que oferece formação continuada a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No edital N°. 02 de 26 de abril de 2007⁵⁴, a União Federal, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, convoca as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito a solicitar os cursos de formação continuada. Segundo o Edital, é caracterizado como objetivo dos cursos

[...] formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, na área da educação especial”. (BRASIL, 2007a, p. 1).

No ano em que se instituiu o Programa, foram lançados os seguintes editais pelo MEC: Edital n° 02, de abril de 2007 (BRASIL, 2007a); Edital n° 06, de 27 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b) e o Edital n° 7, de 28 de junho de 2007 (BRASIL, 2007c). Percebe-se pela análise dos editais que o programa, além de centrar no Atendimento Educacional Especializado, julga que o professor, sendo formado exclusivamente pelo ensino dessas especialidades, tornar-se-á capaz de contemplar toda a “diversidade” da “educação inclusiva”. Além disso, cabe destacar que os cursos estão voltados às deficiências e não

⁵⁴ Esses editais foram pautados nas disposições estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e pela Resolução n. 02/2002 (BRASIL, 2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ambas são responsáveis por definir a inserção de conteúdos curriculares e conhecimentos acerca da educação especial. Mencionamos ainda o Decreto n° 5.626/2005 (BRASIL, 2005b) como documento base para a constituição do programa.

necessariamente à elaboração de propostas pedagógicas que visam a apropriação de conhecimento escolar pelos alunos com deficiência.

Caracterizado como uma ação do Ministério da Educação, o Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Especial tem o desígnio de ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização na modalidade a distância pela UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela RENAFOR. O objetivo do programa, segundo dados do Portal do MEC, consiste em “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES” (dezembro de 2013). Contudo, de acordo com os editais, somente há seleção para formar para o atendimento educacional especializado.

Como afirma Saviani (2007):

Para fazer face ao problema da formação docente, o PDE criou o programa “Formação” que, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pretende oferecer cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício não-graduados em nível superior, além de formar novos professores e possibilitar a qualificação contínua de quase dois milhões de professores da educação básica. O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades. (SAVIANI, 2007, p. 1250)

Podemos concluir que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) seja um documento norteador para a área da EE, o mesmo trata de forma sucinta a formação de professores, o que reforça a compreensão de que a formação de professores para a EE segue as orientações gerais da política de formação docente vigente no país. Além disso, cabe ressaltar que

quando mencionada a formação, o documento enfatiza a formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado, deixando de lado a formação do professor de EE para atuar na classe comum.

Verificamos, nesse sentido, que a formação de professores de EE que atuam na classe comum é secundarizada na política de EE, e que as propostas de formação de professores do AEE estão relacionadas a uma afirmação e imposição da perspectiva inclusiva. No item 2.3, adentramos no campo da formação de professores do estado de Santa Catarina.

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A formação de professores no estado de Santa Catarina está disposta na Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que trata sobre o Sistema de Ensino Estadual de Educação e reitera as diretrizes nacionais (BRASIL, 1996). O artigo 71 da referida Lei determina que a formação de profissionais de educação é de responsabilidade do Poder Público,

[...] é tarefa permanente e pautada em dois princípios fundamentais: — I - a associação entre teoria e prática, inclusive mediante capacitação em serviço; II - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de educação e em outras atividades (SANTA CATARINA, 1998b).

Já o artigo 72 anuncia que a formação de docentes para atuar na educação básica se fará em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, estabelecendo que:

§ 1º Na educação infantil, na educação especial e nas 4 (quatro) primeiras séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental é admitida, excepcionalmente, como formação mínima, a obtida em nível médio, com habilitação de magistério, na modalidade Normal. [...] § 3º A formação de docentes para a educação especial

será feita em escolas especializadas [...] (SANTA CATARINA, 1998b).

As escolas ou instituições especializadas em Santa Catarina consistem nas APAEs e congêneres, as quais são instituições de educação não escolar e que atuam também nas áreas de assistência social e de saúde. De acordo com o documento *FCEE em Números* (SANTA CATARINA, 2013), em 2010⁵⁵ o estado de Santa Catarina contava com 187 APAEs e 32 congêneres. De acordo com o Art. 60 da LDBEN (1996), “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. Segundo o documento *FCEE em números*, entende-se como Instituições Especializadas as

[...] congêneres com a FCEE que têm por objetivo o atendimento às pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Instituições de caráter não governamental, privadas de cunho filantrópico, conveniadas com o Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da FCEE. (SANTA CATARINA, 2013, p. 14)

Percebe-se que as responsabilidades da formação professores de EE estão sendo direcionadas ao chamado terceiro setor, definido como um conjunto de entidades privadas da sociedade civil que prestam atividade de interesse público. Essas instituições têm se expandido principalmente pelo repasse de verbas públicas, por parte do Estado, para que as mesmas “resolvam” as questões sociais.

No Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2004a, p. 112), embora não seja citada a formação dos professores da EE, consta que

A formação continuada, dos profissionais da educação pública, deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação,

⁵⁵ De acordo com a notícia do endereço eletrônico do governo do estado de Santa Catarina intitulada “Apaes de SC receberão R\$ 32,1 milhões do Governo do Estado em 2015”, de 01 de março de 2015, o estado de SC possui 190 associações que juntas atendem 18 mil alunos.

cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, a manutenção dos programas existentes. Bem como, a implementação de novos programas de pós-graduação, em parceria com as universidades. Para assegurar, a viabilidade técnica dessa política de gestão de valorização dos profissionais da educação, as ações deverão estar contempladas no Plano de Carreira e Remuneração, no Estatuto do Magistério e em Programas de Formação Inicial e Continuada.

Ressaltamos neste sentido que o Plano Estadual de Educação (2004a) não altera as condições dispostas no documento anterior. Além disso, cabe lembrar que o Segundo Professor de Turma não está contemplado no Plano de Carreira do Magistério de Santa Catarina com esta nomenclatura, mas sim quando o documento se refere ao professor que atua na EE. Na versão preliminar (de 16 de junho de 2015) do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 a 2024, a figura do SPT aparece na meta quatro, que consiste em:

Meta 4: Universalizar, para o público da educação especial de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, do Artigo 163 da Constituição Estadual e do Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e nos termos do Artigo 8º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, até o último dia de vigência deste Plano. (SANTA CATARINA, 2015, p. 109)

Uma das estratégias da meta consiste em:

4.13 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público da educação especial, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, segundo professor de turma, cuidadores, professores de áreas específicas, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras e professores bilíngues. (SANTA CATARINA, 2015, p. 110)

Destaca-se, contudo, que a ampliação da equipe, no que se refere à contratação do SPT, é realizada de acordo com a demanda de matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, uma vez que esse profissional só está previsto em classes com alunos com deficiência. Em contrapartida, a garantia de oferta desses profissionais também está relacionada à demanda de aprovação de candidatos nos processos seletivos. Verificamos, no Edital de seleção para admissão de professores em caráter temporário para o ano de 2015 a inclusão de possibilidade de contratação de SPT não-habilitados, o que indica que ao longo dos anos a exigência formativa se deu em níveis formativos mais baixos.

Em relação à formação de professores, consta como meta:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada. (SANTA CATARINA, 2015, p. 133)

Especificamente, sobre a área da EE, a estratégia 15.5 consiste em:

Implementar cursos de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com instituições públicas e comunitárias de ensino superior”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 133)

Em contrapartida da constatação da exigência formativa estar se dando em níveis mais baixos, verificamos a proposta do estado de elevar o nível da formação dos professores. Entretanto, de nada adianta elevar o nível de formação por si só se não se estabelece uma discussão sobre qual professor se pretende formar, junto aos representantes e intelectuais da classe trabalhadora.

Vaz (2012, p. 135), sobre a análise dos microdados do Censo em relação ao âmbito nacional verificou que:

Com relação à Educação Especial, hoje, a formação inicial dos professores especializados está na licenciatura em Educação Especial, mesmo que essa formação seja restrita, como observamos nos microdados. Segundo consta no sistema e-MEC, atualmente no Brasil são oferecidos 19 cursos para essa modalidade em 10 instituições de ensino superior, sendo sete de natureza privada e três públicas. Outro fator relevante é que oito das 10 instituições se concentram no estado de Santa Catarina e somente um dos 19 cursos é oferecido na modalidade a distância. Tais indicações demonstram a pouca oferta de cursos de formação inicial de licenciatura em EE, tornando o seu acesso difícil, com exceção do sul do país, o que pode estar relacionado ao número baixo de professores com essa formação nos microdados do Censo Escolar de 2012.

A Resolução CEE/SC n. 112/2006, que fixa as normas para a EE em território catarinense, cita, em seu artigo 15, que “os profissionais que atuam na área deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 8). Cita ainda que é dever da SED e da FCEE promover a capacitação desses profissionais para atuarem na EE. Contudo, não há menções

sobre a formação do professor da classe comum que atua com alunos com deficiência. Ao analisar o documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009b), não foram encontrados dados sobre a formação de professores, apenas a proposta de uma equipe que terá a função de implantar, assessorar, capacitar, acompanhar e avaliar os Serviços de Educação Especial. (SANTA CATARINA, 2006a, p. 27)⁵⁶

De acordo com o relato dos funcionários da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a responsabilidade com a formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da Educação Especial em Santa Catarina é da SED e da FCEE. Entretanto, a formação dos que atuam na área da EE na rede regular de ensino é somente de encargo da SED. Nas entrevistas realizadas com os SPT verificou-se que, embora aproximadamente 35% entrevistados tenham informado que não receberam nenhum curso específico para SPT, os professores que afirmaram receber formação indicaram que elas foram promovidas, na grande maioria, pela APAE e por outras instituições particulares (principalmente na modalidade a distância) sem vínculo com a FCEE ou SED.

No estado de Santa Catarina a formação continuada esteve na pauta de solução aos problemas na formação de professores da EE desde 1954, quando ocorreu o primeiro curso de formação continuada na área da EE para professores em Santa Catarina (LEHMKUHL, 2012). De acordo com Lehmkuhl (2012), a formação de professores de EE realizada pela via da formação continuada foi uma alternativa para suprir uma defasagem da formação inicial do curso do magistério, que não contemplava essa área específica. No próximo item discutimos os programas emergenciais de formação em serviço propostos pelo estado de Santa Catarina para suprir a formação inicial dos professores de EE.

2.3.1 As propostas de formação inicial em serviço em Santa Catarina: Do Magister ao Parfor

Em 1995, no período de discussão da LDBEN de 1996, a política catarinense de formação de professores advogada pelo governo Paulo

⁵⁶ Verificou-se pelos dados coletados sobre a formação divulgados nos endereços eletrônicos da SED e da FCEE, que essa equipe conta com os intelectuais que elaboraram o documento da PEEESC e do PP.

Afonso (PMDB), enfatizou a formação em serviço assim como previsto em âmbito nacional. Foi então criado o Programa Magister, que possibilitava aos professores das redes públicas (municipal e estadual) receberem o diploma de graduação, tendo também caráter de formação inicial. Inicialmente a proposta do Programa não previa oferecimento para professores de EE. Somente em 1998 tal formação foi oferecida, em seis universidades privadas e em uma universidade pública (MICHELS, 2004).

Com a aprovação do projeto que instituiu o Magister na UFSC, entre 1998 e 2001, coexistiram duas modalidades do curso de pedagogia – habilitação⁵⁷ educação especial naquela instituição: regular e emergencial. O curso regular foi criado em 1980, tendo duas opções (deficiência auditiva e deficiência mental) e a justificativa de criação da habilitação estava relacionada à demanda de pessoas que necessitavam de atendimento no estado. (MICHELS, 2004, p. 52-63). Michels afirma que essas opções, comuns também em outras universidades na época, indicam uma fragmentação da própria área. O curso em regime emergencial foi tomado como modalidade (e não como curso) por ser um programa da Secretaria da Educação do Estado de SC que foi implementado pela UFSC. Outras instituições de caráter privado também ofereceram o curso emergencial. (MICHELS, 2004)

Não muito diferente da proposta do Programa Magister, mas em escala nacional, o Governo Federal criou, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Trata-se de um programa emergencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Os cursos do Programa são financiados com recursos do MEC, via FNDE e controlados pela CAPES.

O Ministério da Educação manifestou o interesse de incentivar a criação de cursos de licenciatura e especialização para professores que

⁵⁷ Antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), os cursos de pedagogia poderiam ser organizados por habilitações tais como: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, magistério das séries iniciais e finais do ensino fundamental, educação infantil e educação especial. Após 2006 as habilitações foram extintas. Atualmente a formação de professores da educação especial em nível superior na graduação, é realizada em cursos e licenciatura em Educação Especial.

atuavam na rede regular de ensino sem a formação na área de EE. Em novembro de 2009 a Comissão de Legislação e Normas do estado de Santa Catarina, aprovou o Parecer nº 429 que tinha como objeto a consulta da legalidade de ofertas de cursos de licenciatura em EE nas IES do Sistema Estadual de Educação. Consta no parecer:

Na consulta, o Senhor Secretário de Estado da Educação relata ter recebido documento (Of. Circular nº 118/2008/GM/MEC) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação manifestando o interesse do MEC em incentivar e financiar a oferta de Cursos de Licenciatura e de Especialização para professores estaduais e municipais nos próximos seis anos.

Relata, igualmente, que no Planejamento Estratégico elaborado por aquela Secretaria de Estado, em conjunto com representantes da UNDIME/SC, UFSC, UDESC, IF-SC, ACAFE, CEE/SC e SINTE, para o Programa Nacional de Formação de Professores, coordenado pela CAPES e executado pelos Estados, foi prevista a oferta dos cursos objeto desta consulta.

Finaliza a consulta sobre a legalidade da oferta de Curso de Licenciatura em Educação Especial no Estado de Santa Catarina, pelas IES vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino no Estado de Santa Catarina, fundamentando-se no disposto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001 e na Resolução nº 112/CEE/SC, de 12/12/06, tratando-se respectivamente das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, visando a Política Nacional da Educação Inclusiva. (SANTA CATARINA, 2009c)

Os cursos foram autorizados com a justificativa de que o curso de licenciatura em EE não poderia ser confundido com o curso de pedagogia em oferta na época. De acordo com os dados da Plataforma Freire, de 2009 até julho de 2015, 370 cursos foram ofertados pelo Parfor em Santa Catarina, sendo 21 de licenciatura em EE nas seguintes instituições: Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau, Universidade do Contestado, Universidade do Vale do Itajaí,

Universidade da Região de Joinville, Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí e Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Como os demais cursos oferecidos por meio desse programa, o curso de licenciatura em EE foi direcionado a professores da educação básica que não têm habilitação ou que atuam fora da área de formação. (BRASIL, 2009b). De acordo com o documento *Plano Nacional De Formação Dos Professores Da Educação Básica – PARFOR Presencial – Manual Operativo (2009)*, o Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2009b)

Em 31 de maio de 2013, foi realizado o programa *Fala Jovem*⁵⁸ contando na plateia com Segundos Professores de Turma que são acadêmicos do curso de EE da UNOESC⁵⁹, universidade que aderiu ao Parfor. Na ocasião, os acadêmicos apresentaram diversas perguntas sobre sua área de atuação à ex-Secretária de Educação do município de Chapecó e deputada estadual Sra. Luciane Carminatti. (FALA... 2013)

Os acadêmicos questionaram por que somente estudantes a partir da quinta fase do curso poderiam fazer o processo seletivo para Admissão em Caráter Temporário, e não da primeira, tendo em vista já possuírem uma graduação (FALA... 2013). Percebemos que o fato de o estado permitir que profissionais não habilitados sejam contratados, faz com que os professores sejam condescendentes com essa proposta, sem reconhecer a especificidade da EE. Além disso, essa estratégia promove a segmentação da categoria (os acadêmicos protestaram porque possuem remuneração diferenciada dos profissionais habilitados) e o individualismo entre esses professores. Segundo a deputada na entrevista ao programa, o estado não “enxerga” os professores da EE. Além disso, afirma que há uma problemática na contratação desses profissionais, pois são “vagas transitórias⁶⁰”. O estado de SC, segundo ela, não tem uma política de efetivação de seus funcionários e a EE se insere neste contexto. (FALA... 2013)

⁵⁸ O programa *Fala Jovem* é um programa de auditório itinerante realizado em escolas e universidades catarinenses. Conta com a participação de deputados e convidados locais. Os temas do programa são ligados ao mercado de trabalho, educação, saúde, sustentabilidade, esportes e tecnologias. A edição analisada neste escrito é de 31 de maio de 2013, Campos Novos.

⁵⁹ De acordo com a professora Lucivani Gazzola, responsável pelos cursos do Parfor na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), atualmente a Universidade tem quatro turmas de Educação Especial em andamento, em Fraiburgo, Campos Novos, Xanxerê e Maravilha. Essas turmas, somadas, têm 86 alunos. Esses dados foram extraídos de notícias do endereço eletrônico da UNOESC. Algumas turmas já concluíram o curso. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/noticias/single/unoesc-forma-primeiras-turmas-do-curso-de-educacao-especial>. Acesso em 16 de julho de 2014

⁶⁰ O termo transitório também cabe para aqueles que mudam a cada ano de função. Foi verificado nos questionários aplicados junto aos SPT da Região da Grande Florianópolis que aproximadamente, 38,82% dos SPT está atuando pela primeira vez como SPT. Além disso, alguns professores informaram que estão atuando como SPT para descansar do cargo de professor regente, mas que irão retomá-los posteriormente.

Outra problemática refere-se aos docentes desses cursos. De acordo com o Parecer nº 125, emitido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado em 05/06/2012 (SANTA CATARINA, 2012b), a Comissão de Educação Superior da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC emitiu a Nota Técnica aos avaliadores dos cursos de licenciatura em EE para que não se apliquem os critérios tradicionais quanto à titulação dos encarregados dos estágios, nem quanto ao caráter da relação trabalhista destes com a instituição. O Parecer foi analisado por conta do processo SED 00004052/2012 que contextualiza

Acreditamos que dificilmente encontrar-se-á algum profissional do magistério do ensino superior, com titulação ou habilitação tão específica. Os profissionais de que dispomos na UNIPLAC, com competência e grande experiência na área e passíveis de indicação para o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação especial são pedagogos, com especialização em áreas afins (psicopedagogia, Educação Especial e Educação Básica), com Mestrado e pesquisadores em Educação. (SANTA CATARINA, 2012b)

Emitiu-se, portanto, uma Nota Técnica sustentando que:

Os Cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições de Educação Superior vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Considerando terem seu corpo docente alocado na forma de bolsistas, remunerados com recursos decorrentes do convênio entre a IES e a CAPES; Considerando, também, serem alguns desses cursos oferecidos em áreas nas quais não há, até o presente momento, disponibilidade de docentes Mestres e Doutores com formação específica (como é o caso da Licenciatura em Educação Especial); Considerando, ainda, que a oferta de muitos desses cursos se justifica justamente pela carência de profissionais com formação específica em suas áreas; Alerta os avaliadores externos dos

referidos cursos para a necessidade de considerar os critérios previstos no Instrumento de Avaliação de Cursos, conforme especificado a seguir: 1) Em todos os cursos, o indicador que trata do Regime de Trabalho do Corpo Docente deve ser considerado como NÃO SE APLICA (NSA). (SANTA CATARINA, 2012c)

Neste sentido,

2) Nos cursos em que ainda não há docentes disponíveis com formação específica, considere-se a formação inicial (Graduação) em área afim para os indicadores que tratam da Titulação e Formação do Corpo Docente e do Coordenador de Curso. Esta exceção diz respeito somente à formação inicial (Graduação) dos docentes e do coordenador de curso, o que não os dispensa de terem titulação mínima de Especialista. Fica mantido, igualmente, o critério relativo ao percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor. (SANTA CATARINA, 2012c)

Verificou-se que, de acordo com os pareceres citados e a Nota Técnica, não se dispõe de mestres ou doutores na área para realizar a formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas em EE por meio do Parfor, autorizando, por exemplo, títulos de especialista em psicopedagogia e em Educação Básica. Vale ressaltar que esses cursos foram oferecidos para realizar a formação de profissionais em exercício que não possuem formação na área, mas justamente seus formadores não apresentam formação específica em EE. Além disso, considerando que esse curso se caracteriza como uma segunda graduação e que nas entrevistas realizadas com SPT que atuam na região da Grande Florianópolis foi verificado que 64% possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo geralmente fora da área da EE, é possível que a formação promovida pelo Parfor foi lecionada por professores que possuem o mesmo nível de escolaridade dos cursistas/acadêmicos. Além dessas constatações, destaca-se que embora se tenha oferecido tais cursos de licenciatura, o Estado não promoveu concurso público para suprir a demanda de profissionais formados, continuando com o quadro de precarização das condições trabalhistas destes professores.

A deputada Luciane Carminatti, na entrevista concedida ao programa *Fala Jovem* questiona que tipo de professor é necessário para

atender os alunos da EE. Segundo ela, é uma polêmica falar do segundo professor, o qual possui experiências distintas na rede estadual de ensino. Há os SPT que tem a mesma relação com o professor referência e está integrado ao trabalho pedagógico, mas há também aquele que a experiência é de subalternidade, sendo esse profissional um “mandado” pelo professor referência. Por fim, conclui que em outros casos ele é utilizado para substituir outros professores faltantes nas escolas (FALA... 2013). Os dados coletados mediante entrevistas realizadas com os Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis reforçam o argumento acima, considerando 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.

A formação dos professores de EE passa por um histórico de programas emergenciais para suprir as demandas das escolas, sem, contudo, realizar uma proposta de contratação efetiva dos mesmos. As constatações elencadas neste item evidenciam que esses programas implicam em repasses de recursos ao setor privado, como é o caso do Parfor. Ademais, esses programas emergenciais são criados com o intuito de formar os profissionais que já estão em exercício na rede estadual de ensino, explicitando que estes estão desempenhando funções sem ter a habilitação e a formação exclusiva na sua área de atuação. Não obstante, cabe ainda destacar que essas estratégias são vinculadas à necessidade de elevar o nível de formação dos professores, contudo, sem elevar também as condições de trabalho dos mesmos, além de servir para segmentar a categoria.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM SC

O movimento das políticas educacionais que se amplia após a reforma dos anos 1990, visa a inserção escolar (acesso e permanência) das crianças e jovens em idades definidas pela legislação nas classes regulares. Reconhece-se, como princípios de tais políticas, que crianças, jovens e adultos que até então não tinham acesso às escolas regulares devem frequentá-las junto aos demais alunos. Aos profissionais do ensino regular, nos diversos níveis, cabe atender a todos. No campo da formação de professores mudanças ocorreram em virtude da chamada

década da inclusão e, atualmente, a política educacional como um todo assume uma perspectiva inclusiva.

No campo específico da formação de professores da EE, a formação inicial conforme a LDBEN de 1996 aponta os dois modelos de professores de EE, o capacitado e o especializado. O capacitado, definido na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, é aquele que comprova que em sua formação de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre EE. Já os especializados em EE, são os que deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em EE ou em uma de suas áreas, ou complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da EE, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, estabelecem que os professores especializados são aqueles

[...] que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001, p. 32)

Os cursos de formação de professores anteriores às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e as DNEEEB, delineavam o perfil do professor de base docente e acrescentavam uma habilitação. A formação em EE ficava a critério dos alunos optarem por essa habilitação. Com as DCNP, restaram para a formação inicial em nível superior desses professores os cursos de licenciatura em EE.

Atualmente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o professor especializado se aproximaria daquele que possui atuação no Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, Vaz (2012) alerta que o professor de EE

[...] parece não ser o mesmo profissional identificado como o professor do AEE nos documentos de 2008. O professor citado na LDBEN n. 9.394, no Parecer CNE/CEB n.

17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 é aquele formado em curso médio e/ou superior em Educação Especial e o referido como do AEE é o profissional que frequentou o curso de formação continuada, denominado Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE.

A proposta de formação para os professores de EE prevista nos documentos recentes da política de EE demonstram consonância com as propostas de formação de professores no Brasil: ênfase na formação continuada em serviço, como verificado pelos autores que analisam os documentos da política educacional pós Reforma Educacional no Brasil de 1990. Precisamente, sobre a EE, ganha destaque a formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado. O Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, indica que o MEC proporcionará apoio técnico e financeiro vinculados ao AEE, tais como “II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado” e “III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva” (BRASIL, 2008). Não se menciona, porém, a formação de professores de EE que atuarão em outros espaços que não sejam o AEE, a não ser que esta aconteça no rol da formação de “gestores, educadores e demais profissionais da escola”. Embora o Decreto n. 6.571/2008 tenha sido revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, seu conteúdo é pertinente para nossa reflexão, percebemos que ambos ressaltam a política de formação continuada. O Decreto n. 7.611/2011, prevê apoio técnico e financeiro da União para “III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011), além disso, para “IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011).

Percebe-se que os modelos de professor de EE propostos pela LDBEN (capacitados e especializados) estão a ser redefinidos e, além disso, a formação desses profissionais não prioriza aqueles que atuam em classe comum.

Ao tomar como referência as análises desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) acerca da proposição de formação de professores no Brasil, podemos observar que

a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT do estado de Santa Catarina se mantém coesa com as propostas de formação de professores para o país em diversos aspectos.

Um dos aspectos diz respeito ao impacto que a habilitação ou a não habilitação em EE oferece na remuneração, a qual é definida de acordo com a certificação exposta na documentação do processo seletivo. Estas duas categorias, “habilitados” e “não habilitados”, levam a uma divisão entre os trabalhadores, como verificamos na reivindicação realizada por um SPT no programa *Fala Jovem*, discutido anteriormente. O problema central não está entre os termos “habilitado” e “não habilitado”, mas sim no fato de dois trabalhadores executarem a mesma função e receberem remunerações diferenciadas. Destacamos ainda que o processo seletivo para admissão dos SPT prevê prova de conhecimentos gerais e específicos e prova de títulos, a qual fornece pontuação de acordo com a quantidade e carga horária de certificados que o profissional possui, ou seja, possui caráter avaliativo e regulador, o que vai ao encontro da tese da *certificação de professores por resultados*.

Como foi verificado no item 2.3.1, os SPT em formação questionam e reivindicam condições de trabalho em comparação com outros professores, dando ênfase à disputa entre docentes, ao individualismo e à precarização do trabalho. Esta constatação está relacionada à tese da *profissionalização como estratégia de (con)formação docente*, a qual tem em seu bojo a promoção de consenso e, como essência, a proposta da meritocracia.

Outros aspectos que demonstram a consonância entre as propostas de formação de professores para o país e para os SPT, é o alargamento do conceito de docência, sobretudo, no que diz respeito às suas funções que serão tratadas no capítulo 3 desta dissertação. Nos documentos do estado de Santa Catarina, a formação do SPT não esclarece se esse professor é capacitado ou especializado. Constatamos que o SPT é um novo modelo de professor, pois, de acordo com a formação prevista pode ter apenas o nível médio, sendo, portanto, um profissional capacitado, contudo, também recebe funções de professor especializado. Nota-se a contradição entre o Estado sugerir a formação em nível superior e, ao mesmo tempo, diminuir as exigências de formação nos processos seletivos.

Para apresentar uma articulação mais orgânica entre a formação de professores, a formação de professores de EE e a formação do segundo professor de turma em SC, faz-se necessário evidenciarmos as contradições presentes na proposição política do estado de SC quanto a

criação da figura do SPT, bem como ao modelo caracterizado por nós como indefinido, de professor de EE em que consiste o SPT.

3 SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: UM NOVO MODELO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

No presente capítulo apresentamos as contradições presentes na documentação referente ao Segundo Professor de Turma que nos levou a considerar o Segundo Professor de Turma (SPT) como um modelo indefinido de professor de Educação Especial (EE). Para tanto, dividimos o capítulo em quatro eixos principais: *3.1 Corregente Colaborador: delineamento do Segundo Professor de Turma na política de educação especial do estado de Santa Catarina*, no qual traçamos o caminho no qual visualizamos a criação do SPT pelos documentos estaduais; *3.2 SPT, Capacitado ou especializado? As imprecisões do modelo de professor de educação especial no estado de SC*, em que estão concentradas as imprecisões reveladas nas atribuições, funções e exigência formativa para os SPT; *3.3 Professor temporário: análise dos dados quantitativos dos SPT – série histórica 2012-2014*, no qual realizamos uma análise sobre os dados dos SPT em atividade na rede, indicando a precarização do trabalho dos SPT no que se refere ao quadro de instabilidade e demais constatações; e o último item, *3.4 Segundo Professor de Turma: o suposto preferencial*, no qual estabelecemos as considerações finais do capítulo, de acordo com os dados da análise documental e das evidências apresentadas nas entrevistas realizadas com os SPT da região da Grande Florianópolis.

3.1 CORREGENTE E COLABORADOR: INDEFINIÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Consideramos que o delineamento de um profissional para o atendimento aos alunos da EE é registrado em âmbito nacional na Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001). No artigo 8º da Resolução, consta que as escolas devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores das classes e da educação especial (EE), capacitados e especializados respectivamente, para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos e que o serviço de apoio

pedagógico especializado deve ser realizado mediante a atuação colaborativa de professor especializado em EE.

Com a política de educação especial mais recente (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tece considerações sobre um profissional que atua em sala de aula com esses alunos, porém não cita o professor como esse profissional:

cabe aos sistemas de ensino organizar a educação especial de modo a “disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 11).

Em âmbito estadual, no Art. 4º da Resolução CEE/SC n. 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006), registra-se a figura de um professor em sala de aula para o atendimento dos alunos da EE. A Resolução assegura que a rede pública de ensino do estado de Santa Catarina disponibilizará quando necessário, entre outros, o Segundo Professor de Turma: “professor com habilitação em EE – área 5⁶¹ (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma”. (SANTA CATARINA, 2006, p. 3).

Pelo fato de o SPT não ser previsto em âmbito nacional, bem como por aparecer nos documentos estaduais em anos anteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), procuramos nos documentos estaduais algum indício de onde poderia estar a origem da proposição desse novo modelo de professor de EE.

Segundo o relatório intitulado *A avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997* (SANTA CATARINA, 2002), a FCEE realizou uma investigação sobre o processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino do estado. Este estudo se deu através de entrevistas em vinte e duas escolas tendo como sujeitos da pesquisa diretores, especialistas, professores, integradores de educação especial e de ensino, educandos e

⁶¹ A área 5 refere-se ao código utilizado no sistema de registro de informação adotado pela SED para identificar a área de ensino referente à EE.

familiares que relataram sobre diversos aspectos sobre o processo de integração na rede regular de ensino. Neste período os alunos com deficiência frequentavam as escolas, as quais possuíam salas de recursos e serviço de apoio pedagógico. Os alunos frequentavam a sala de aula e eram encaminhados para o serviço quando necessitavam de adaptação de determinadas atividades.

O Serviço de apoio pedagógico foi aprovado em 1994, pelo Secretário da Educação Paulo Bauer, através do documento *Redefinição das diretrizes para estruturação e funcionamento do Serviço de apoio pedagógico no ensino fundamental (1ª a 4ª série) no Estado de Santa Catarina*⁶², elaborado por equipe de técnicos da SED e da FCEE. Esse documento estabelecia que a escola, ao constatar terem se esgotado “todas as alternativas pedagógicas no espaço de sala regular”, poderia propor a estruturação do Serviço de Apoio Pedagógico, como forma de atendimento alternativo às necessidades educativas especiais (SANTA CATARINA, 1994, p. 13 apud SANTA CATARINA, 2002, p. 62). Definiam-se como pretensos usuários desse serviço os alunos que “ao longo do seu processo de aprendizagem vêm apresentando morosidade considerável em fazer progressos na aquisição de conceitos básicos, apesar da intervenção sistemática e interativa do professor no espaço de sala de aula”. Quanto ao seu funcionamento, o documento estabelecia que o serviço se localizaria preferencialmente em escola pólo, de fácil acesso, e o atendimento deveria ocorrer em horário oposto ao de sala regular e organizado por um “trabalho grupal com cinco alunos, em sessões de 90 minutos, duas vezes por semana ... num trabalho de parceria entre ensino regular e ensino especial” (SANTA CATARINA, 2002, p. 62).

Com a instituição da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEESC) (2009b) esses serviços foram, segundo o Programa Pedagógico (PP) (2009a), redimensionados e renomeados para Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), que possui especificações pela área de atendimento dos alunos (Deficiência Visual, Deficiência Mental, Deficiência Auditiva e Transtorno Global do Desenvolvimento). Contudo, os SAEDEs possuem o objetivo de “complementar, apoiar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem, não configurando ensino particular ou reforço escolar”

⁶² Não foi possível localizar este documento, as informações contidas neste escrito são provenientes do documento “A avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997”. (SANTA CATARINA, 2002).

(SANTA CATARINA, 2009a, p. 24). Analisando os atendimentos proposto para o SAEDE, nota-se que este serviço funciona mais como um complemento ao ensino regular, no sentido de orientar os professores que atuam com estes alunos, bem como ensinar métodos diferenciados específicos para cada deficiência (tais como o ensino de Braille e de Libras), e não como apoio pedagógico sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

De acordo com o Programa Pedagógico (PP), são atribuições do professor do SAEDE

» promover, sistematicamente, junto à equipe técnica, pedagógica e administrativa da unidade escolar, repasses técnicos referentes ao atendimento;» orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado;» propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular;» elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos alunos;» solicitar a colaboração do Integrador de Educação Especial e Diversidade, quando necessário, para a elaboração do planejamento de atividades pedagógicas, relatórios, cronograma de orientação para o ensino regular, avaliações e outras orientações que se fizerem necessárias;» registrar as assessorias para rede regular, utilizando a ficha de presença, solicitando sempre a assinatura do diretor e professor da escola orientada, bem como todas as orientações dadas à escola e à família;» informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço e as peculiaridades dos educandos atendidos no SAEDE;» participar de reuniões e conselhos de classes na unidade escolar onde o aluno está matriculado;» promover palestras, encontros com professores, funcionários, alunos, pais;» participar da elaboração do projeto político-pedagógico;» orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade;» participar de reuniões mensais com o Integrador de Educação Especial e Diversidade para estudo e

orientação técnica referente ao trabalho realizado em SAEDE;» zelar pela conservação do espaço físico, dos equipamentos e materiais pedagógicos específicos do SAEDE;» solicitar, por escrito, ao Integrador de Educação Especial e Diversidade, assessoria técnica em educação especial, material específico para as atividades pedagógicas, reavaliação diagnósticas periódicas e outras orientações. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 28-29)

Cada SAEDE possui um objetivo diferenciado. No SAEDE/DA o objetivo é “promover o ensino e a aprendizagem da LIBRAS e do português escrito, numa abordagem pedagógica que respeite a experiência visual e linguística da pessoa surda ou deficiente auditiva” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 30). No SAEDE/DV o Serviço é direcionado aos alunos com deficiência visual,

caracterizado por um conjunto de procedimentos diferenciados voltados à estimulação de sentidos remanescentes mediante a utilização de recursos e instrumentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. Objetivo: desenvolver a independência e a autonomia do aluno com deficiência visual no processo educacional. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 34)

No SAEDE/DM são objetivos “qualificar as funções psicológicas superiores do educando, para autorregulação de sua estrutura cognitiva, mediante investigação de estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no seu processo de aprendizagem” (p. 32). São atribuições do professor que atua nesse Serviço

planejar com o objetivo de desenvolver as ações e operações mentais que possibilitem a elaboração conceitual dos educandos; » orientar o professor da classe regular quanto às adequações curriculares no contexto da metodologia e avaliação. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 33)

No SAEDE/TGD o objetivo é “desenvolver as habilidades que estão defasadas nas áreas da comunicação, interação social, interesses,

autonomia e uso da imaginação do educando, para obter avanços no processo de aprendizagem” (p. 38).

Percebe-se, neste sentido, que embora os SAEDEs tenham substituído as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico, o atendimento alternativo de apoio as questões pedagógicas, acabou sendo direcionada para um professor de EE que atua na classe comum, ou seja, o SPT.

O Apoio Pedagógico, na forma como ocorria no contra turno e a estrutura do atendimento seguem as diretrizes do SAEDE, porém, as funções de apoio pedagógico aos conteúdos escolares, tais como “planejar e executar atividades pedagógicas, “propor adaptações curriculares”, “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial” (SANTA CATARINA, 2009a), ficaram sob responsabilidade do SPT.

Tal constatação foi também revelada pelas respostas dos SPT nas entrevistas realizadas com professores da região da Grande Florianópolis. Alguns⁶³ entrevistados quando perguntados “com quantos alunos você trabalha?”, responderam que trabalham com os alunos da educação especial e apoiam também, outros alunos que não possuem laudo, mas que tem dificuldades de aprendizagem.

Podemos levantar a hipótese que a inserção de um profissional da área da educação especial em classe comum foi influenciada por diversos aspectos, dentre eles, o despreparo dos professores regentes para atuarem com os alunos com deficiências nas escolas. De acordo com o Relatório de Avaliação do Processo e Integração (SANTA CATARINA, 2002)

Muitas justificativas referem-se ao despreparo dos profissionais, como também ao número excessivo de alunos nas salas de aula: ...os professores não estão aptos para atendê-los; ou: Eles deveriam receber um atendimento especial, o qual eu não tenho (sic); [...] as salas estão superlotadas. [...] A dificuldade de entender o comportamento dos alunos com necessidades especiais, o pouco interesse desses alunos pelas atividades de sala de aula, a necessidade de atendê-los individualmente, as salas superlotadas bem como o despreparo dos

⁶³ Não foi possível quantificar os SPT que atuam com os alunos público da educação especial e que apoiam os alunos com dificuldades devido a forma como o questionário foi elaborado.

professores para trabalhar com esse tipo de aluno ...*fomos preparados para trabalhar com alunos sadios...* foram aspectos apontados por boa parte dos respondentes. Poucos professores disseram não encontrar dificuldades referentes aos alunos. No concernente à prática docente, as dificuldades apontadas pelos professores dizem respeito à necessidade de capacitação em educação especial; alguns até mesmo consideraram que o relacionamento do professor com o aluno com necessidades especiais requer formação especial. (SANTA CATARINA, 2002, p. 120-121)

No documento da *Avaliação* (2002), os relatos dos professores indicam que além de não ter formação inicial na área da EE, não possuíam capacitação específica para o atendimento do aluno com necessidades especiais, fatores estes que consideram dificultadores para o trabalho realizado com os alunos.

Assim, nossa hipótese se sustenta na medida em que um documento do estado de Santa Catarina expressa que um dos fatores prejudiciais ao processo de integração foi o despreparo dos professores para atuar em classe comum com os alunos da EE, alguns anos depois a Resolução CEE/SC n. 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006), prevê o Segundo Professor de Turma, que é definido como sendo um professor “preferencialmente habilitado” de acordo com o Programa Pedagógico (2009a), para atuar nas classes com alunos público alvo da EE. Depreendemos que a criação do SPT foi uma estratégia de implementação da perspectiva inclusiva com o intuito de suprir/velar determinadas fragilidades encontradas no processo de integração e fortalecer o projeto inclusivo.

A presença do professor de EE atuando na sala de aula comum na rede regular de ensino aparece com maior evidência no documento que rege a organização da EE no estado, qual seja, o *Programa Pedagógico* (2009a). A PEEESC (2009b) não faz nenhuma citação do SPT, tampouco cita o Atendimento em Classe. Foi constatado na análise dos documentos estaduais que a sala comum não é um elemento fundamental, mas sim o SAEDE. Assim como o SPT está secundarizado na política, a classe comum, como espaço de aprendizagem desses alunos, também é secundarizada. A grande ênfase está nos atendimentos do SAEDE, e principalmente na figura do professor de EE neste serviço. A PEEESC faz apenas uma alusão sobre a presença de um profissional da EE em classe comum:

[...] Professor de EE nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores; » Acompanhante terapêutico, da área da saúde, aos educandos que necessitarem de atendimento individualizado em função de necessidades específicas; » Técnico da área da saúde, em escolas onde houver matrícula de alunos da EE com comprometimento clínico que demandem supervisão constante. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27–28)

O PP (2009a), por sua vez, indica o SPT na rede regular de ensino.

Também, contra as argumentações de especialistas em educação, o Estado instituiu o segundo professor de turma nas escolas da rede regular de ensino que tenham matrículas de alunos da EE, que por seu conhecimento é um corregente nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e colaborador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 6)

Verificamos que no documento as contra-argumentações que os especialistas fazem em relação a esse profissional são anunciadas, mas não explicitadas. É possível perceber, contudo, que a figura do SPT é assegurada para turmas com determinados alunos com deficiência, e que o diagnóstico é um entre outros fatores que são avaliados pela equipe técnica que fornece o parecer para a contratação do profissional. Para solicitar o Segundo Professor de Turma, a unidade escolar, por intermédio do Integrador de Educação Especial e Diversidade⁶⁴, deve montar processo junto à Gerência Regional de Educação (GERED) da Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR)⁶⁵ e encaminhar à FCEE para análise e parecer da equipe técnica. O relatório deve conter

⁶⁴ Gestores da FCEE informaram em entrevista concedida à Ferreira (2011), que o Integrador tem o papel de implementar a política de educação especial no estado.

⁶⁵ O estado de Santa Catarina passou por uma reestruturação no ano de 2003, sob governo de Luiz Henrique da Silveira, que implantou a

Ofício de encaminhamento pela GERED com parecer sobre o processo em questão, datado e assinado pelo Gerente Regional de Educação, Supervisor de Educação Básica e Profissional e Integrador de Educação Especial e Diversidade;» ofício da escola, datado e assinado pelo Diretor, com identificação da unidade escolar (código da U.E.) justificando as necessidades do educando;» laudo médico com diagnóstico do educando, contendo data, assinatura e registro no Conselho Regional, do profissional que assina o laudo. Nos casos de transtornos globais do desenvolvimento – TGD, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e impulsividade – TDAH/I e deficiência mental, deve conter, também, laudo psicológico;» relatório pedagógico atualizado das atividades educacionais desenvolvidas, elaborado pelo professor de classe comum e do SAEDE, se o aluno estiver frequentando o serviço;» relatório ‘Situação das Turmas na Unidade Escolar’ indicando a série que o educando irá frequentar, a ‘Relação dos educandos’ da turma;» Ficha (dados cadastrais do aluno) na qual deve estar identificada a deficiência ou conduta típica do aluno em conformidade com o laudo diagnóstico;» nos casos de pedido de segundo professor em que a FCEE já emitiu parecer, independente de ser favorável ou desfavorável, OBRIGATORIAMENTE, deverá ser anexada cópia no processo; » identificação do professor que irá trabalhar no Atendimento em Classe – AC, com a devida comprovação da habilitação na área

descentralização no estado. Foram formadas Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR) com o objetivo de ser locais que possam promover o desenvolvimento regional. Cada SDR possui uma Gerência Regional de Educação (GERED), sendo estas de acordo com cada SDR: Araranguá, Blumenau, Braço do Norte, Brusque, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Concórdia, Curitibaanos, Dionísio Cerqueira, Grande Florianópolis, Ibirama, Itajaí, Itapiranga, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Joinville, Lages, Laguna, Mafra, Maravilha, Palmitos, Quilombo, Rio do Sul, São Joaquim, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Seara, Taió, Timbó, Tubarão, Videira e Xanxerê.

da educação especial e cursos de formação nesta área;» os Gestores Escolares e os Supervisores de Educação Básica e Profissional e a equipe de ensino da GERED devem se envolver ativamente no processo de enturmação de alunos que requeiram Atendimento em Classe - AC, **evitando, ao máximo, a matrícula dos alunos com deficiência e/ou condutas típicas entre as diversas turmas da mesma série;**» o processo deve ser encaminhado até o final do primeiro semestre, exceto os casos de transferência (SANTA CATARINA, 2009a, p. 23, grifo nosso).

A contratação do SPT para a classe comum está diretamente relacionada ao laudo (médico e psicológico) e relatório pedagógico do aluno, sendo essa necessidade avaliada pela equipe da FCEE.

A orientação de que se evite a matrícula de alunos com deficiência ou condutas típicas entre as diversas turmas da mesma série, enfatiza a intenção de menor gasto com contratação de professores, o que pode acarretar em turmas com vários alunos com deficiência conduzindo a intensificação e sobrecarga no trabalho. Essa constatação é evidenciada na medida que, por exemplo, essa turma possa ter um aluno cadeirante que necessite de auxílio na sua locomoção, e um aluno com deficiência mental, que apresente dependência em atividades da vida prática e ainda assim, além de auxiliar nessas especificidades o SPT deverá apoiar com todos os alunos da turma.

O SPT deverá apoiar ou correger com o professor regente bem como auxiliar nas atividades com todos os alunos e, ainda, em ações específicas com os alunos com deficiência ou condutas típicas. O PP aponta que o SPT está previsto para o trabalho com aqueles alunos com:

diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental; » diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; » diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; » diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; » diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; » diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com

hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16)

Nota-se que apenas alunos com diagnósticos que comprometem a mobilidade independente do aluno e com deficiência mental, ou transtornos globais do desenvolvimento e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade são atendidos, deixando de ter direito aqueles alunos com deficiência visual, deficiência auditiva e altas habilidades/superdotação. No decorrer da pesquisa não foram encontradas informações que nos auxiliem a analisar o motivo de a política priorizar o atendimento para esses alunos em específico e não para os demais. É possível ressaltar que eles estão previstos para alunos com maiores comprometimentos de locomoção e de comportamento (como é o caso do aluno com hiperatividade). Questionamos nesse sentido se a prioridade para esses alunos é profissionais que auxiliem na locomoção e no “controle” desse alunos, ou é a proposta de um professor para auxiliar com estratégias e metodologia específicas para a apropriação de conhecimento por parte desses alunos historicamente segregados e que possuem algum impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial?

Seria essa uma das estratégias de manter o consenso na proposta inclusiva, na medida em que esses alunos geram maior dificuldade para o professor regente, como relatado no documento da *Avaliação ...* (SANTA CATARINA, 2002)? Questionamos também por que esse professor é um professor de toda a turma, se sua presença está diretamente relacionada a matrícula de alguns alunos público da EE?

De acordo com o PP, o SPT não deve “assumir integralmente o(s) aluno(s) da EE, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança etc”. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 17) Verificamos entre as atribuições do SPT que não há uma diferença entre as atribuições previstas para o SPT para o trabalho com o aluno da EE e para trabalhar com os demais alunos, exceto pelo fato de que esse professor deverá “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da EE”. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 17)

Pode-se afirmar, grosso modo, que o SPT surge na política estadual em um período em que essa política está sendo afirmada como propulsora de uma perspectiva inclusiva. O SPT passa a existir, ao nosso ver, no momento em que se faz necessário velar as dificuldades dos professores das disciplinas do ensino regular, diante da ausência de condições objetivas dadas à formação desses professores, ou seja, é um

instrumento de consolidação dessa política. Embora a presença do SPT na classe comum esteja precisamente relacionada à deficiência ou conduta típica do aluno, de acordo com a documentação que expressa as funções do SPT, ele tem como função apoiar ou correger junto ao professor regente, atendendo à toda a turma, portanto, sem dar prioridade específica aos alunos com deficiência e conduta típica. Questiona-se, neste sentido, qual a relação dessa segunda figura docente em classe com o atendimento e processos pedagógicos do aluno com deficiência? É importante levantar tais questões para verificar sobre qual base são realizados os projetos de formação dos mesmos⁶⁶. Abordaremos no capítulo 5 que muitas das ofertas de formação continuada para esses profissionais estão relacionadas às deficiências supramencionadas, e não para a formação pedagógica geral.

Outra questão que emergiu neste capítulo é por que esse professor é caracterizado como um professor de EE se deve atuar com toda a classe? Essas constatações nos auxiliaram a pensar sobre o novo modelo de professor de EE que é o SPT, o qual recebe funções e atribuições com característica tanto de professor *capacitado* quanto de *especializado*. Esses modelos de professores estão definidos na LDBEN de 1996 e na Resolução n. 02/2001. Tanto o *Programa Pedagógico* (PP) (2009a) quanto a *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina* (PEEESC) (2009b) não abordam a formação de professores de EE. Do mesmo modo, a documentação estadual não esclarece se o segundo professor é um professor capacitado ou um especializado.

Com o intuito de discutir sobre qual tipo de professor é o SPT, apresentamos nos dois próximos itens a imprecisão que nos levou a considerar o SPT um modelo novo de professor de EE. No primeiro item, abordamos as atribuições do SPT definidas no Programa Pedagógico (2009a), bem como as respostas do questionário aplicado com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis. No segundo item, expomos a imprecisão de acordo com a análise dos editais de seleção para admissão em caráter temporário para SPT.

⁶⁶ Vale ressaltar que embora o PP (SANTA CATARINA (2009a) tenha sido criado em parceria da SED com a FCEE, há um número maior de intelectuais da FCEE na elaboração do material do que da SED, em contrapartida, a formação dos SPT é oferecida pela SED.

3.1.1 A imprecisão evidenciada nas funções e nas atribuições do Segundo Professor de Turma de acordo com a proposição política

A falta de uma definição explícita no documento do Programa Pedagógico (PP) (2009a) sobre qual modelo de professor configura-se o SPT nos levou a evidenciar, por meio das funções e das atribuições conferidas ao mesmo, contradições no que se refere às categorias de *capacitado* e *especializado* nos documentos estaduais.

De acordo com o PP (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16), o Segundo Professor de Turma

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

O documento determina que o SPT não deve diferenciar os objetivos acadêmicos e funcionais para determinados alunos ao mesmo tempo em que deverá ser preferencialmente habilitado em EE e apoiar o professor pelo seu conhecimento específico.

Constatamos que no *PP* o SPT recebe supostamente o título de especialista quando se afirma que ele deve contribuir por seu conhecimento “específico” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16), o que levaria o título de um professor *especializado*. Contudo, é função desse professor atender todos os alunos da classe, então ele seria um profissional *capacitado*. A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001), prevê tanto a atuação colaborativa de professores *capacitados* para atuação em classes comuns, quanto *especializados*. O documento prevê também que cabe ao professor capacitado “II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 5).

De acordo com o Programa Pedagógico (2009a, p. 17) uma das atribuições do SPT é “**propor adaptações** curriculares nas atividades

pedagógicas”. Consideramos que para propor adaptações curriculares para o aluno da EE faz-se necessário conhecimentos específicos da EE, o que, dependendo do caso, apenas alguns conteúdos incluídos em cursos de nível médio ou superior não são o suficiente para propor tais atividades. Michels (2006, p. 43) aponta que a Resolução CNE/CEB n. 02/2001

Determina as competências necessárias para cada tipo de professor. Aos professores denominados de capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” e desenvolver atividades ou ações pedagógicas em sala de aula com eles. Aos professores especialistas compete identificar (ou seria diagnosticar?) estes alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar em sala de aula com eles. Com esta Resolução, então, é reforçada a divisão do trabalho dentro das escolas. Se, anteriormente, os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, esses professores deveriam estar dentro das escolas, indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados.

Tais evidências demonstram que, neste caso, seria o SPT um professor *especializado*.

O SPT só é assegurado nas classes em que contenham alunos com determinada deficiência⁶⁷, embora este desconheça previamente a deficiência do aluno matriculado na classe. Nota-se que cabe ao SPT auxiliar os professores das salas de aula comum com todos os alunos,

⁶⁷ De acordo com o Programa Pedagógico, estão previstos SPT nas turmas que contenham alunos com “diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental; » diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; » diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; » diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; » diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; » diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada” (2009a, p. 16)

nesse sentido, aproxima-se do professor *especializado*, ou do professor regente da classe comum.

Destaca-se que há um contrassenso entre a proposta da formação do SPT de acordo com a preferência da habilitação em EE e as funções a ele conferidas. As atribuições indicadas no Programa Pedagógico (2009a) são baseadas, em parte, numa formação na área pedagógica com conteúdo de conhecimentos gerais da educação. Em contrapartida, a prioridade é de que o SPT seja “preferencialmente habilitado” em EE. No que se refere às atribuições previstas no PP, elaboramos um quadro pretendendo visibilizar as atribuições que carecem de formação na área da EE.

Quadro 1 – Atribuições do SPT e a exigência formativa, 2009.

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

Fonte: Elaborado com base em Santa Catarina (2009a).

De acordo com as atribuições previstas no âmbito da proposição política podemos constatar que o SPT necessitaria de uma formação em EE quando for “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial” e “propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas” bem como “planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17). Contudo, cabe ressaltar que o documento não esclarece se essas duas atribuições citadas por último se referem às necessidades de planejamento e

adaptação das atividades diretamente para o aluno da EE, o que ficou evidenciado nas entrevistas com SPT da região da Grande Florianópolis.

Nas entrevistas realizadas os SPT foram questionados a respeito das suas atribuições e foi verificado que os mesmos executam outras atividades além do que está previsto na documentação. Foi possível verificar também que esses profissionais atendem mais de um aluno concentrando no atendimento dos alunos que possuem laudo indicativo de deficiência, naqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e nos estudantes sobre os quais há suspeita de deficiência, porém, sem comprovação diagnóstica.

A respeito das atribuições que foram assinaladas pelos entrevistados, foi averiguado que os SPT realizam determinadas atividades que são pertinentes ao professor com formação específica na área da EE, tais como elaborar planejamento das atividades para realizar com os alunos público da educação especial (53,87%); elaborar relatório de desempenho do aluno com deficiência (83,33%), desenvolver estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno com deficiência (84,52%), propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas (69,05%), sugerir ajudar técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial (55,96%), elaborar avaliação do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (40,87%), aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para o aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (69,05%). Tais atribuições são contraditórias quando cotejadas com o fato de que, “preferencialmente” o SPT deve ser habilitado em EE podendo, portanto, não sê-lo.

Para melhor visualização dos dados elaboramos o gráfico 1 – Atribuições do SPT – Requisitos de formação em educação especial, com as atribuições que consideramos ser pertinentes a professores com formação em EE.

Gráfico 1 – Atribuições do SPT – Requisitos de formação em educação especial, 2014.



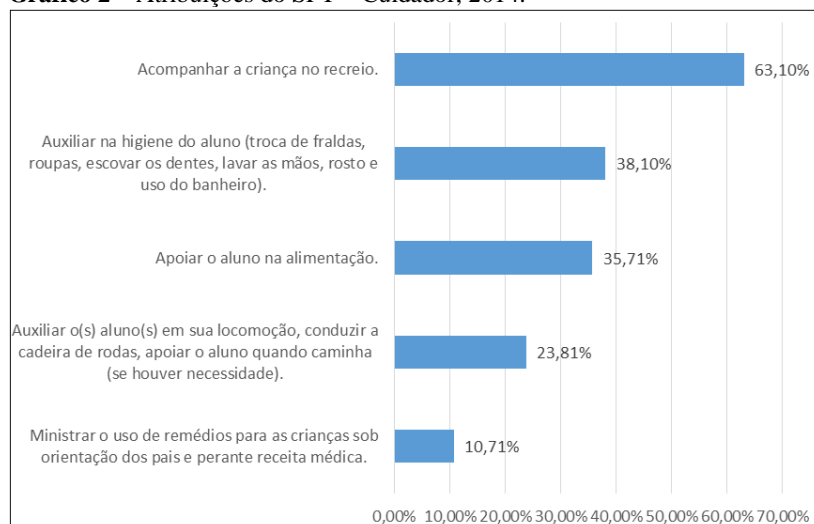
Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Cabe ressaltar que alguns SPT mencionaram que executam essas atividades sozinhos, outros, na presença do professor regente. O que também é conflitante com a determinação de que deve apoiar o professor regente. Em relação a ministrar as aulas, 42,85% dos entrevistados informaram ministrar a aula junto com o professor regente, o que revela que quase metade desses profissionais atuam diretamente com todos os alunos. A respeito do dado que revela que 85,52% substituem o regente na sala, demonstra que o SPT ora é o professor que deve atuar diretamente com o aluno da EE, ora é docente

para atuar com toda a turma. Além disso, que ele também é um professor regente, na ausência do mesmo. Quando comparamos esse dado com o fato de que podem ser profissionais *capacitados* ou *especializados* em EE, questionamos por exemplo, qual domínio esse professor possui em relação aos conteúdos dos anos finais do ensino fundamental para substituir o professor de Matemática, Ciências, Geografia, História, Biologia ou Inglês caso o planejamento não seja realizado em conjunto? Esses profissionais estariam trabalhando em corregência?

Cabe ressaltar ainda que há um percentual de SPT que realizam atividades de cuidador, tais como auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção (conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha) (23,81%), auxiliar na higiene (38,10%) ou apoiar na alimentação (35,71%), conforme pode ser visualizado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Atribuições do SPT – Cuidador, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Não estamos querendo dizer que os professores da EE não possam estar realizando tais funções, contudo, queremos evidenciar que para executar as atribuições destacadas no gráfico 2, não necessitaria ser um professor *capacitado*, tampouco um *especializado*.

É possível constatar que o SPT é um *professor polivalente*, porque embora não haja uma confirmação de que ele é *capacitado* ou

especializado, de acordo com a diversas funções e atribuições que executa, cabe ao mesmo realizar diversas atividades que variam entre a docência, cuidado e apoio pedagógico especializado, o que evidencia uma intensificação do trabalho e resulta na reconversão docente. De acordo com Evangelista e Triches (2008), sob análise de um dos documentos centrais da política educacional atual, a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a formação em pedagogia se caracteriza como uma formação para a docência alargada, pela qual se constrói um profissional com espectro amplo de atuação e restrição teórica. (EVANGELISTA E TRICHES, 2008, p. 80).

Na perspectiva de que caberia ao professor a atuação em várias áreas, em inúmeros espaços e com diversificação das tarefas verificamos que a tese da reconversão do trabalho docente na proposição do trabalho dos professores de EE, e, portanto, do Segundo Professor de Turma, são pertinentes.

A imprecisão acerca da caracterização *capacitado e especializado* no modelo de professor de EE proposto ao SPT fica também evidenciada na exigência formativa, o que será discutido no item 3.3.2 *A imprecisão evidenciada na exigência formativa do SPT de acordo com a proposição política*.

3.1.2 A imprecisão evidenciada na exigência formativa do Segundo Professor de Turma de acordo com a proposição política

Conforme verificado no item anterior, consta no Programa Pedagógico (2009a) que o SPT deve ser preferencialmente habilitado em EE devido ao seu conhecimento específico. Devido à ambiguidade⁶⁸ presente no termo *preferencialmente*, procuramos nos editais de seleção qual a exigência formativa para a contratação do SPT ao longo de seis anos. Usamos como referência os editais nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e Edital 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014). Verificamos que no Edital do ano de 2013, para ser considerado habilitado deve dispor de

68

Ambíguo pois ele pode ser habilitado ou não habilitado.

Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – EE; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em EE; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em EE ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em EE ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da EE com, no mínimo, 40 (quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em EE ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em EE, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da EE com, no mínimo, 40 (quarenta) horas. (SANTA CATARINA, 2013)

A mínima formação exigida segundo no Edital (SANTA CATARINA, 2013) é diploma de curso normal superior com certificado de curso de formação continuada em área da EE com, no mínimo, 40 horas. Cabe acrescentar a informação averiguada através de entrevistas de que professores que frequentam a 4ª fase do curso de pedagogia ocupam o cargo, o que é validado com o termo “preferencialmente”, ou seja, se há a opção preferencial, podiam ser admitidos outros professores não habilitados⁶⁹. No Edital do ano de 2014 foi acrescentado a opção de não-habilitado

Habilitado Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação

⁶⁹ Quando realizadas aplicado os questionários não havia nos editais a opção de não habilitado.

Especial com, no mínimo, 40 (quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas. **Não Habilitado** - Certidão de Frequência a partir da 4ª fase em Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; ou Diploma de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas. (SANTA CATARINA, 2014)

Conforme verificado na Resolução CNE/CEB n.2/2001 (BRASIL, 2001), são considerados professores *capacitados* “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001, p. 4) e aos professores especializados, deverá ser comprovado formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas. Ou seja, de acordo com a exigência formativa é possível constatar que tanto professores capacitados quanto especializados, tal como descritos nas diretrizes nacionais, podem atuar como SPT, o que desconsidera a necessidade de fornecer o título de especialista aos mesmos. Podem ser contratados professores formados em nível médio bem como em nível superior, embora conste no Programa Pedagógico (2009a) que a preferência seja de um **professor de educação especial**.

Vaz (2013), em análise da política nacional, percebeu que

o professor especializado, assim como a formação inicial, está sendo gradativamente desconsiderado na documentação que expressa a política de EE atual, o que, de certa forma, indica a concepção presente sobre esse professor e sobre os objetivos da Educação Especial na escola regular. (VAZ, 2013, p. 151)

Ao cotejar as análises realizadas com os documentos representativos da política estadual de EE evidenciamos que o SPT é um modelo de professor de EE que apresenta imprecisões quanto a definição dos tipos de professores de EE previsto na política educacional brasileira. Foi possível perceber a imprecisão da denominação em torno dos conceitos de “especializado” e “capacitado” nas exigências formativas para o SPT e nas suas atribuições. Os dados apresentados até o presente momento indicam que a habilitação proposta para os SPT e conseqüentemente sua formação sugerem um modelo de professor cuja formação não prioriza o conhecimento específico da área e até mesmo o conhecimento pedagógico. Percebe-se que o PP e os editais de seleção permitem que professores com a mínima formação possível ocupem a função bem como há abertura para que a formação em EE seja realizada mediante formação continuada e na prática diária dos profissionais, ou seja, em serviço.

Ressalta-se que embora seja considerada a visão de que o professor de EE deve ter uma base formadora de conhecimentos sobre as questões pedagógicas do processo de ensino e de aprendizagem, é necessário considerar também que há especificidades na apropriação de conhecimento de determinados alunos, o que não desfaz a importância dos conhecimentos específicos da EE. Não se quer com isso, enfatizar o foco na deficiência, pelo contrário, cabe pensar como a formação desses professores pode e deve fornecer bases teóricas para a elaboração de estratégias metodológicas e pedagógicas para que seus alunos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Para coletar dados sobre a formação do Segundo Professor de Turma em atividade na rede estadual de Santa Catarina foi solicitado à SED dados sobre o mesmo na série histórica 2007-2014. Foi possível coletar informações somente a partir do ano de 2012 devido à ausência de banco de dados com as informações solicitadas⁷⁰. Não foram obtidos dados sobre a formação através da referida solicitação pois a SED não dispõe dessas informações, mas, por outro lado, foi possível traçar um perfil dos SPT em atividade na rede.

Compreendemos que uma política pode ser visibilizada não somente por meio dos documentos que a representam, mas

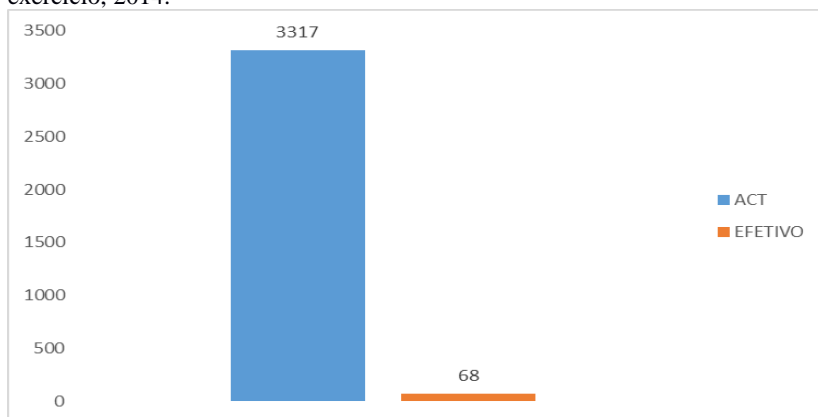
⁷⁰ Segundo informações da SED, houve migração de um banco de dados para o outro no decorrer do período solicitado, o que acarretou a perda dos dados de anos anteriores à 2012.

principalmente pelas suas manifestações na realidade. Neste sentido, entendemos que o perfil dos SPT também nos auxilia a compreender as contradições presentes no nosso objeto de pesquisa, qual seja, a formação do SPT. Ressaltamos que esses dados foram fundamentais para dar continuidade à coleta de dados sobre a formação do Segundo Professor de Turma em exercício, tendo em vista a ausência de evidências nos documentos estaduais. Todavia, vale ressaltar que os dados quantitativos estão sendo elencados neste capítulo para dar conta de expressar como as análises da formação estão vinculadas principalmente no que se refere à situação funcional dos SPT em atividade na rede estadual.

3.2 PROFESSOR TEMPORÁRIO: ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA – SÉRIE HISTÓRICA 2012-2014

Verificamos que não houve concurso público para SPT até o momento de coleta de dados desta pesquisa. Portanto, a situação funcional de 97,99% dos profissionais que atuaram como SPT em 2014 é temporária, como pode ser verificado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Rede estadual – SPT – Total de docentes efetivos e ACT em exercício, 2014.



Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014.

De acordo com o documento elaborado pela SED em agosto de 2014⁷¹, neste ano o estado de Santa Catarina apresenta um total de 3385 docentes atuando⁷² como SPT na rede regular de ensino. Destes, 3.317 são Admitidos em Caráter Temporário e apenas 68 são funcionários efetivos. Estes últimos são funcionários concursados para o cargo de “professor”, que não são efetivos na função de SPT (pois não houve concurso público para essa função), mas trabalhadores que por excedência de profissionais assumiram a função de segundo professor.

A contratação de professores ACTs em Santa Catarina é regulada pela Lei Complementar n. 456, que dispõe sobre a disciplina à admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, 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, 2009d)

Bassi, Debovi e Sandrini (2012), em estudos sobre a carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual, evidenciaram o elevado número de professores admitidos em caráter temporário. Ademais, apesar dos contratos garantirem os mesmos componentes de remuneração dos profissionais efetivos, os trabalhadores não ingressam e não têm acesso à movimentação na carreira, o que agrava o quadro de desvalorização e precarização.

Para além do vencimento básico, a remuneração mensal dos professores ACTs é acrescida das mesmas gratificações, auxílios, abonos e prêmios concedidos aos professores efetivos, tais como

⁷¹ Esses dados foram organizados em tabelas que estão disponíveis nos Anexos.

⁷² Disponível no anexo A – Rede estadual – 2º professor – Total de docentes efetivos e ACT em exercício – 2014. Fonte: SED, 2014.

gratificações de regência, auxílio-alimentação, salário-família, gratificação natalina, abonos pelo exercício da docência, férias proporcionais, prêmio educar, prêmio assiduidade, entre outros. Contudo, na medida em que não ingressam na carreira, não progridem nas referências. Isto faz com que a remuneração final dos professores ACTs permaneça muito inferior à dos efetivos. (BASSI, DEBOVI E SANDRINI, 2012, p. 73)

Os autores afirmam que esse tipo de contratação encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 (CF88) e na legislação específica estadual.

Apesar de a CF88 vedar o ingresso no serviço público por outro meio que não por concurso público (inciso II do art. 37), ela permite a contratação de servidores, por tempo determinado, desde que, conforme dispõe o inciso IX do art. 37, “para atender necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). Em Santa Catarina, a Lei Complementar n. 456 (LC456) regulamenta, no âmbito da rede estadual, essa norma constitucional (SANTA CATARINA, 2009). Pode-se questionar o argumento da excepcionalidade desse tipo de contrato na educação por acabar delongando a realização de concurso público para docentes. (BASSI, DEBOVI E SANDRINI, 2012, p. 71)

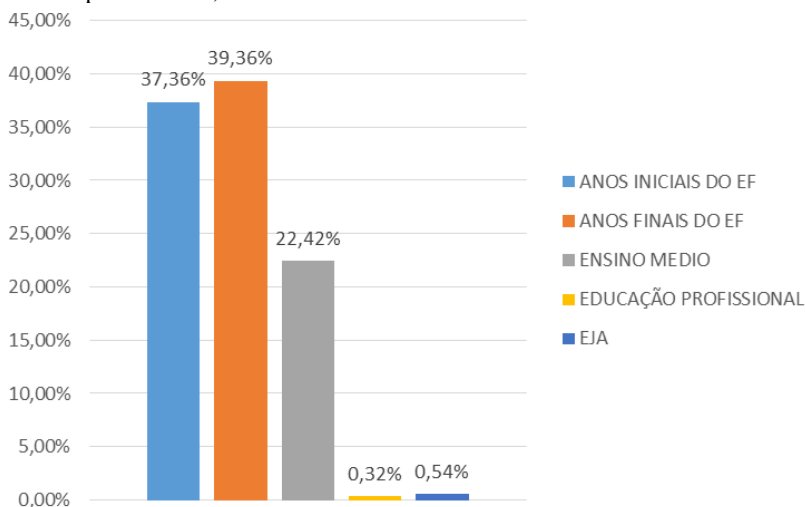
Destaca-se assim, a precarização do trabalho dos SPT, quase totalidade ACT, passam todos os anos por um desgaste causado pelo processo seletivo de caráter meritocrático, nos quais realizam provas de títulos e de conhecimentos gerais e específicos. Vale ressaltar ainda que esses profissionais não possuem os mesmos direitos que os profissionais efetivos, tal como garantias de permanência no serviço público, ingresso na carreira, licença prêmio, entre outros. Quanto ao trabalho pedagógico e à formação do SPT, não há como garantir a continuidade do trabalho desenvolvido durante todo um ano, pois não se sabe em qual escola esse profissional estará no ano seguinte.

Os SPT em SC encontram-se distribuídos da seguinte forma:

- Anos iniciais do Ensino Fundamental, 1.499 profissionais ACT e 21 profissionais efetivos;

- Anos Finais do Ensino Fundamental: 1.562 profissionais ACT e 39 efetivos;
- Ensino Médio: 894 profissionais ACT e 18 efetivos;
- Educação Profissional, concomitante e subsequente ao Ensino Médio: há 1 profissional efetivo e 1 ACT;
- Educação Profissional (concomitante + subsequente + integrado à educação profissional): 13 profissionais ACT e nenhum efetivo;
- Educação de Jovens e Adultos – EJA: 20 profissionais ACT e 2 efetivos.

Gráfico 4 – Rede Estadual – SPT – Total de docentes em exercício em cada nível/etapa de ensino, 2014.



Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014.

Há um total de 1.520 profissionais atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (37,36%), 1.601 nos Anos Finais do Ensino Fundamental (39,36%), 912 no ensino Médio (22,4%), 13 na Educação Profissional (0,32%) e 22 no EJA (0,54%).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (2015-2024),

Em 2013, o Estado registrou 22.398 matrículas de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, na Educação Básica: 1.554 matrículas na zona rural e 20.844 na zona urbana. Destas matrículas, 94,1% estão em classes

comuns do ensino regular e/ou da EJA. (SANTA CATARINA, 2015, p. 55)

Os dados informados pela SED sobre quantidade total de SPT que atuaram em 2013 são de 3.100 profissionais. Considerando que o estado teve 22.398 alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados na educação básica, infere-se que 86,16% desses alunos não seriam contemplados com o SPT em sala se tivesse a proporção de um aluno por SPT.

Contudo, de acordo com o Programa Pedagógico

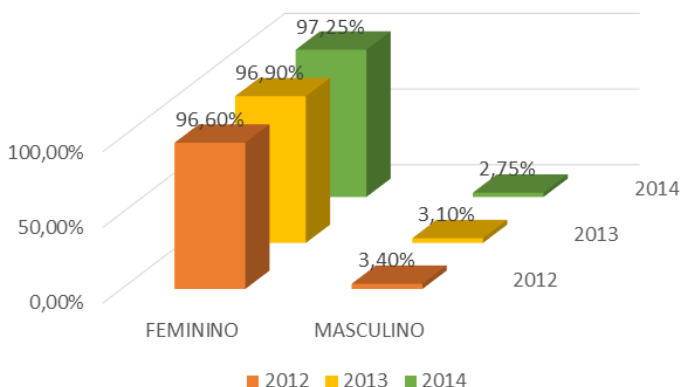
os Gestores Escolares e os Supervisores de Educação Básica e Profissional e a equipe de ensino da GERED devem se envolver ativamente no processo de enturmação de alunos que requeiram Atendimento em Classe – AC, evitando, ao máximo, a matrícula dos alunos com deficiência e/ou condutas típicas entre as diversas turmas da mesma série. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 23)

Verifica-se assim que em uma mesma escola quando há alunos com deficiências matriculadas na mesma série/ano, eles serão enturmados na mesma classe e, deste modo, tendo um SPT para os mesmos. Ponderando-se essa questão, se fosse previsto um SPT para todas as turmas com alunos público da EE matriculados, considerando a quantidade de SPT em 2013 e a quantidade de alunos matriculados conforme registrado na versão preliminar do Plano Estadual de Educação, haveria uma proporção de 7 alunos aproximadamente por SPT em sala. Contudo, resta saber quantos alunos com deficiência ou condutas típicas possuem o diagnóstico que confere o direito a esse tipo de atendimento⁷³. Cabe ressaltar ainda, que nas entrevistas realizadas com os SPT da região da Grande Florianópolis esses profissionais informaram que atuam com outros alunos sem laudo que também manifestam necessidade de apoio.

⁷³ No Plano Estadual de Educação consta que “as pesquisas oficiais, atualmente disponíveis, sobre população e estudantes, não utilizam definições técnicas compatíveis entre si que permitam dimensionar com precisão o público da Educação Especial. Por essa razão, não se considerou adequado apresentar tais indicadores neste documento”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 57)

Outro fator que merece destaque é que a maioria dos SPT atuando em 2014 é do sexo feminino, totalizando 3.291 mulheres e 93 homens⁷⁴. Esses dados não são muito diferentes de anos anteriores (em 2012 haviam 2.475 mulheres e 87 homens, no ano de 2013, 3.004 mulheres e 96 homens), permitindo afirmar que há uma predominância de mulheres ocupando o cargo SPT na rede estadual de ensino (97,25%).

Gráfico 5 – Rede estadual – SPT – Total de docentes em exercício, por sexo, 2012-2014.



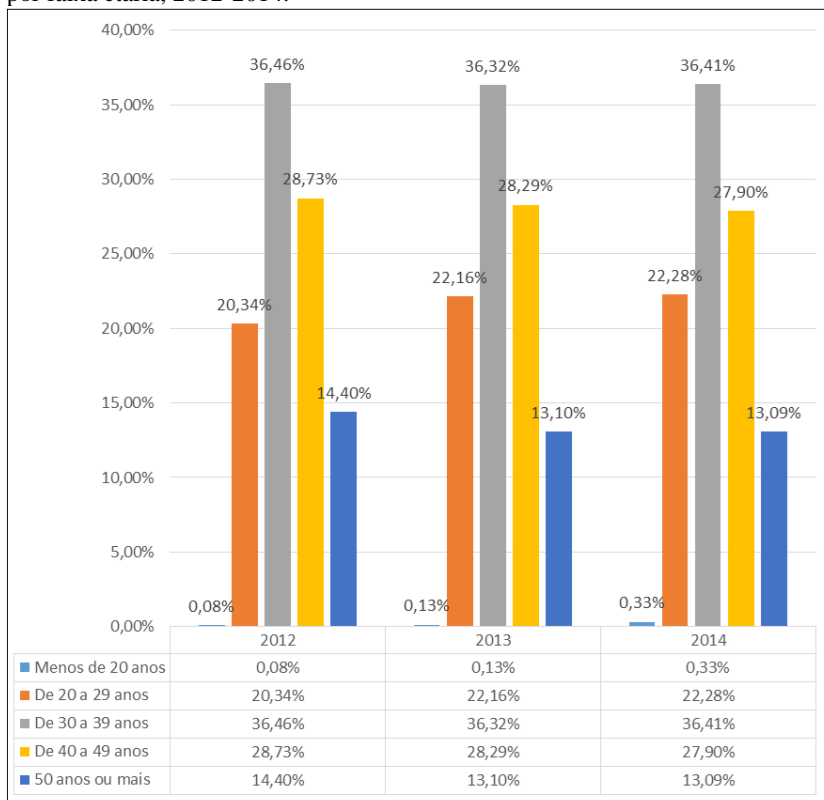
Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014.

Há também uma predominância de SPT na faixa etária entre 30 e 39 anos: 1.223 profissionais em 2014, 1.126 profissionais em 2013 e 934 em 2012⁷⁵. Destacamos ainda que não há diferenças significativas ao longo dos anos nos dados relativos a faixa etária, o que levanta a hipótese de que os mesmos trabalhadores continuam ao longo dos anos na mesma função construindo uma história profissional como professores admitidos em caráter temporário. Essa constatação revela o descaso do estado em relação as condições de trabalho desses profissionais.

⁷⁴ Disponibilizamos os dados no anexo B o documento fonte: Rede estadual – 2º professor – Total de docentes em exercício, por sexo – 2012-2014. Fonte: SED-SC/SISGESC/2012-2014

⁷⁵ No anexo C é possível verificar o documento: Rede estadual – Total de docentes em exercício na disciplina "2º professor", por faixa etária - 2012 a 2014. Fonte: SED-SC/SISGESC/2012-2014.

Gráfico 6 – Rede estadual – Total de docentes em exercício na disciplina SPT, por faixa etária, 2012-2014.

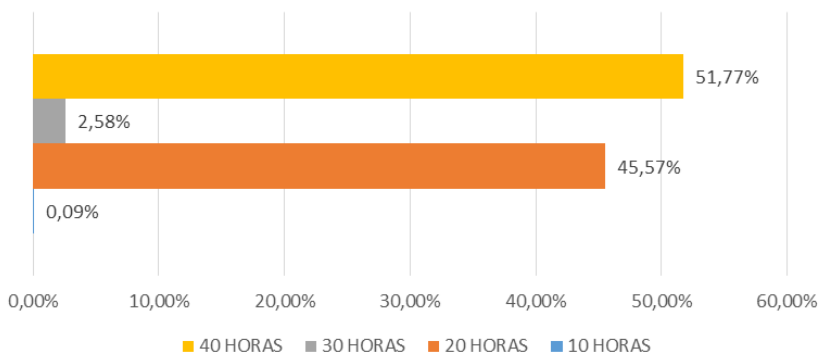


Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014

Segundo os dados do ano de 2014, a maior parte desses profissionais possui uma carga horária de 40 horas semanais (1.787 profissionais) e 20 horas semanais (1.573 profissionais), entre os demais, há uma distribuição de 10 horas semanais (3 profissionais), e 30 horas semanais (89 profissionais)⁷⁶.

⁷⁶

O mesmo docente pode ter mais de uma carga horária, sob diferentes contratos, por este motivo pode ser quantificado mais de uma vez. No anexo D consta o documento: Rede estadual – Total de docentes por carga horária, 2014.

Gráfico 7 – Rede estadual – SPT – Total de docentes por carga horária, 2014.

Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014

Na realização das entrevistas em campo na região da Grande Florianópolis constatou-se que há professores que possuem 20 horas semanais como SPT e mais 20 horas em outra função⁷⁷, podendo ser na mesma unidade de ensino ou em unidades de ensino diferentes.

Em síntese é possível definir que a maioria dos segundo professores são profissionais admitidos em caráter temporário, demonstrando um contexto de instabilidade, restrição de recursos do estado com a categoria e pagamento de remunerações inferiores às dos professores efetivos. Essas características estão relacionadas à precarização relativa às relações de emprego, que se dão por influência das políticas neoliberais que mobilizam o mercado de trabalho⁷⁸. No caso do SPT, a ausência de concurso público para essa função denuncia as investidas do capital na estratégia hegemônica de agir conforme as suas necessidades e interesses, ficando o trabalhador a mercê do estado, que se priva de vínculos estáveis e tende a ter menores gastos trabalhistas. Para Oliveira D. (2004, p. 1140)

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino,

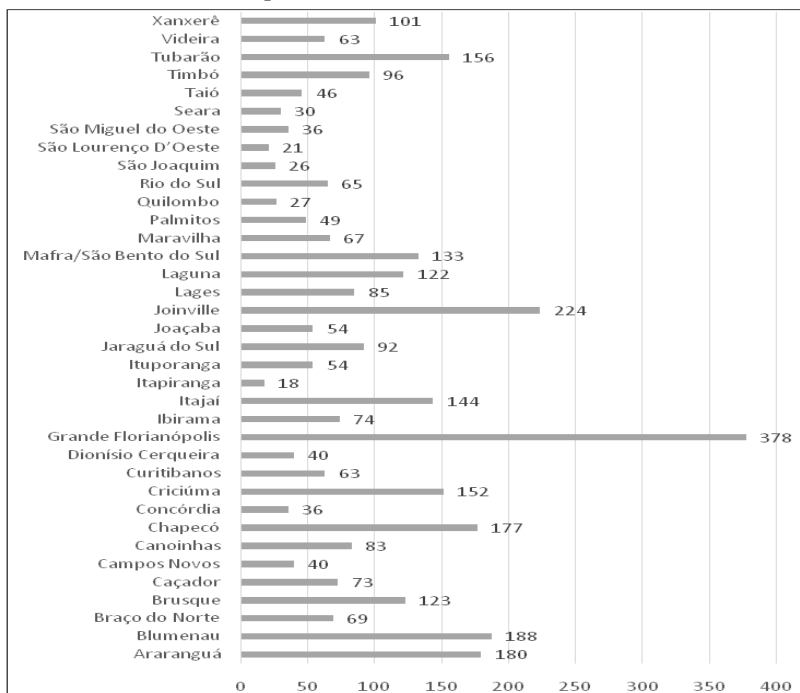
⁷⁷ Não foi possível verificar quais funções ocupavam nas outras horas de trabalho devido a forma como o questionário foi aplicado. Como não havia essa alternativa, alguns profissionais optaram por “outros”.

⁷⁸ Ver Montañó e Duriguetto (2012).

chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A situação funcional dos SPT como professores temporários, incide em uma duradoura transitoriedade, sem vínculos com os profissionais das escolas nas quais atuam, pois não há garantia alguma de permanência na instituição escolar, com a própria instituição e com a comunidade escolar. Essa transitoriedade também confere consequência na formação, pois não há garantia de que esse profissional irá atuar no ano seguinte no estado, devido ao caráter meritocrático do tipo de seleção.

A quantidade de SPT por Gerência Regional de Educação (GERED), revela que a GERED da Grande Florianópolis possui o maior número de SPT de Santa Catarina, ou seja, 378 profissionais. A segunda GERED com maior presença de SPT é a de Joinville com 224.

Gráfico 8 – Total de SPT por GERED, 2014.

Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014

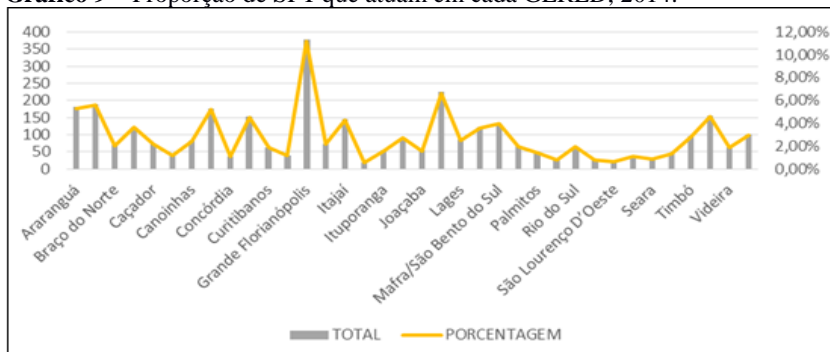
Os dados quantitativos trabalhados não nos permitem definir um perfil da formação desses trabalhadores. Fez-se um pedido diferenciado à SED e as GEREDs que resultou em um conjunto de informações que nos levaram a realizar entrevistas com SPT que atuam na região da Grande Florianópolis. Os dados quantitativos que auxiliaram a definir o perfil dos SPT em atividade da rede serão expostos no item 3.3.1 *Caracterização dos SPT em atividade na região da Grande Florianópolis*. Os dados da formação dos SPT em atividade serão expostos no capítulo 4 e 5.

3.2.1 Caracterização dos Segundos Professores de Turma em atividade na região da Grande Florianópolis

Os dados coletados junto à SED auxiliaram na definição do recorte da região para pesquisa devido ao número de profissionais na

região selecionada, ou seja, a região da Grande Florianópolis. O número de SPT por região pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Proporção de SPT que atuam em cada GERED, 2014.



Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014

A região da Grande Florianópolis possui 378 Segundo Professores de Turma (SPT) no ano de 2013. Entre os 378 profissionais, 372 são admitidos em caráter temporário e apenas seis (1,41%) são efetivos; 4,69% são do sexo masculino e 95,31% do sexo feminino. A carga horária desses profissionais varia entre 20, 30 ou 40 horas semanais. Apenas 1,17% atuam com carga horária de 30 horas semanais; 38,73% em 20 horas semanais e 60,09% em 40 horas semanais⁷⁹. De acordo com os dados coletados, podemos constatar que o perfil dos SPT que atuam na grande Florianópolis é, em sua maioria, mulher, ACT, atuando com carga horária de 40 horas semanais.

Em virtude do número de SPT dessa região, foram selecionados quatro municípios para a coleta de dados através de um questionário⁸⁰: Palhoça, São José, Florianópolis e Antônio Carlos. A seleção destes municípios se deu por alguns critérios: o primeiro foi escolher locais onde poderiam ser encontrados professores efetivos⁸¹; o segundo foi

⁷⁹ O mesmo docente pode ser quantificado mais de uma vez porque pode atuar em mais de uma escola e, com isso, ter registro de mais de uma carga horária.

⁸⁰ O procedimento foi autorizado pela 18ª Gerência de Educação do estado, com o compromisso de que os profissionais entrevistados não seriam identificados e os dados desta pesquisa seriam compartilhados futuramente com a GERED.

⁸¹ Os efetivos são professores excedentes nas escolas, que atuam como SPT.

escolher entre as escolas que tivessem profissionais efetivos, as com o maior número de SPT.

Foram selecionadas 16 escolas⁸² da Grande Florianópolis totalizando, a princípio, 136 SPT distribuídos da seguinte forma:

Tabela 3 – Escolas selecionadas para aplicação de questionário com a quantidade de SPT ACT e efetivo, 2014.

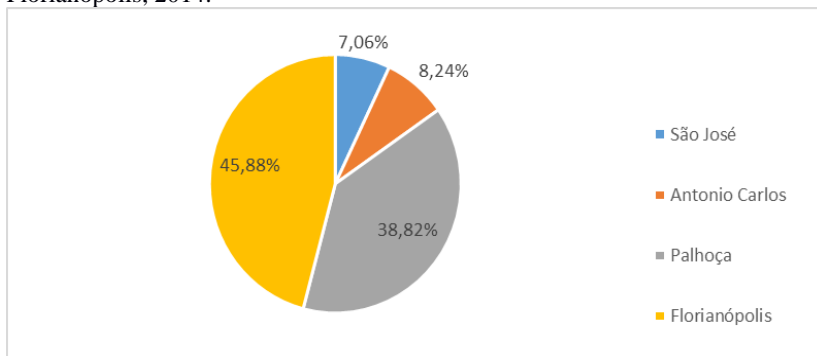
MUNICÍPIO	ESCOLA	ACT	EFETIVO
ANTÔNIO CARLOS	Escola 1	6	1
FLORIANÓPOLIS	Escola 2	25	
	Escola 3	7	
	Escola 4	8	
	Escola 5	5	1
	Escola 6	7	
	Escola 7	5	1
	Escola 8	1	1
	Escola 9	7	
	Escola 10	7	
	PALHOÇA	Escola 11	8
Escola 12		7	1
Escola 13		8	
Escola 14		8	
Escola 15		12	
SAO JOSÉ	Escola 16	10	
TOTAL	16	131	5

Fonte: Elaboração própria com base em SED-SC/SISGESC/2014

Devido à impossibilidade de alguns profissionais responderem ao questionário (51 trabalhadores não estavam presentes nas escolas nos dias em que os questionários foram aplicados ou não quiseram responder), foram aplicados com 85 SPT distribuídos entre os municípios como segue no gráfico 10:

⁸² Os nomes das escolas foram substituídos por números a fim de não identificá-las.

Gráfico 10 – Quantidade de SPT entrevistados por município da Grande Florianópolis, 2014.

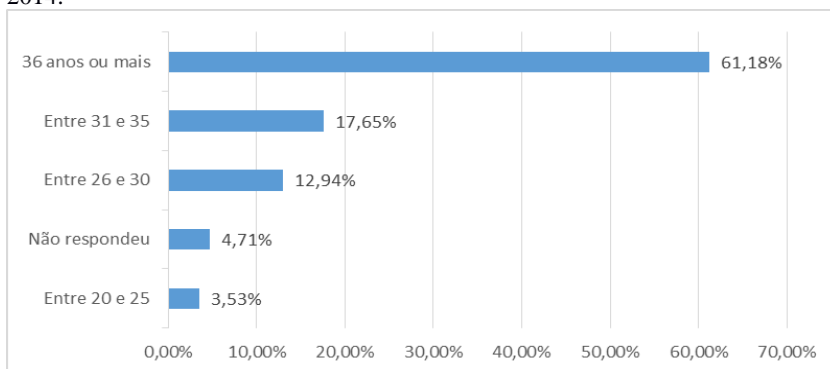


Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Além de informações sobre a formação inicial e continuada dos SPT, foram solicitados aos entrevistados alguns dados para traçar o perfil dos mesmos, dentre eles a idade, situação funcional, forma de recrutamento, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação como SPT, carga horária semanal e nível e etapa de ensino em que atua.

A maioria dos SPT na Grande Florianópolis são do sexo feminino (95,29%), em relação a idade, 61,18 % dos entrevistados possui 36 anos ou mais conforme pode ser verificado no gráfico 11 – Idade dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Gráfico 11– Idade dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, 2014.

Se considerarmos que aproximadamente 94% dos entrevistados possui nível superior, e que o ano de conclusão de 53% dos entrevistados é entre 2006 e 2010, 21% entre 2000 e 2005 e 3% antes de 2000, somados a constatação de que 61% possui 36 anos ou mais, podemos afirmar que há uma forte tendência desses professores não terem ingressado na graduação assim que concluíram o ensino médio. Destacamos ainda, que o fato de 48,24% dos SPT entrevistados possuírem mais de 11 anos de atuação no magistério (24,71% entre 6 e 10 anos e 27,06% ente 1 mês e 5 anos) contribuem para essa constatação. Este fato pode estar relacionado ao crescente número de instituições (principalmente privadas) oferecendo cursos de graduação (as quais geralmente são a distância e prometem formar o profissional em menos tempo, com flexibilidade de local e tempo de dedicação). Por outro lado, cabe ressaltar também o fato de 48% dos professores possuir mais de 11 anos no magistério e ainda assim, ocupar vagas temporárias.

Embora tenhamos a preocupação de escolher escolas com profissionais efetivos ocupando o cargo de SPT (foram selecionadas escolas que somadas, teriam 6 profissionais efetivos), estes sujeitos não foram encontrados. Uma das questões que compõe o instrumento de coleta de dados referia-se especificamente a eles, qual seja “Qual a motivação para trocar de função?”, sendo assim, 100% dos entrevistados na Grande Florianópolis são Admitidos em Caráter Temporário (ACT), o que, somado ao fato de 98,59% dos SPT na Grande Florianópolis serem ACTs, nos leva a discutir sobre a precarização do trabalho desses profissionais.

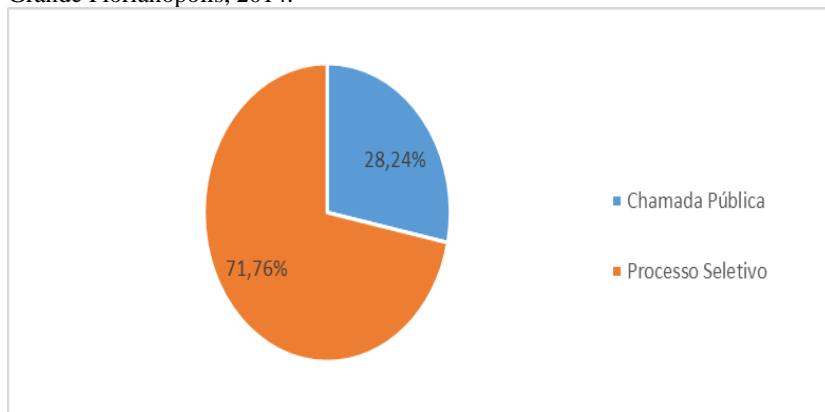
A tendência atual de flexibilização das leis trabalhistas influencia na área educacional, entre outros fatores, quando se intensificam as contratações temporárias. O docente do setor público quando aprovado em concurso tem por garantia melhores condições de trabalho e estabilidade no emprego. As condições de trabalho dos professores admitidos em caráter temporário são mais precárias que a dos demais, como por exemplo, não permitir uma expectativa de continuidade do seu trabalho e resultar em outros parâmetros de remuneração, embora desempenhem a mesma função.

A demanda de contratação de professores admitidos em caráter temporário não se restringe aos professores da EE, mas a toda a categoria docente da educação básica. Diante do quadro de uma grande quantidade de profissionais atuando de forma temporária e de anualmente serem feitos processos seletivos para contratação de professores é possível afirmar que tal fato não consiste em uma

necessidade temporária, mas sim permanente, o que aponta a demanda necessária de abertura de vagas efetivas para diminuir o quadro de instabilidade e rotatividade de profissionais. O fato de o estado ter muitos professores admitidos em caráter temporário aponta a tendência de redução de despesas da máquina estatal.

A situação dos professores que são admitidos em chamada pública também se configura como uma forma de precarização do trabalho docente que pode influenciar no trabalho pedagógico devido a possibilidade de contratação de profissionais com uma formação inconclusa. Uma das preocupações ao elaborarmos os questionários para aplicar com os SPT foi verificar entre os ACTs a quantidade de profissionais recrutados em chamada pública, pois com esta forma de recrutamento o grau de formação exigido poderia ser ainda mais baixo. Verificou-se que 71,76% dos entrevistados foram recrutados por processo seletivo e 28,24% por chamada pública.

Gráfico 12 – Forma de recrutamento dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, 2014.

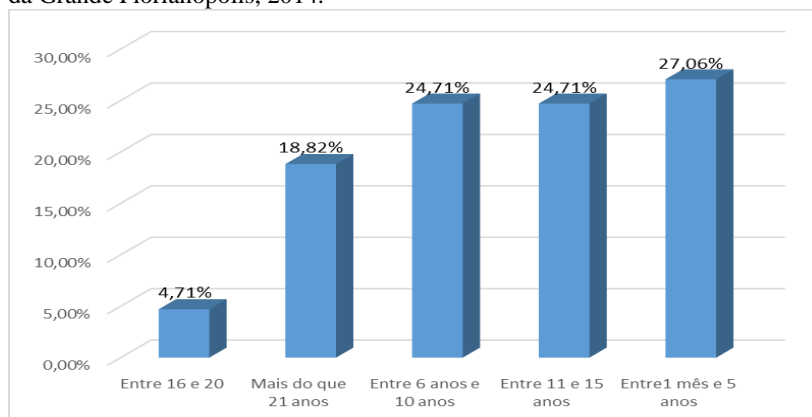
Ainda que a proporção de profissionais contratados por meio de chamada pública seja menor do que aqueles recrutados por processo seletivo, 28,24% é um número bastante considerável. Questiona-se porque esses professores recorrem às chamadas públicas para contratação? Propõem-se algumas hipóteses, tais como: a não aprovação no processo seletivo; o aumento de carga horária após o início do ano letivo (inclusive de profissionais que atuam 20 horas em outra função e

ampliam sua carga de trabalho por mais 20 horas como SPT); professores substitutos; interesse pela vaga em período posterior de realização do processo de seleção; demanda da rede de ensino por abandono dos professores; não possuir a formação/habilitação mínima exigida pelo edital de seleção.

O processo seletivo simplificado e as chamadas públicas permitem aos graduandos e aos recém-formados o exercício da docência e remuneração. Essas situações de contratação corroboram para a estratégia do estado de gastar menos com a remuneração e formação dos professores. Torna-se mais econômico para o estado a longo prazo devido aos profissionais não terem acesso a plano de carreira ficando isentos de progressões, por exemplo. Em relação à formação dos profissionais, ao se permitir a contratação de professores não habilitados e que não possuem a formação adequada, aliada aos baixos salários e condições de trabalho questionáveis, denota uma ampla desvalorização profissional.

A respeito do tempo de atuação no magistério, verificou-se que a grande maioria dos entrevistados possui entre 1 e 15 anos de magistério.

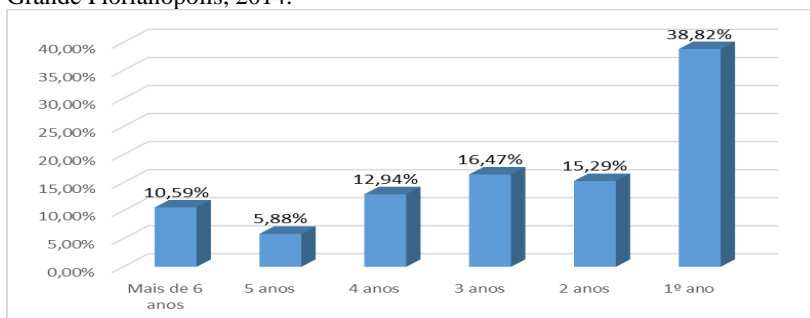
Gráfico 13 – Tempo de atuação no magistério dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Verificou-se que 70,58% está atuando até 3 anos como SPT, sendo que desses, 38,82% está atuando pela primeira vez, 15,29% pela segunda e 16,47% pela terceira, conforme verificado no gráfico 14:

Gráfico 14 – Tempo de atuação como SPT dos entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Relacionando os dados do tempo de atuação no magistério e o tempo de atuação como SPT é possível inferir que alguns profissionais com mais tempo no magistério trocaram de função, pois 72,95% dos SPT atuam há mais de 6 anos no magistério, conforme a soma de dados do gráfico 13: 24,71% atuam no magistério entre 6 anos e 10 anos, 24,71% entre 11 anos e 15 anos, 4,71% entre 16 e 20 anos, 18,82% a mais do que 21 anos. Tais evidências nos levam a considerar que não há uma fixação desses profissionais na rede e que, se há uma estratégia de formação em serviço no estado, essa estratégia não é efetiva, pois há uma rotatividade no quadro de SPT.

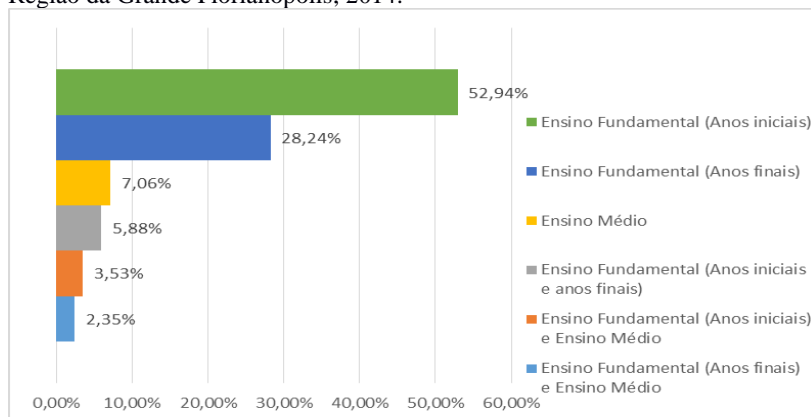
Os dados de tempo de atuação no magistério, de tempo de atuação como SPT e do título da formação inicial dos SPT revelam o fenômeno da reconversão docente. De acordo com Evangelista e Triches (2009, p. 4), pela “reconversão docente” os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original. As autoras identificaram, com base em Medeiros (s.d.) que, na Península Ibérica essa é uma exigência das políticas educacionais. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 2005) reza que o pessoal do magistério deve ter uma formação flexível que permita a reconversão dos educadores. Com base em Esteve (2002), as autoras constataram que na Espanha e na França a reconversão docente já está colocada nas políticas de formação. Tendo Bolívar et ali (2005, p. 4) como referência, as autoras indicam que “a reconversão docente resulta de uma crise da identidade profissional que atinge níveis pessoais e se relacionam com as reformas da última década” (EVANGELISTA E TRICHES, 2009, p.

5). As autoras afirmam que essas questões estão presentes na América Latina e Caribe.

Existe, ao que parece, consenso entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário; de que se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo; de que pode se constituir num perigo. Conclusão: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reconvertido, posto que é considerado elo importante entre os interesses dominantes e a população. Reconvertê-lo significa reformar os projetos de formação docente e as agências de formação. Em síntese, se pretende atingir as forças intelectuais e políticas determinantes da “alma do professor” e da formação do professor no Brasil – e do pedagogo – instando-o a uma reconversão de seus “espaços”, “funções” e “mente”. (EVANGELISTA E TRICHES, 2009, p. 6)

Sobre o nível e etapa de ensino em que atuam os entrevistados, foi elaborado o Gráfico 15 – Nível e etapa de ensino em que atuam os SPT entrevistados, 2014, para melhor visualização dos dados:

Gráfico 15 – Nível e etapa de ensino em que atuam os SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

É importante destacar que a maioria dos SPT está concentrada nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, 11,76% atuam em mais de uma etapa, o que confere funções diferentes em cada uma (nos anos iniciais o SPT tem a função de corrigir a turma e nos anos finais de apoiar o professor regente). Contudo, embora a atuação do SPT do ponto de vista pedagógico seja diferente dependendo da etapa em que atua, a formação dele é indiferenciada em relação a etapa da escolaridade dos alunos.

O levantamento do nível de escolaridade dos SPT entrevistados revela que 5,88% possuem graduação incompleta, 30,59% possuem graduação completa e 63,53% possuem pós-graduação. Contudo, embora aparentemente esses dados sejam positivos devido a maioria dos profissionais possuírem nível superior, verificamos que essa formação não se refere à área da EE (mais de 90% dos profissionais não possuem formação inicial na área da educação especial). Dos que possuem pós-graduação, apenas 27,14% dos títulos das especializações cursadas contém o termo Educação Especial e, em relação ao curso superior (94,12% dos entrevistados), apenas 5,9% são na área da EE. Esses dados serão discutidos no capítulo 4. *A formação inicial dos Segundo Professores em atividade na região da Grande Florianópolis*, contudo, anteriormente faz-se necessário levantar algumas considerações sobre a preferência de formação e habilitação dos candidatos a SPT que sintetizam as análises realizadas neste capítulo.

3.3 A FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA E SUA HABILITAÇÃO: O SUPOSTO PREFERENCIAL

De acordo com o PP, o SPT deve ser um professor “preferencialmente habilitado” em EE (SANTA CATARINA, 2009a, p.16). Nesse sentido, cabe esclarecer que o estado de Santa Catarina, ao prever a contratação dos profissionais da educação básica utiliza duas nomenclaturas: habilitados, que possuem a formação mínima exigida para o cargo, e os não habilitados, que não possuem a formação específica na área.

Evidenciamos que há a possibilidade para profissionais não habilitados assumirem o referido cargo. Sobre isso cogitamos duas hipóteses: a de que não há um número suficiente de profissionais formados para atuar no cargo ou que os profissionais que estão formados não se candidatam. O fato de incluírem no Edital de 2014 a opção de não habilitado evidencia que, ao longo dos anos, a exigência

formativa está diminuindo. Questiona-se se esse fato está relacionado à insuficiência de profissionais da área da EE. Neste caso, se não há profissionais suficientes com formação adequada, por que o Estado não investe nesse tipo de formação?

De acordo com Evangelista e Triches (2008, p. 8) as políticas de formação atuais indicam um alargamento nas funções dos professores e uma restrição em sua formação teórica. Segundo as autoras,

as discussões sobre a “reconversão docente” têm se estruturado, principalmente, em torno da ideia de que, dadas algumas condições objetivas – falta de professores em algumas áreas, sobra de professores em outras, formação continuada, inadequação institucional –, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original. (EVANGELISTA E TRICHES, 2008, p. 8)

Ferreira (2011) constatou, em entrevistas com gestores da FCEE e da SED, que a formação do SPT poderá ser em licenciatura em pedagogia e/ou com especialização em EE e que poderá ser um professor excedente na escola. No caso do SPT ser um profissional Admitido em Caráter Temporário (ACT), a contratação é realizada por meio de editais organizados pela SED. Se não houver contratação de nenhum profissional com base nos critérios estabelecidos, poderão ser contratados graduandos a partir da 5ª fase do curso de pedagogia, respeitando os editais expedidos para contratação de profissionais nesta área (FERREIRA, 2011). Essa indicação de contratação de acadêmicos a partir da 5ª fase era realizada por chamada pública, pois o processo seletivo não permitia essa formação. A partir de 2014 foi acrescentada a opção de não-habilitado, como destacado anteriormente. Assim, verificamos que ser SPT não indica precisamente que ele seja um professor de EE, de acordo com a sua exigência formativa.

Para compreender o que o estado tem considerado como habilitação mínima para atuar como SPT foram utilizados os editais: nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e edital nº 23/2014/SED (SANTA

CATARINA, 2014). Verificamos nestes documentos alguns pontos sobre a exigência formativa do SPT no recorte histórico 2009-2014⁸³.

Notamos que há diferenças entre a habilitação mínima exigida em 2009, 2010 e 2011. Em 2009, a exigência da formação consistia em “Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, Pedagogia – Séries Iniciais, Pedagogia EE ou Curso Normal Superior”. Já no ano de 2010,

Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – EE; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de frequência em Curso de Licenciatura em EE ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em EE; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da EE com, no mínimo, 40(quarenta) horas. (SANTA CATARINA, 2009e, p. 3)

Nos demais anos, 2012 e 2013, o edital faz as mesmas exigências de 2011.

Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – EE; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em EE; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em EE ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em EE ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da EE com, no mínimo, 40 (quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em EE ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em EE, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da EE com, no mínimo, 40

⁸³

Embora o ano de instituição do Segundo Professor tenha sido em 2006, o primeiro ano em que se identificamos processo seletivo no estado de SC para Segundo Professor foi o de 2009.

(quarenta) horas. (SANTA CATARINA, 2011, p. 5)

Não há distinção acerca da formação exigida para o trabalhador que atuará no Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Constata-se que o pedido do estado quanto à formação para atuar como SPT é bem flexível. Além disso, cabe ressaltar que ter habilitação em EE corresponde a qualquer formação na área pedagógica, uma vez que há evidências de que professores sem formação específica, exceto pelo fato de possuírem cursos de formação continuada (40 horas) da área da EE, atuam como SPT.

No ano de 2014, com o Edital nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014), a exigência formativa para candidatos habilitados é a mesma que em 2013, em contrapartida, o acréscimo da opção de não habilitado permite, inclusive, professores formados em nível médio:

Habilitado: - Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; - Licenciatura Plena em Educação Especial; - Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40 (quarenta) horas; - Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas. Não Habilitado Certidão de Frequência a partir da 4ª fase em Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; - Diploma de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Certificado de Curso de Formação Continuada na

área da Educação Especial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas.

No Quadro 2 foram organizados os dados referente à habilitação mínima exigida para a contratação do SPT conforme consta em cada edital:

Quadro 2 – Formação exigida de acordo com os editais de processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário para atuação na educação básica, 2009-2014.

EDITAL	FORMAÇÃO EXIGIDA
Nº 001/2009/ SED/FCEE	- Licenciatura Plena em Pedagogia; - Pedagogia – Séries Iniciais; - Pedagogia Educação Especial; - Curso Normal Superior.
Nº 18/2010/SED	- Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; - Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial; - Licenciatura Plena em Pedagogia com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.
Nº 15/2011/SED Nº 15/2012/SED Nº 09/2013/SED	- Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; - Licenciatura Plena em Educação Especial; - Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas; - Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.
Edital nº 23/2014/SED	Habilitado: - Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; - Licenciatura Plena em Educação Especial; - Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de

	<p>formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40 (quarenta) horas;</p> <p>- Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.</p> <p>Não Habilitado Certidão de Frequência a partir da 4ª fase em Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;</p> <p>- Diploma de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas.</p>
--	---

Fonte: Elaborado com base nos editais de seleção para admissão em caráter temporário: (SANTA CATARINA, 2009e), (SANTA CATARINA, 2010a), (SANTA CATARINA, 2011), (SANTA CATARINA, 2012a), (SANTA CATARINA, 2013) e (SANTA CATARINA, 2014).

O Quadro 2 evidencia a ambiguidade da política bem como a frouxidão da formação. A permanência desse profissional na rede revela a precarização deste trabalhador e a inoperância da sua formação, conseqüentemente, o descaso com a escolarização dos alunos sujeitos da educação especial. Como é possível verificar, em 2009 a exigência formativa era de profissionais graduados em curso de nível superior (pedagogia com habilitação em EE, pedagogia com habilitação em séries iniciais ou curso normal superior), porém, não exclusivo em EE. Em 2010, a exigência em nível superior completo sem ser obrigatória na EE continua, contudo, abre-se a opção para graduandos de curso superior na área da EE (pedagogia com habilitação em EE, pedagogia com atestado de frequência em curso de complementação ou aperfeiçoamento em EE) e para graduados em pedagogia com curso de formação continuada de 40 horas em EE. Ou seja, em 2010, os candidatos podiam ter curso superior em pedagogia e estar cursando algum curso superior da área da EE ou, até mesmo, ter graduação em pedagogia e formação continuada em EE. Em 2011, 2012 e 2013, nos quais se observam as mesmas exigências, aparece também a licenciatura em EE e retoma a opção de curso normal superior, como em 2009, contudo, devendo estar cursando complementação ou aperfeiçoamento

em EE ou com curso de formação continuada de 40 horas. Em 2014 insere-se a opção de não habilitado tendo como exigência formativa o nível médio com curso de formação continuada de 40 horas.

Os editais de seleção também são contraditórios com o que está previsto na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001), uma vez que o professor *capacitado*, de acordo com a referida Resolução, pode ter formação em nível médio, e ainda assim ser caracterizado como professor de EE. Ou seja, porque os SPT que possuem formação em nível médio com cursos de 40 horas são considerados como profissionais não habilitados? Seriam então, os habilitados aqueles definidos pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001) como *especializados*? Entra neste debate os itens deste capítulo em que discutimos sobre a imprecisão dos termos *capacitado* e *especializado* nos documentos estaduais e que nos levam a considerar que o SPT é um novo modelo de professor de EE. Não nos importa, contudo, pensar abstratamente sobre ser habilitado ou não habilitado, sobre ser capacitado ou especializado. Importa-nos evidenciar que esses termos culminam contradições que são identificadas na análise documental e, principalmente, na carreira profissional do professor de EE. Essa dubiedade circunda desde as atribuições até a formação.

Destacamos que o estado possui uma forma de recrutamento que permite que pessoas que não possuam formação específica possam trabalhar na área, caracterizadas como “chamadas públicas”, que ocorrem quando não há número suficiente de profissionais contratados por Processo Seletivo. O fato de os SPT, em sua maioria, serem ACTs, prejudica a continuidade do processo de formação continuada em serviço, na medida em que a cada ano novos profissionais podem ser contratados e, desta forma, não participaram de formações oferecidas em anos anteriores. Aqueles que já frequentaram os cursos nos anos anteriores têm menores oportunidades de cursos diferenciados, uma vez que geralmente são repetidos os mesmos cursos todos os anos. A contratação de professores temporários reforça a possibilidade de rotatividade entre os professores que assumem a função de SPT.

Em síntese, podemos verificar que ao longo dos anos (2009–2014) a exigência formativa de acordo com os editais de seleção foi sendo alterada no sentido de permitir uma formação diversa para atuar como SPT, sem ser obrigatória a formação superior em EE, tampouco em nível superior. Além disso, cabe ressaltar que, de acordo com as entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, o Estado de Santa Catarina contratou profissionais para atuar como SPT que não possuem a exigência formativa de acordo com

os editais de seleção. Até 2014, ano em que foram realizadas as entrevistas, não havia nos editais a opção de formação antes da conclusão do curso de nível superior. Somente em 2014 foi inserida essa opção no edital de seleção de professores para exercício em 2015. Entretanto, nas entrevistas realizadas verificamos alguns entrevistados que ainda estavam cursando o nível superior, pois, embora o estado tenha anualmente um processo seletivo para contratação de SPT, quando há chamadas públicas, as exigências dos editais são ignoradas ao se contratar profissionais que ainda estão com o nível superior incompleto.

As estratégias do estado para suprir a fragilidade na formação inicial dos professores contratados são os programas emergenciais, ou seja, formação em serviço com repasse de recursos ao setor privado, assim como ocorre na formação continuada que fica sob incumbência das APAEs e congêneres, o que será melhor apresentado no capítulo 5.

Ser “habilitado” em EE supostamente nos levaria a imaginar que o profissional é graduado em EE. Porém, cabe destacar que a habilitação prevista para o SPT e a forma de contratação do mesmo não garantem que a sua formação seja específica em EE, uma vez que alunos do curso de pedagogia, por exemplo, podem assumir a função. Esse não é só um posicionamento relativo ao SPT, é na realidade, uma fragilidade dos modelos expostos pela LDBEN/1996 para professores de EE, que dão abertura para que eles tenham formação inclusive de nível médio. É possível constatar que a profissão do professor de EE especializado está sendo descaracterizada quando se permite que professores sem formação específica possam executar as funções que seriam relativas à formação de um especializado. Em contrapartida, esses profissionais nomeados professores estão executando tarefas de cuidadores, o que demonstra uma desfiguração das funções docentes. Podemos afirmar, a título de conclusão, que o modelo de professor de EE proposto por SC é ambíguo, podendo ter múltiplos tipos de formação e atribuições.

Ao longo dos anos (2006-2014), ao que diz respeito aos conteúdos da EE, a formação dos SPT tem ocorrido principalmente em serviço e na prática com os alunos público da EE. Essa formação pode levar a uma descaracterização das funções docentes, pois como constatado no item 3.2.1 *A imprecisão da denominação evidenciada nas funções e nas atribuições do SPT*, de acordo com a proposição política ele muitas vezes realiza funções de um cuidador. Além disso, cabe destacar que alguns professores entrevistados ressaltam que a motivação em trabalhar como SPT foi adquirir conhecimento e experiência na área. Estes aspectos estão relacionados à tese da *desintelectualização do*

professor, a qual indica uma formação de professores centrada cada vez mais na prática em detrimento da teoria.

Tais evidências levam a constatar que embora o SPT seja “preferencialmente um profissional habilitado em educação especial” pelo seu “conhecimento na área”, a política conduz para que esses alunos recebam um atendimento que serve mais como um “estágio” da “formação em serviço” para os professores em atuação.

Outro ponto a ser destacado é a distinção do trabalho realizado pelo SPT nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais deverá correr a aula, ou seja, tem uma função mais pedagógica, e nos anos finais deverá apoiar o professor regente, ou seja, um apoio especializado. O documento cita que essa função se dá devido ao seu “conhecimento específico” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16). Indagamos, neste sentido, sobre qual conhecimento específico o documento versa? A pesquisa tem nos levado a compreender que o atendimento na classe comum dos alunos com deficiência tem sido desvalorizado pela política de EE, uma vez que, embora a presença do SPT se efetive pela presença do aluno na classe, a imprecisão da formação inicial prevista para esses profissionais não favorece esses alunos pois não garante os conhecimentos teóricos específicos da EE.

Verificamos que a formação em serviço é uma característica da formação dos professores de EE do estado de SC. Ademais, foi registrado nas entrevistas que alguns professores atuam como SPT para descansar do cargo de professor regente, e outros para ter experiência em EE. Soma-se a estas constatações o fato de que os SPT efetivos são aqueles excedentes na escola que estão desempenhando a função de segundo professor. Tais afirmações corroboram com a tese da *reconversão docente* na área da educação especial. De acordo com Triches (2010), a reconversão docente consiste em um dos elementos que compõem o *superprofessor*. De acordo com a autora,

Quatro elementos compõem o superprofessor. O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor.[...] O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de

atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. (TRICHES, 2010, 149-150)

Com base nas evidências apresentadas neste capítulo, podemos considerar que o SPT, além de se encaixar no conceito de um *superprofessor*, ou um *professor polivalente*, é um modelo de professor de EE que caracterizamos como impreciso, que possui atribuições, funções e formação dúbias. Um profissional flexível, polivalente, improvisador. Compreendemos que todos os elementos que cercam o SPT são contraditórios: não há entre os profissionais uma concordância em relações 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.

Há na sua exigência formativa uma suposta preferência que não se efetiva, ao longo dos anos a exigência tem diminuído em termos do nível de formação. Tais constatações se engendram nos contornos da proposição de formação de professores no Brasil que cada vez mais implica no papel docente na educação básica. O fato de existirem as nomenclaturas “habilitado” e “não-habilitado” demonstra uma segmentação da categoria, esses profissionais, mesmo que possuam formações diferentes, executam o mesmo papel.

Além de discutirmos a relação entre a formação de professores no Brasil e a formação de professores da EE, neste capítulo foi abordado o delineamento da criação do cargo de Segundo Professor de Turma e os dados quantitativos do SPT na série histórica 2012-2014. A partir desses dados, e das entrevistas com os SPT da região da Grande Florianópolis, podemos verificar a formação dos SPT em atividade na rede. O tema será discutido nos dois capítulos subsequentes, quais sejam: 4. *A formação inicial dos SPT em atividade na rede* e 5. *A formação continuada dos SPT em atividade na rede*.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE

Neste capítulo apresentaremos dados sobre a formação inicial dos Segundos Professores de Turma (SPT) em atividade na rede, para tanto, foram utilizados dados das entrevistas realizadas com segundo professores da região da Grande Florianópolis e documentos que tratam da formação de professores. Embora esses dados não proporcionem a compreensão da totalidade da formação inicial dos SPT em Santa Catarina, permite uma aproximação dessas informações através do recorte de uma região específica.

O texto está dividido em cinco itens principais, *4.1 A formação inicial dos SPT na região da grande Florianópolis*, no qual estabelecemos algumas considerações sobre a coleta de dados e dos resultados obtidos; *4.2 Nível superior incompleto*, em que discutimos sobre esse nível de formação; *4.3 Nível superior completo: Graduação*, no qual discutimos sobre os cursos e graduação dos SPT, inclusive sobre o conteúdo dos cursos de licenciatura da UDESC, UNVALI e UNIASSELVI; *4.4 Pós-graduação*, em que discutimos de forma breve a formação dos SPT que frequentaram cursos de especialização; e *4.5. Considerações acerca da formação inicial dos SPT em atividade na rede*.

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA NA REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Com base nos dados coletados na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 378 SPT atuaram na região da Grande Florianópolis em 2013. A partir dos dados quantitativos, selecionamos quatro municípios para realizar um questionário com o intuito de coletar dados a fim de caracterizar a formação dos SPT em atividade na rede. Os municípios de Palhoça, São José, Antônio Carlos e Florianópolis totalizaram 136 SPT em atuação no período de coleta dos dados e, deste total, foi possível entrevistar 85 professores na função.

Os editais⁸⁴ de seleção de admissão em caráter temporário e de entrevistas realizadas com SPT da Região da Grande Florianópolis indicam que a formação inicial exigida para atuação como SPT pode variar desde ensino médio com curso de formação continuada em Educação Especial (EE) até curso de complementação em EE. Além dessas opções, há também a possibilidade de professores formados em outras áreas assumirem o cargo de SPT, desde que estejam excedentes na escola. No ano em que realizamos as entrevistas (2014) não havia a possibilidade de contratação de profissionais apenas com o ensino médio de acordo com os editais e seleção, esta opção formativa foi acrescentada ao edital publicado em 2014, para seleção de profissionais que exerceriam a função em 2015.

Aplicamos questionários com os SPT da região da Grande Florianópolis em atuação em 2014 e verificamos que a formação inicial de 94% dos profissionais foi realizada em nível superior. Cabe ressaltar que a análise desenvolvida no âmbito da proposição política possibilitou compreender que a formação inicial dos SPT não prioriza a EE, mas sim a formação na licenciatura em pedagogia⁸⁵.

O fato de o estado de Santa Catarina autorizar a contratação de professores com formação em outras licenciaturas, permite afirmar que há uma desvalorização dos profissionais com formação na licenciatura em EE. Cabe ressaltar que há também uma omissão por parte do estado quanto às necessidades especiais dos alunos com deficiências que implicam na aquisição de conhecimento científico por parte dos alunos, uma vez que o licenciado em pedagogia não possui formação em EE. Mesmo quando disciplinas sobre EE constituem o projeto do curso, não configuram uma formação em EE. Não queremos dizer que o licenciado em pedagogia não possa ser o docente do aluno com deficiência. Pelo contrário, nossa ênfase se dá pelos processos pedagógicos específicos que os alunos com determinadas deficiências demandam. Neste caso, a figura de um modelo de professor de EE, com formação na área, atuando na sala de aula comum, pode ser o indicativo de um avanço no

⁸⁴ Editais nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014).

⁸⁵ Esta é apenas a amostra de uma região, não podendo representar a totalidade dos segundo professores que estão em atuação na rede estadual de ensino.

atendimento aos alunos com deficiência. Não estamos também inferindo que esse profissional deve, ao trabalhar junto com o professor regente, demonstrar que esses alunos devem ser encarados a partir das suas dificuldades específicas, sendo estes diferentes dos demais e que esses demais formam um grupo homogêneo. Consideramos o oposto, que deve ser levado em conta que esses alunos possuem características diferentes inerentes a determinadas condições de deficiências e que nesse sentido, exigem processos pedagógicos específicos diferenciados. De acordo com Bueno (1999, p. 22)

Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, quer sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas; se estes princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas como normais e que são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos.

Para o autor, o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores de EE conjuga três tipos de necessidades:

- o de oferecer formação como docente do ensino fundamental, quer seja no que tange a uma formação teórica sólida e a uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolva tanto o “saber” como o “saber fazer”;
- o de oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais; e
- o de oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com

necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias; e
- oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular. (BUENO, 1999, p. 22)

É com base nas ponderações realizadas nos parágrafos anteriores que dedicamos uma parte deste capítulo para analisar os conteúdos dos cursos de formação inicial dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis.

Embora o documento do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009a) contenha observações acerca de que o SPT deve ser preferencialmente habilitado em EE, essa preferência não se efetiva se considerarmos que ser habilitado em EE não consiste em ter amplo conhecimento e formação na área (90% dos SPT que atuam na rede não possuem formação inicial em EE). Cabe ressaltar o fato de o documento lançar a imparcialidade quanto ao tipo de formação exigida para esse profissional, uma vez que ele deve ser preferencialmente e não obrigatoriamente formado em EE. Quando se permite que profissionais atuem sem a formação na área específica, emite-se a ideia de que importa mais o apoio ao professor regente com toda a turma, do que as especificidades do aluno. Entendemos que professor de EE em sala de aula, com o pretexto de dar apoio ao trabalho do professor regente junto aos alunos público da EE, carece de uma formação específica na área que aborde as características, necessidades e procedimentos pedagógicos.

Pensar que a ocorrência da maioria dos SPT não ter sua formação principal em EE se dá exclusivamente pelo fato de que não há profissionais com formação na área é uma ingenuidade. Além de curso de licenciatura em EE em universidades privadas e em universidades públicas de Santa Catarina, algumas medidas emergenciais como adesão

ao Parfor⁸⁶ foram realizadas promovendo formação aos professores de EE. Contudo, essa medida não atende a totalidade dos profissionais da área em atuação na rede, tampouco se efetiva de forma concreta, uma vez que há uma expressiva rotatividade de SPT atuando nessa função. Entendemos que é estratégico para o estado conceber a contratação de profissionais que não são especializadas na área, na medida em que o mesmo não oferece oportunidades de formação inicial, principalmente na esfera pública, para esse tipo de habilitação. Em contrapartida, ele “supre” essa necessidade aderindo aos programas emergenciais que são promovidos por instituições principalmente privadas, direcionando recursos financeiros para as mesmas. Aparentemente, torna-se mais favorável aos interesses do estado oferecer oportunidades de formação nesse tipo de modalidade (emergencial), do que oferecer, por exemplo, um curso de licenciatura em EE nas universidades públicas. A ocorrência da formação de professores para a área da EE ser realizada pela iniciativa privada também encontra respaldo na retirada das habilitações do curso de pedagogia.

Além dessas circunstâncias, destacamos que a difusão de um documento que indica redução de salários dos profissionais que não são habilitados em EE, ampliou a procura pelos profissionais da área pela complementação dos estudos em EE, caracterizando como uma segunda licenciatura, ou como uma das possíveis habilitações da licenciatura em pedagogia. Esse fato corroborou para a oferta de cursos de complementação em educação especial pelas IES privadas para poder atender essa demanda.

De acordo com a Lei Complementar N° 488, de 19 de janeiro de 2010, que altera dispositivos da Lei Complementar n° 456, de 2009, fica o profissional que atua na área da EE obrigado a concluir o curso de EE no prazo de 3 anos a contar a publicação da Lei, sob pena de ter redução do seu salário no período posterior a este ou se não estiver concluído ou matriculado em curso superior específico da área. Ao estar atuando e cursando o ensino superior ou a complementação dos estudos em EE, a sua remuneração será igual a do profissional habilitado, do contrário, sua remuneração será inferior.

⁸⁶ O estado de Santa Catarina, em certo momento, aderiu a um programa emergencial do governo federal nomeado Parfor, para fornecer a formação em educação especial. Tal programa tem o objetivo de capacitar profissionais que já possuem graduação e estão fazendo a segunda licenciatura na área em que estão atuando.

§ 4º Pelo período de 03 (três) anos, a contar da publicação desta Lei Complementar, o professor admitido em caráter temporário portador de diploma de curso superior de duração plena em Pedagogia ou Curso Normal que atuar na Educação Especial, área V, nas unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação ou na Fundação Catarinense de Educação Especial e instituições conveniadas (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE's e congêneres), perceberá como habilitação código 300 - PE-MAG-LP-01-I, desde que esteja cursando complementação em Educação Especial.

§ 5º Para o professor admitido em caráter temporário que atua na educação especial ter direito à habilitação código 300 - PE-MAG-LP-01-I, deverá obrigatoriamente ter sua frequência comprovada semestralmente na Gerência de Recursos Humanos da Federação Catarinense de Educação Especial e na Gerência de Educação de cada Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional - SDR, no que tange às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE's e congêneres conveniadas.

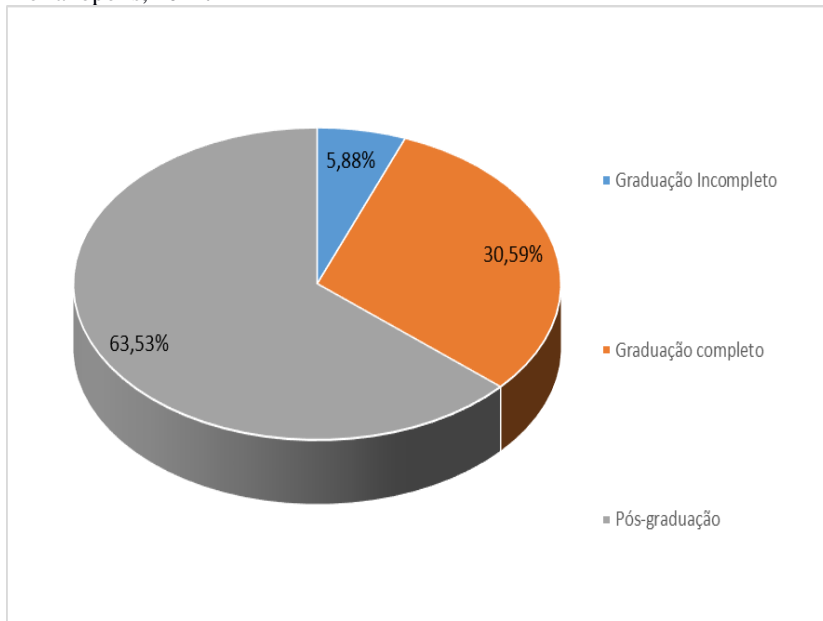
§ 6º A comprovação da frequência mencionada no parágrafo anterior dar-se-á por meio de atestado ou certificado fornecido pela instituição de ensino.

§ 7º Encerrado o período informado no § 4º deste artigo, o professor que não tiver concluído seu curso de complementação de habilitação em Educação Especial terá sua retribuição pecuniária mensal definida no código 100 - PE-MAG-SG-01-I, conforme inciso IV deste artigo". (SANTA CATARINA, 2010)

Nos questionários aplicados na região da Grande Florianópolis, identificamos que a formação inicial dos SPT pode variar entre o nível superior incompleto, nível superior completo e pós-graduação, como mencionado no item anterior e expressado no gráfico 16. Cabe ressaltar, como já mencionado, que embora a formação desses professores indique um alto índice de professores com nível superior completo, essa formação não é na área da EE. Em síntese, podemos apreender que a formação inicial do SPT em relação à área da EE, é realizada em serviço e em cursos de caráter complementar. A formação realizada quando já

estão em serviço pode ser tanto como um complemento da formação inicial como no caso da segunda licenciatura, quanto pela formação continuada. No estado de Santa Catarina a formação continuada dos SPT fica sob encargo das instituições especializadas, mais especificamente das APAEs, e da SED.

Gráfico 16 – Nível de escolaridade dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Dedicamos os três próximos itens para discutir a formação dos SPT em cada nível de escolaridade identificada: nível superior incompleto, graduação e pós-graduação.

4.2 NÍVEL SUPERIOR INCOMPLETO

No capítulo 3, com base na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996) e na Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001) discutimos sobre os dois modelos de professor de EE previsto na política educacional, ou seja, o capacitado e o especializado. O professor capacitado poderá ter formação em nível médio. Verificamos que os

documentos representativos da política de EE do estado de Santa Catarina são imprecisos ao que se refere a definir o tipo de professor que está projetado quando se considera o SPT. Constatamos que ele pode ser tanto um professor capacitado quanto um professor especializado, sendo essa ambiguidade identificada nas suas atribuições e exigências formativas.

Pelos dados obtidos nos questionários aplicados com SPT da região da Grande Florianópolis, 5,88% dos entrevistados não possuem a graduação completa. Embora represente uma minoria, esse valor não pode ser ignorado principalmente quando estamos levando em consideração a imprecisão dos documentos estaduais quanto ao novo modelo de professor de EE que está sendo proposto. O fato de ter profissionais que ainda não concluíram o curso de graduação indica que essa parcela dos entrevistados possui uma formação constituída por elementos formativos do campo da EE (pois necessitam ter formação continuada na área da EE para ser contratados), mas que não são suficientes para formar um professor especializado.

Bueno (1999) sob análise da LDB de 1996 afirma que a Lei garante eterna provisoriedade de formação do professor das primeiras séries entre o nível médio e superior, além disso, afirma que ela permite a formação de professores especializados em nível médio, embora faça referência à possibilidade de formação em nível superior, mas, quando se refere aos institutos superiores de educação, a Lei não inclui a formação desses professores. Com base nessas afirmações o autor considera um contrassenso a formação de professores dar-se em nível médio e graduação plena.

Se existe a possibilidade de se retornar à formação de nível médio, não seria mais proveitoso, nos Estados e regiões que reunissem condições para tanto, que se incentivasse e se promovesse a formação de professores especializados nos institutos superiores os quais, em tese, deveriam ter níveis mais elevados de qualidade em relação ao curso de nível médio? Esta absoluta indefinição, expressa pela total ambigüidade em termos do “locus” de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso País. (BUENO, 1999, p. 21)

Tais posicionamentos são pertinentes também em nossa análise sobre a formação dos SPT, quando é permitido que a formação desse docente pode ser tanto no ensino médio quanto na graduação. Vale ressaltar que a partir do ano de 2015, profissionais com nível médio também poderão ser contratados como SPT através do processo seletivo. Antes deste ano, somente via chamada pública haveria essa possibilidade. Assim, questionamos a passagem do Programa Pedagógico que define que o SPT deve apoiar ou correger em função do seu “conhecimento específico” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16). Qual seria o conhecimento específico que esse profissional que está na primeira fase do curso de licenciatura em pedagogia possui⁸⁷? No que se refere a formação continuada, um dos entrevistados respondeu que havia feito apenas um curso em Libras de 40 horas⁸⁸, outro entrevistado respondeu que participou apenas de um seminário sobre inclusão. Qual conhecimento específico dominam esses profissionais que não possuem a formação inicial concluída e realizam cursos de curta duração em áreas isoladas?

Embora esse professor seja um docente que atua na sala comum com todos os alunos da turma, ele só é designado para a sala na qual frequentam alunos com determinadas deficiências. A não ser por um curso de carga horária mínima de 40 horas, por exemplo, nada em sua formação faz diferenciá-lo dos demais docentes da turma. Afinal, o que faz desse profissional um professor de EE? Há uma contradição quanto ao que está proposto nos documentos estaduais. Define-se que deve haver um professor de EE na sala de aula que contenham alunos com deficiências específicas, e que o segundo professor deve atuar com toda a turma; do mesmo modo, esse professor deve propor procedimentos diferenciados para “qualificar a prática pedagógica” e “sugerir ajudas técnicas” ao professor regente. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16). Esse professor pode ser qualquer profissional que tenha formação na área pedagógica, porém, “preferencialmente” habilitado em EE, sendo esta habilitação uma formação na área pedagógica mais 40 horas de curso de formação continuada. O fato de ainda permitirem que profissionais que tenham concluído apenas o ensino médio assumam determinadas atribuições, incide no que Bueno alerta sobre uma “falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos

⁸⁷ Nos questionários aplicados com os SPT foi identificado que um deles estava frequentando a primeira fase do curso de pedagogia.

⁸⁸ Segundo o PP (SANTA CATARINA, 2009a) não é previsto SPT para alunos surdos, exceto se o aluno apresentar outra deficiência associada.

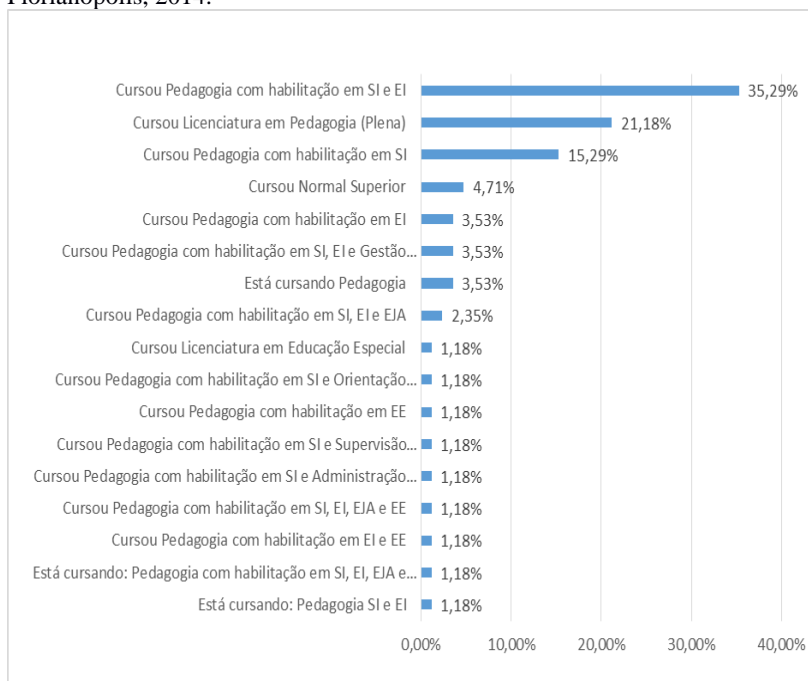
professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado”. (BUENO, 1999, p. 19)

Constata-se assim, que a formação do professor de EE nos parâmetros reconhecidos pelo estado de Santa Catarina não o diferencia substancialmente do professor regente da classe comum, essa formação muitas vezes é precária de conteúdos da EE, conforme identificado também nos cursos de graduação e pós-graduação que serão discutidos nos itens subsequentes.

4.3 NÍVEL SUPERIOR COMPLETO: GRADUAÇÃO

Ao analisar os cursos de graduação dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis, constatamos que apenas 1,18% dos profissionais entrevistados cursou licenciatura em EE e somente 5,9% cursou pedagogia com habilitação na EE associada à outra habilitação. A maior incidência foi o curso de Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil (35,29%), os demais profissionais são graduados em cursos nas diversas habilitações que compõem o curso de Pedagogia.

Gráfico 17 – Curso superior dos entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014. (Legenda do Gráfico: EE – Educação Especial; EI – Educação Infantil; EJA – Educação de Jovens e Adultos; SI – Séries iniciais; OE – Orientação Escolar).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), retiraram da graduação do curso de pedagogia as habilitações que aprofundavam o conhecimento específico em algumas áreas. De acordo com Evangelista e Triches (2008, p. 2),

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP expresso na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) evidenciando que a Resolução expressa políticas que pleiteiam a reconversão docente pelo alargamento tanto da formação quanto das tarefas do Licenciado em Pedagogia. O alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que

faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em Pedagogia, que atuará na docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa. Certamente não se pode elidir o fato de que o seu sentido articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho com componentes da reestruturação produtiva deflagrada pós-1980 que penetraram o campo educacional.

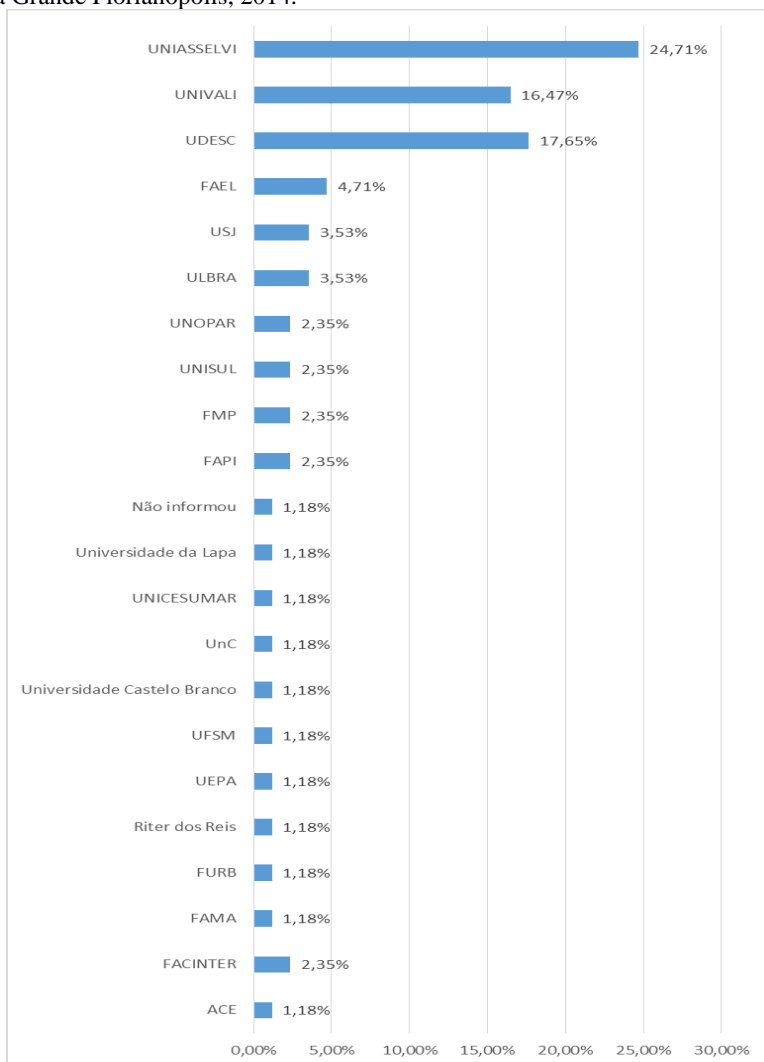
Além do alargamento da função docente uma das características dessa mudança curricular é, segundo Vaz (2013), o esvaziamento do conteúdo teórico, da reflexão sobre o processo histórico-político educacional em detrimento da abordagem prática da docência. Para Evangelista e Triches (2008, p. 13) corremos o risco de

termos um curso de pedagogia esvaziado, seja pela amplitude dos campos de exercício, seja pela restrição da adequada formação para tantos campos, seja pela fragmentação concreta da identidade profissional dos educadores que serão formados pelos cursos que estão sendo criados hoje no Brasil.

Garcia (2011) afirma que a formação de professores de EE é um tema que “envolve definições no campo do Ensino Superior e tem relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e com o modelo de atendimento próprio da Educação Especial” (p. 67). Nesta direção, Vaz (2013) alerta que a formação de professores de EE está “na corrente que visa formar esses profissionais de forma rápida e barata para o Estado; faz parte do projeto econômico-social e se consolida como estratégia para a realização da política de inclusão escolar” (p. 132).

Tal como verificado nos cursos de pós-graduação, uma das instituições que lidera a graduação de profissionais é a UNIASSELVI com 24,71%, seguida da UDESC com 17,65% e UNIVALI com 16,47%.

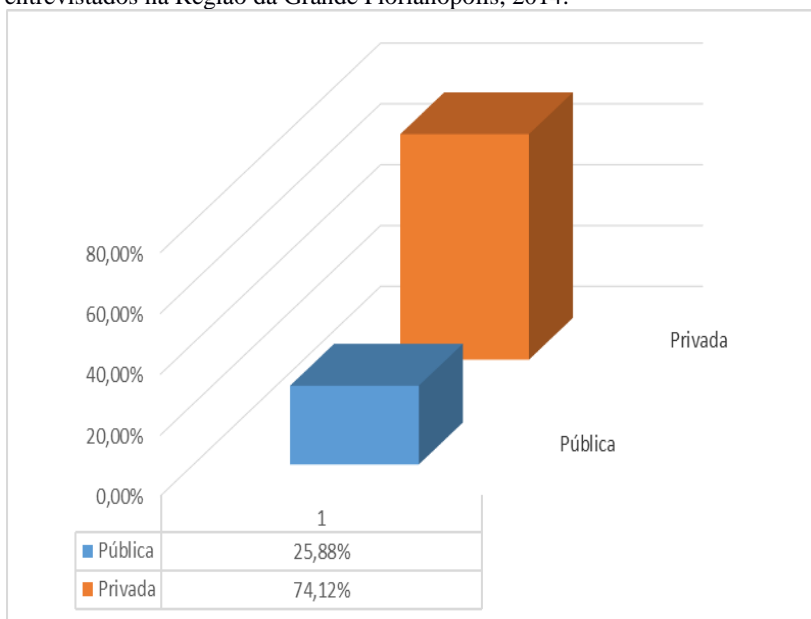
Gráfico 18 – Instituição dos cursos superiores dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Verificamos ainda, que a maioria das instituições são privadas (74,12%), como divulgado no gráfico 19.

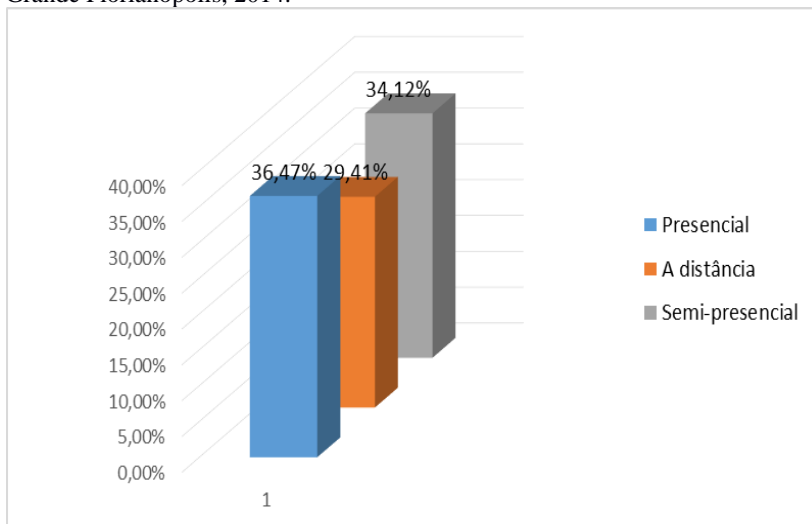
Gráfico 19 – Natureza jurídica das instituições do curso superior dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Dos cursos de graduação, 36,47% ocorreram de forma presencial, 34,12% semipresencial e 29,41% a distância. Cabe mencionar que a formação semipresencial consiste, na grande maioria, de uma aula presencial por semana e os demais acompanhamentos do curso são realizados a distância, ou seja, podemos considerar que 63,53% dos entrevistados receberam formação inicial à distância.

Gráfico 20 – Modalidade do curso superior dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

A EAD tem ganhado destaque nos cursos de formação de professores da atualidade sob a justificativa de atingir um grande número de pessoas ao mesmo tempo e com maior flexibilidade sobre o local onde ocorre essa formação, devido à particularidade da sua modalidade. A formação continuada na área da EE no Brasil também se encontra nessa situação. Grande parte dessa formação que ocorre na modalidade à distância leva consigo também o processo de reconversão docente. Michels (2011), ao discutir a formação de professores de EE estabelecendo relações com a tese da “reconversão docente” constatou que a proposta de formação de professores de EE indica a restrição de base teórica e de conteúdo pedagógico. Borowsky (2010) compreende que

as políticas para a Educação Especial e para formação de professores desta área também denotam as contradições que compõem o Estado e o sistema capitalista. Estão, hoje, centradas na formação continuada feita em serviço, o que dificulta o trabalho e estudo do professor, e ocorrendo na modalidade à distância, garantindo

assim custos menores ao Estado. Estes dois elementos são estratégias de disseminação rápida da política chamada de educação inclusiva. São mecanismos utilizados para atingir, em pouco tempo, milhares de professores no país, legitimando um discurso e contribuindo para a reprodução do sistema. (BOROWSKY, 2010, p. 118)

Alguns autores das obras que constituíram a revisão bibliográfica (MINGHETTI E KANAN, 2011; ALMEIDA, 2004; UHMANN, 2011; DOBLER, 2012) relacionam de forma acrítica a formação de professores e as dificuldades dos processos de inclusão escolar. Os autores referidos sustentam suas análises na argumentação segundo a qual as formações devem estar centradas em competências e habilidades que o professor deve ter, e que ela deve ocorrer sob responsabilidade deste profissional. Não discordamos totalmente desses autores quando afirmam que a formação de professores constitui-se como fator problemático no campo educacional, contudo, considera-se que as implicações dessa formação fazem parte de uma estratégia do próprio capital em diminuir os gastos com o funcionalismo público.

O fato de a maioria das instituições de formação inicial dos SPT ser de natureza privada revela a escassez de oferta de cursos de graduação em EE de natureza pública. Além disso, consideramos que é também estratégico e intencional, responsabilizar o indivíduo por sua “boa formação”. Minghetti e Kanan (2011), Almeida (2004), Uhmman (2011) e Dobler (2012), não mencionam a respeito da responsabilização do Estado frente à formação dos professores, tampouco levam em consideração, por exemplo, a escassez de instituições públicas que promovam cursos de nível superior em EE. Vaz (2013) sob análise dos dados do sistema e-MEC⁸⁹ constatou que em Santa Catarina há apenas uma oferta de curso licenciatura em Educação Especial⁹⁰ de natureza pública⁹¹.

⁸⁹ Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

⁹⁰ Os dados coletados pela autora indicam que “Com relação à Educação Especial, hoje, a formação inicial dos professores especializados está na licenciatura em Educação Especial, mesmo que essa formação seja restrita, como observamos nos microdados. Segundo consta no sistema e-MEC, atualmente no Brasil são oferecidos 19 cursos para essa modalidade em 10 instituições de ensino superior, sendo sete de natureza privada e três públicas”.

Em contrapartida, Cherobini e Borowsky (2012) afirmam que a formação acadêmica de professores em EE, num contexto amplo, é muito limitada. As disciplinas ligadas à EE não atendem às necessidades dos professores para atuar em classe com os alunos público da EE, pois são muito restritas em tempo e conteúdo. Trabalham questões generalistas e não fornecem uma formação que priorize o ensino para o público da EE.

Consideramos que determinados alunos necessitam de intervenções pedagógicas específicas que auxiliem a apropriação de conhecimento. Contudo, essas intervenções estão sendo realizadas, na sua maioria, por profissionais que não possuem a formação inicial na área. Percebe-se que o estado de Santa Catarina propõe um modelo de professor de EE cuja exigência de formação acadêmica desqualifica a formação de educadores licenciados na área.

Mesmo considerando que o curso de licenciatura em pedagogia insere no currículo a disciplina de EE, esta não se desenvolve de forma específica como a realizada no curso de licenciatura em EE. Garcia (2013) afirma que a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdo da área (Libras, Educação Especial etc.) não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos alunos da EE, no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Procuramos pelo conteúdo programático dos cursos de graduação frequentados pelos SPT nas três universidades que mais formaram profissionais, ou seja, UNIASSELVI (24,71%), UDESC (17,65%) e

De acordo com os dados fornecidos pela autora, as universidades públicas são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Regional de Blumenau (FURB). As universidades privadas são: Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó(UNOCHAPECÓ). “Outro fator relevante é que oito das 10 instituições se concentram no estado de Santa Catarina e somente um dos 19 cursos é oferecido na modalidade a distância. Tais indicações demonstram a pouca oferta de cursos de formação inicial de licenciatura em EE, tornando o seu acesso difícil, com exceção do sul do país, o que pode estar relacionado ao número baixo de professores com essa formação nos microdados do Censo Escolar de 2012”. (VAZ, 2013, p. 135)

⁹¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB).

UNIVALI (16,47%). As análises das ementas das disciplinas da área da EE serão abordadas no item 4.3.1 deste capítulo.

4.3.1 Conteúdo programático dos cursos de graduação frequentados pelos Segundos Professores de Turma nas instituições UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI

A formação de profissionais na área da educação é de responsabilidade das Instituições de Educação Superior e de cursos no nível do Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), fixou onde essa formação deverá ocorrer:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade **principalmente** das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001b, p. 143, grifo nosso).

De acordo com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação e dá outras providências, consta como meta:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Consideramos que a universidade, principalmente em cursos das áreas humanas, interfere diretamente na sociedade. Sua estrutura envolve, entre outros fatores, concepções e ideologias próprias de determinados grupos. Ademais, a formulação de sua política interna e

documentos que regem o trabalho desenvolvido nela, seja no Ensino, Pesquisa ou Extensão, são respaldados por uma política educacional que tem sua base centrada atualmente no modelo de educação inclusiva. Como local de formação de educadores, esse ambiente acadêmico está formando professores que em grande maioria atuarão na educação básica. Tendo em vista que a educação inclusiva prevê a compulsoriedade de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, esses profissionais atuarão com esses sujeitos no âmbito do seu fazer pedagógico.

De acordo com Cartolano (1998, p. 2):

Assim, como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes.

Por meio da LDBEN nº. 9.394/96, ocorreram um conjunto de leis e outros documentos como decretos, resoluções e pareceres que formulam a reforma educacional relacionada com a formação inicial de professores.

Bueno (2002) realizou uma pesquisa em parceria com a Secretaria de Educação Especial/MEC denominada "A educação especial nas universidades brasileiras", na qual são apresentados os dados nacionais dos cursos de licenciatura, principalmente o de pedagogia que oferecem ou não disciplinas de EE em suas grades curriculares. Na referida pesquisa, o autor evidenciou o baixo número de disciplinas de EE nos cursos de licenciatura.

A recomendação da inclusão da disciplina de EE nos documentos nacionais foi verificada na Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994. Não foi encontrado, contudo, nenhuma obrigação na legislação nacional quanto a isso. Sobre outras disciplinas da área, destacamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. De acordo com seu art. 3º

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005)

Um dos objetivos deste capítulo consiste na análise das ementas da área da EE dos cursos de formação inicial dos SPT que atuam na região da Grande Florianópolis. Ainda que considerando os limites dessa análise, uma vez que uma ementa pode ter muitas formas de desenvolvimento no trabalho pedagógico no ensino superior, abraçamos a possibilidade de análise colocada pelo acesso aos dados. De acordo com os dados coletados em entrevista com os segundos professores verificamos que as três universidades que mais formaram os SPT foram UNIVALI, UDESC e UNIASSSELVI. Os cursos frequentados por esses profissionais são cursos de licenciatura em pedagogia. A partir desta constatação, solicitamos às referidas instituições as matrizes curriculares do curso de pedagogia para analisar as ementas das disciplinas específicas da área da EE.

A solicitação das matrizes curriculares fez-se de acordo com o ano de conclusão do curso de formação inicial dos SPT entrevistados. Na UDESC havia um professor que concluiu o curso de pedagogia em 1990, os demais professores formaram-se entre 2002 e 2006. Os dados foram solicitados à secretaria acadêmica da referida universidade, contudo, todo este material não se encontra disponível no departamento de pedagogia, demandando uma busca em um outro local onde ficam os arquivos permanentes. Até o momento final desta pesquisa os materiais de anos anteriores a 2004 não foram disponibilizados para coleta de dados. Contudo, foi possível ter acesso à matriz curricular vigente a partir do ano de 2004 bem como às ementas de disciplinas, as quais utilizaremos como referência de análise para esse estudo. Desde o ano

de 2010, para ser implementado a partir do ano de 2012, a universidade possui um novo currículo o qual também será abordado na sequência.

Sobre a coleta de dados da UNIASSELVI, os SPT formaram-se a partir do ano de 2009, não foi possível ter acesso à documentação solicitada nos pólos de apoio presencial do município de Florianópolis e de Palhoça, neste sentido, fomos orientadas a realizar a solicitação por e-mail para a secretaria acadêmica, situada em Indaial-SC. Contudo, até o momento final dessa dissertação não recebemos resposta. Foi possível acessar somente as informações constantes no site da instituição, ou seja, matriz curricular vigente e ementário das disciplinas, não sendo informado desde qual ano esta matriz está em vigor.

A respeito dos dados da UNIVALI, os entrevistados que estudaram nesta universidade formaram-se entre 2003 e 2010. Obtivemos a matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia presencial, o qual foi realizado até o ano de 2006. No ano de 2007 a universidade não ofereceu o curso na instituição, a partir de 2008 até o presente momento a instituição promove o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância. Além da matriz curricular do curso presencial e a distância, foi possível o acesso a algumas ementas da área da EE.

Nos próximos três itens analisamos as disciplinas dos cursos de licenciatura em pedagogia de cada universidade mencionada.

4.3.1.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC

O Estatuto da Universidade do Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Decreto nº 4.184, de 06 de abril de 2008, em seu Artigo 2º, estabelece que a UDESC é uma instituição pública de educação, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, disciplinar e patrimonial, e que obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil e os Artigos 168 e 169 da Constituição do Estado de Santa Catarina. A universidade possui sede principal no município de Florianópolis-SC, localizado na Av. Madre Benvenuta, 2007 no bairro Itacorubi, local onde está localizado o Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED).

Verificamos que 15 SPT cursaram o curso de licenciatura em pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como pode ser verificado na tabela 4.

Tabela 4 – Ano de conclusão dos SPT que realizaram o curso de graduação na UDESC, 1990-2006.

ANO	QUANTIDADE DE SPT
1990	1
2002	1
2003	2
2004	6
2005	3
2006	2

Obs.: Um SPT informou ter concluído o curso em 2002, contudo, frequentou duas universidades: UDESC e UNIASSSELVI, este não foi indicado na tabela.

Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

A universidade oferece duas modalidades do curso de licenciatura em pedagogia: presencial e à distância. De acordo com os dados disponíveis no sítio eletrônico da instituição, o curso presencial de licenciatura em pedagogia da referida universidade tem como objetivo formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica.

Os dados coletados nas entrevistas realizadas com os SPT da região da Grande Florianópolis apontaram que os entrevistados concluíram o curso entre 1990 e 2006. Contudo, foi possível acessar somente a matriz curricular do curso a partir do ano de 2004.¹ Desde o ano de 2012 a universidade possui um novo currículo do curso presencial, porém, cabe ressaltar que não há SPT formados após esse ano. A matriz curricular em vigor inclui duas disciplinas da área da EE: Libras (que no currículo de 2004 era disciplina optativa) e a disciplina Educação Especial e Educação Inclusiva (72 horas e 4 créditos) que possui a seguinte ementa:

Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal. (SANTA CATARINA, 2010d, p. 24)

A universidade também conta com o curso de licenciatura em pedagogia a distância no Centro de Educação a Distância (CEAD) que tem pólo central no mesmo endereço da FAED. O curso foi criado em 1997 e autorizado através da Resolução CONSUNI n. 18/1997. O currículo atual foi aprovado pela Resolução CONSUNI n. 027/2009 com 3.210 horas de carga horária. As disciplinas do curso relacionadas a área da EE são duas: Educação Inclusiva e Libras.

A disciplina de Educação Inclusiva possui 54 horas de carga horária (03 créditos) e tem a seguinte ementa:

Aspectos históricos, políticos, funcionais e científicos da educação especial. A produção histórica e social da igualdade, da diferença e da deficiência. O trabalho pedagógico com a diversidade. Aprendizagem e ensino. A educação numa perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Educação Inclusiva para cegos e com baixa visão. (SANTA CATARINA, 2009f, p. 58)

A de Libras, que possui 2 créditos e 36 horas, possui a seguinte ementa

Aspectos da língua de sinais e sua importância: cultura, história e identidades surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia e sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Aspectos

comparativos entre a estrutura brasileira de sinais e a língua portuguesa, observando as diferenças e similaridades existentes entre as duas línguas. (Decreto nº 5626 de 22 de 12 de 2005). (SANTA CATARINA, 2009f, p. 59)

De acordo com a grade curricular do curso de pedagogia presencial 2004.1 da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o curso está dividido em oito fases, sendo as seis primeiras fases de disciplinas de base da pedagogia. A partir da 6ª fase os alunos deveriam indicar sua preferência de habilitação e as duas habilitações mais votadas seriam oferecidas no semestre posterior à escolha. Excepcionalmente eram oferecidas até 3 habilitações. As habilitações, realizadas em duas fases consistiam em: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Magistério das Séries Iniciais ou Magistério da Educação Infantil. O total da carga horária era de 3.150 horas. O curso estava dividido da seguinte forma:

Quadro 3 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UDESC de acordo com a matriz curricular 2004.01, 2004.

FASE	DISCIPLINA
1ª	Psicologia da Educação I; História da Educação I; Sociologia da Educação I; Educação e Sexualidade; Filosofia da Educação I; Atividade/Tópico Especial I; Educação Física Curricular I.
2ª	Psicologia da Educação II; História da Educação II; Sociologia da Educação II; Filosofia da Educação II; Antropologia da Educação; Atividade/Tópico Especial II; Educação Física Curricular II.
3ª	Direito e Cidadania; História da Educação III; Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação I; Biologia Educacional; Políticas Públicas e Educação I; Didática I.
4ª	Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação II; Educação Especial ; Didática II; Alfabetização; Políticas Públicas e Educação II; Atividade/Tópico IV Especial III.
5ª	Filosofia da Educação III; Sociologia da Educação III; Currículo, Conhecimento e Cultura I; Organização e Gestão da Educação I; Psicologia da Educação III; Pesquisa e Prática Pedagógica III.
6ª	Teoria de Aprendizagem I; Alfabetização II; Currículo, Conhecimento e Cultura II; Organização e Gestão da Educação II; Atividade/Tópico Especial IV; Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação IV.
7ª e 8ª	Obs.: Durante a 6ª fase é feita a escolha de habilitações pela turma; As duas (2) habilitações mais votadas serão oferecidas para esta turma a partir do semestre posterior ao da escolha. Excepcionalmente são oferecidas 3 (três) habilitações, conforme a demanda.

Fonte: Elaborado com base em Santa Catarina, 2004b.

Quanto à disciplina de Educação Especial, essa consiste em uma disciplina de quatro créditos com carga-horária de 60 horas. Consta no ementário da disciplina “Prática pedagógica e política de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas com necessidades especiais” (SANTA CATARINA, 2004b). Percebe-se que embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ainda não tenha sido implementada, a disciplina já estava sendo inserida nos moldes da era da inclusão. Nota-se que a **integração** dos sujeitos com deficiência também é tópico da ementa.

Podemos considerar que a ementa da disciplina possui dois eixos principais: aspectos políticos e a prática pedagógica com os alunos público da EE. Contudo, cabe ressaltar que a carga horária da disciplina não é extensa a ponto de abarcar os diversos aspectos específicos da EE, sendo esta oferecida de forma a oferecer orientações gerais ao professor da licenciatura sobre a integração e a “inclusão”, não pormenorizando metodologias de ensino, adaptação de materiais, recursos específicos e estratégias de ensino.

4.3.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIASSELVI

O Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)⁹² é credenciado pelo MEC pela Portaria nº 2.686 de 02/09/2004, publicada no D.O.U. de 03/09/2004 e reconhecido pelo MEC pela Portaria nº

⁹² O Grupo UNIASSELVI, de acordo com o site da instituição, é o maior grupo de Ensino Superior de Santa Catarina e um dos maiores do país, congregando cerca de 80 mil acadêmicos e 2500 colaboradores. Foi criada em 1999, em Indaial, com o nome de ASSELVI: Associação Educacional Leonardo da Vinci. Em 2000 as faculdades mantidas pela ASSELVI foram transformadas em Faculdades Integradas do Vale do Itajaí. Em 2004, através da Portaria Nº 2.686 do Ministério da Educação (MEC), as Faculdades Integradas do Vale do Itajaí se transformaram em Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Em 2005 a Portaria Ministerial 4.017 autorizou a UNIASSELVI a ministrar cursos a distância no território brasileiro. Surgiram neste meio outras instituições de Ensino Superior em Santa Catarina, tais como a Faculdade Metropolitana de Blumenau (FAMEBLU), em Blumenau, e a Faculdade Metropolitana de Rio do Sul (FAMESUL), em Rio do Sul. Em 2008, seguindo uma tendência nacional de consolidação do Ensino Superior privado, a UNIASSELVI, a FAMEBLU e a FAMESUL se uniram a outras três instituições de Ensino Superior de Santa Catarina: a Faculdade Metropolitana de Guarapirima (FAMEG), a Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim (ASSEVIM), de Brusque; e o Instituto Catarinense de Pós-graduação (ICPG), atuante em várias cidades do Brasil e também no exterior. Esse processo deu origem ao Grupo UNIASSELVI. Em 2012, o Grupo UNIASSELVI foi incorporado pelo Grupo Kroton Educacional. Os princípios norteadores desta instituição são, através de uma “estrutura administrativa enxuta”, “atender os acadêmicos de forma rápida e eficiente”. A filosofia da instituição é baseada em quatro princípios: “Não basta saber, é preciso saber fazer; Cada pessoa tem que construir a sua história; Formação de empreendedores; A negociação como paradigma do relacionamento humano”. Fonte: Site do grupo UNIASSELVI. Acesso em 25/10/2014.

499 de 12/06/2013, publicada no D.O.U de 13/06/2013. O curso, que é realizado a distância, é credenciado pelo MEC pela Portaria nº4.017 de 22/11/05, publicada no D.O.U. de 23/11/2005⁹³.

Nas entrevistas com os SPT da região da Grande Florianópolis verificamos que 21 (vinte e um) dos profissionais entrevistados realizaram a graduação na UNIASSELVI, quatro SPT que iniciaram a graduação em outra universidade mudaram para a UNIASSELVI ao longo de sua trajetória acadêmica. No quadro a seguir estão relacionados o ano de conclusão dos SPT entrevistados e a quantidade de profissionais que concluíram o curso no referido centro universitário.

⁹³ Segundo a Comissão de Avaliação do INEP, a Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda [é] pessoa jurídica de direito privado com finalidade educacional e com fins lucrativos. Trata-se de uma Associação de Utilidade Pública com contrato social registrado em Cartório de Pessoas Físicas, Títulos e Documentos de Indaial, sob. n. 4.581, Livro de Registro número A3 de Pessoas Jurídicas, fls. 085 sob no.271 em 10 de junho de 1997 e CNPJ o nº 01.894.432/0001-56. Possui ainda como mantidas a Faculdade Metropolitana de Blumenau (FAMEBLU) e a Faculdade Regional de Timbó.

Tabela 5 – Ano de conclusão dos SPT que realizaram o curso de graduação na UNIASSELVI, 2009-2013.

ANO	QUANTIDADE DE SPT
2009	6
2010	7
2011	1
2012	3
2013	1
2014	1
Não souberam informar o ano	2

Obs.: Além dos SPT mencionados na coluna “Quantidade de SPT”, um SPT informou ter concluído o curso em 2010, contudo, frequentou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI; um SPT indicou duas universidades: UNIASSELVI E UNIVALI, mas não recorda o ano de conclusão; um SPT informou ter concluído em 2002 e citou duas universidades: UNIASSELVI E UDESC; um SPT indicou formar-se em 2012, e informou duas universidades: UEL e UNIASSELVI. Estes não foram inseridos na tabela.

Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

Como mencionado anteriormente, não obtivemos acesso à matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia de anos anteriores a 2015, tampouco sobre qual período a matriz curricular vigente está em vigor. Utilizaremos como referência para nossa análise a matriz curricular disponível no endereço eletrônico da instituição.

O curso de licenciatura em pedagogia da UNIASSELVI prevê a integralização curricular num período de quatro anos, totalizando 3.340 horas, divididas em oito módulos. Ofertado na modalidade a distância, o curso estabelece o perfil do graduado como um

profissional capaz de fazer o diagnóstico da realidade socioescolar e socioeducacional e práticas coletivas em geral; orientar a busca de soluções, promover o desenvolvimento de

atitudes, de processos educativos e práticas coletivas de desenvolvimento instrucional e escolar; trabalhar na elaboração de ações e/ou instrumentos adequados, na concepção do projeto educativo da escola, do plano estratégico e do programa de atividades; criar mecanismos de integração com o meio e de avaliação do desempenho escolar.

O objetivo do curso consiste em

formar professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A metodologia do curso organiza as disciplinas por módulos. Durante cada disciplina são realizados 4 encontros presenciais compostos por orientações gerais referentes aos conteúdos, sendo estes mediados pelos tutores externos e, à distância, pelos professores e tutores internos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nos encontros não presenciais estão previstas atividades de leitura dos materiais didáticos e de visualização de aparatos midiáticos (vídeos, fóruns de discussão e materiais eletrônicos).

A matriz curricular do curso pode ser melhor verificada no quadro 4:

Quadro 4 – Disciplinas do curso de licenciatura em pedagogia da UNIASSELVI, 2015.

MÓDULO	DISCIPLINA
1	Metodologia Científica; Educação Inclusiva; Língua Brasileira de Sinais – Libras ; Seminário Interdisciplinar I.
2	Comunicação e Linguagem; Educação, Sociedade e Práxis Educativa; Fundamentos do Processo Educativo no Contexto Histórico-Filosófico; Psicologia da Educação e da Aprendizagem; Seminário Interdisciplinar II
3	Teorias e Práticas do Currículo; Políticas Educacionais; Didática e a Formação do Professor; Educação e Diversidade; Seminário Interdisciplinar III.
4	Educação e Tecnologias ; Pedagogia da Educação Infantil; Metodologia do Ensino da Arte; Lúdico e Musicalização na Educação Infantil; Seminário Interdisciplinar IV.
5	Literatura Infantojuvenil; Psicomotricidade; Organização do Trabalho Educativo em Ambiente Não Escolar; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento; Seminário Interdisciplinar V
6	Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil; Ensino de Ciências Naturais e Saúde Infantil; Metodologia e Conteúdos Básicos de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; Seminário Interdisciplinar VI
7	Estágio Curricular Obrigatório II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia e Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa; Metodologia e Conteúdos Básicos de Matemática; Metodologia e Conteúdos Básicos de História; Seminário Interdisciplinar VII.
8	Estágio Curricular Obrigatório III - Gestão Educacional; Gestão Educacional; Gestão e Desenvolvimento de Pessoas; Projeto de Ensino em Educação; Seminário Interdisciplinar VIII.

Fonte: Elaborado om base na *Homepage* da UNIASSELVI. Acesso: maio, 2015.

Verificamos duas disciplinas específicas da área da EE: Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (Libras) (ambas com carga

horária de 60 horas). A disciplina Educação Inclusiva possui a seguinte ementa:

Aspectos gerais da educação inclusiva: fundamentos, definições e legislação. Histórico da educação especial. O aluno com necessidades especiais: deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo infantil, altas habilidades e condutas típicas. O processo de inclusão do aluno com deficiência.

A ementa da disciplina está centrada nos aspectos da educação inclusiva, contudo, sob uma perspectiva centrada somente na área das deficiências. Quanto à disciplina de Libras, possui conteúdos que exploram o reconhecimento da cultura surda, alguns aspectos da educação de surdos e da língua de sinais.

Cabe destacar que essas disciplinas são ministradas no primeiro módulo do curso, o qual também conta com uma disciplina nomeada Seminário Interdisciplinar I, que possui a seguinte ementa: "Momento pedagógico interdisciplinar de contextualização de conteúdos teóricos e práticos relativos à formação do pedagogo e aos fundamentos do processo educativo. Sistematização de artigo no formato *paper*. Socialização". Ressaltamos que somente neste módulo são ministradas disciplinas específicas da área da EE, nos módulos seguintes as disciplinas estão centradas em conteúdos gerais da educação e do magistério nas Séries Iniciais e Educação Infantil.

4.3.1.3 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVALI

A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) está localizada no litoral centro-norte de Santa Catarina, presente nas cidades de Itajaí, Balneário Camboriú, Biguaçu, Florianópolis, Piçarras, São José e Tijucas. Atualmente, a universidade possui em torno de 50 (cinquenta) cursos de graduação e cerca de 36 (trinta e seis) cursos de especialização/aperfeiçoamento, nove mestrados e três doutorados.

A universidade apresentava até o ano de 2006 o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial, atualmente, desde o primeiro semestre de 2008 o curso vem sendo ministrado na modalidade a distância, reconhecido pelo Decreto Estadual Nº 899, de

26 de março de 2012, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 27 de março de 2012 e pela Resolução CONSUNI n. 150/2007, em 17 de dezembro de 2007. A carga horária do curso é de 3.210 horas/aula com duração de 8 semestres. Os pólos de atendimento do curso ficam nos municípios de Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Biguaçu, Itajaí e Tijucas.

Nas entrevistas realizadas com os SPT da região da Grande Florianópolis verificamos que 14 dos SPT entrevistados frequentaram o curso de licenciatura em pedagogia da referida universidade.

Tabela 6 – Ano de conclusão dos SPT que realizaram o curso de graduação na UNIVALI, 2003-2015.

ANO	QUANTIDADE DE SPT
2003	2
2004	2
2005	1
2006	2
2007	1
2008	3
2010	1
2012	2

Obs.: Um SPT informou ter concluído o curso em 2010, contudo, frequentou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI; um SPT indicou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI, mas não soube responder o ano de conclusão. Estes dois SPT não foram indicados na tabela.

Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na Região da Grande Florianópolis, 2014.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, e considerando a duração do curso de pedagogia ser de quatro anos, apenas dois acadêmicos formaram-se quatro anos após a implementação do curso a distância. O objetivo do curso de pedagogia a distância, de acordo com os dados do sítio eletrônico da instituição, consiste em

Formar o pedagogo para atuar na Educação Básica com condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não-escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico.

Tivemos acesso a duas matrizes curriculares do curso a distância aprovadas pela Resolução CONSUN/CAEN n. 26/2011 e pela Resolução CONSUL/CAEN n. 149/08. Atualmente o curso conta com as seguintes disciplinas:

Quadro 5 – Disciplinas do curso a distância de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2011, 2011.

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º Período	Trabalhos Acadêmico-Científicos; Jogos e Brincadeiras na Infância; Prática Docente: Projetos Integrados Realidade Socio-educacional Brasileira; Seminário em Educação.
2º Período	Filosofia da Educação; História da Pedagogia; Educação Musical, Elaboração Conceitual: Artes, Processo de Ensino e Aprendizagens; Prática Docente: Projetos Integrados.
3º Período	Filosofia da Educação, Gestão Educacional, Leitura e Produção de Textos, Elaboração Conceitual: Alfabetização e Letramento, Currículo, Prática Docente: Projetos Integrados.
4º Período	Planejamento de Ensino, Textualidades Literárias, Elaboração Conceitual: Língua Portuguesa, Políticas Públicas em Educação, Prática Docente: Projetos Integrados.
5º Período	Elaboração Conceitual: Matemática, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (11195) , Educação Inclusiva (9834) , Psicologia do Desenvolvimento, Estudos Temáticos: Educação Infantil, Estágio Supervisionado: Pesquisa e Prática Pedagógica.
6º Período	Elaboração Conceitual: História, Elaboração Conceitual: Geografia, Sociologia da Educação, Educação, Comunicação e Tecnologia, Estágio Supervisionado: Pesquisa e Prática Pedagógica, Estudos Temáticos: Anos Iniciais.
7º Período	Elaboração Conceitual: Ciências Naturais, Estatística, Avaliação da Aprendizagem, Organização Curricular, Estudos temáticos: Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado: Pesquisa e Prática Pedagógica.
8º Período	Linguagens e Formas de Expressão Corporal, Educação e Trabalho, Avaliação Educacional, Gestão Educacional, Estágio Supervisionado: Pesquisa e Prática Pedagógica, Estudos Temáticos: Ensino Médio.

* Obs.: Entre a Resolução do currículo de 2011, qual seja Resolução CONSUN-CAEN n. 26/2011 e a Resolução CONSUL-CAEN n. 149/2008 do currículo de 2008, teve apenas duas diferenças no quadro das disciplinas do 1º Período. Na Resolução CONSUL-CAEN n.149/2008 haviam as disciplinas Profissionalização docente e Laboratório de Recursos Pedagógicos: Jogos e Brincadeiras Infância, as quais não constam na Resolução CONSUN-CAEN n. 26/2011.

Fonte: Elaborado com base na Resolução CONSUN/CAEN n. 26/2011.

Identificamos apenas duas disciplinas com conteúdos específicos da área da EE: Educação Inclusiva (9834) e Língua Brasileira de Sinais – Libras (11195), ambas com carga horária de 60 horas e realizadas no 5º período. Tivemos acesso ao Caderno de Conteúdo Programático do curso de Pedagogia EAD (2008/1 a 2011/2) pelo qual foi possível verificar a ementa das disciplinas mencionadas.

De acordo com a ementa da disciplina de Educação Inclusiva (9834) do 5º período do semestre 2010/1, consta: “Bases históricas da inclusão/exclusão social das diferenças. O processo de aprendizagem dos sujeitos com necessidades especiais. Organização didático-pedagógica dos sistemas de ensino para educação inclusiva. Língua Brasileira de Sinais. Código Braille”. Consta como objetivo geral

Levar o acadêmico a encarar a inclusão como um desafio e entender-se enquanto agente de transformação contribuindo para a construção de uma sociedade que reconheça a diversidade como determinante para o enriquecimento dos intercâmbios intelectuais, culturais e sociais entre as pessoas.

Ao analisarmos os conteúdos da disciplina, verificamos que estão centrados em questões relacionadas a duas deficiências: visual e auditiva. Ressaltamos que essas deficiências não são público de atendimento do Segundo Professor de Turma. Um outro ponto constatado no objetivo da disciplina, é a intencionalidade manifesta de levar o acadêmico a encarar a inclusão como se esta fosse a solução para os problemas sociais, bem como se o conhecimento da diversidade garantisse experiências de trocas positivas entre as pessoas, como se bastasse, supostamente, aceitar as diferenças entre as pessoas para haver igualdade de oportunidades para todos os sujeitos.

Na disciplina de Libras (11195), consta a seguinte ementa: “História da educação de Surdos. Filosofia e Pessoa Surda. Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Legislação e surdez. Ensino-Aprendizagem e Pessoa Surda. Linguística das Línguas de Sinais. A Pessoa Surda: Inclusão, Leitura e Escrita”. Quanto ao objetivo geral, consiste em “Ensinar a Língua de Sinais abrangendo aspectos socioculturais, educacionais e legislativos”. Nesta disciplina não são discutidos conteúdos específicos da Língua de Sinais, mas sim, de aspectos gerais da surdez. Ao nosso ver a disciplina serve para “apresentar” o sujeito surdo e as legislações que asseguram a Libras como primeira Língua.

A respeito do curso presencial, obtivemos acesso a três matrizes curriculares que embasaram nossa análise: A matriz aprovada pela Resolução n. 003/2004, a de 2005, aprovada pela Resolução n. 136/2005, e a de 2006, aprovada pela Resolução n. 085/2006.

Quadro 6 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2004, 2004.

PERÍODO	RESOLUÇÃO n. 003/2004
1º	Língua Portuguesa; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Metodologia da pesquisa em educação.
2º	Didática; Psicologia da Educação; Metodologia de pesquisa em educação; História da Educação; Filosofia da educação.
3º	Psicologia e aprendizagem; Sociologia da aprendizagem; Didática; Epistemologia da educação; Saúde e educação; Educação e tecnologia.
4º	Sociologia da Educação; Fundamentos e metodologia da educação infantil e ensino fundamental; Estrutura e funcionamento da educação infantil e ensino fundamental; Fundamentos e metodologia da alfabetização; Leitura e Produção de textos.
5º	Psicomotricidade; Fundamentos e metodologia da alfabetização; Fundamentos e metodologia do ensino das ciências naturais; Fundamentos e metodologia do ensino da matemática; Fundamentos e metodologia da educação infantil – 4 a 6 anos; Educação e tecnologia.
6º	Fundamentos e metodologia do ensino da matemática; Fundamentos e metodologia do ensino da língua portuguesa; Fundamentos e metodologia do ensino da história; Fundamentos e metodologia do ensino da geografia; Avaliação escolar; Prática de ensino em séries iniciais e ensino fundamental; Prática de ensino em educação infantil.
7º	Literatura Infantil; Currículo; Arte em educação; Tópicos especiais; Prática do ensino em séries iniciais do ensino fundamental; Prática do ensino em educação infantil.
8º	Prática do ensino em educação infantil; Psicolinguística; Educação especial (2646) ; Políticas públicas em educação; Tópicos especiais; Prática do ensino em séries iniciais do ensino fundamental; TCC (Educação Infantil; TCC (séries iniciais do ensino fundamental).

Fonte: Elaborada com base na Resolução n. 003/2004.

O objetivo geral da disciplina de Educação Especial (2646) no Catálogo de Programas e Planos de Ensino do curso de Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais de 2001, é o mesmo objetivo que consta na ementa da disciplina do Catálogo de Programas e Planos de Ensino do Curso de Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais de 2005:

Analisar os fundamentos filosóficos-éticos-políticos-metodológicos da educação Inclusiva, selecionando e elaborando alternativas pedagógicas para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina, com carga horária de 60 horas e quatro créditos, tem a seguinte ementa:

Histórico da Educação Especial no Brasil e no mundo. Deficiência como fenômeno socialmente construído. Fundamentos básicos da Educação Especial. Orientações teórico-metodológicas para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais. Abordagem educacional no diagnóstico referencial.

A ementa, de 2001 aborda a perspectiva inclusiva especificamente no contexto da EE, além disso, ressalta as alternativas pedagógicas para o trabalho com os alunos com deficiência na classe comum. A ementa da disciplina de Educação Especial (2646) de acordo com o Catálogo (2005/1), consiste em:

Fundamentos básicos da educação especial. Introdução ao estudo da educação especial. Influência dos fatores sociais da deficiência. Classificação das necessidades especiais, no ensino regular (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Instrumentos formais e informais para a avaliação na educação especial em suas diferentes funções e enfoques. O papel do pedagogo na avaliação, com enfoque

multidisciplinar nas funções de diagnóstico e acompanhamento.

Verificamos que o conteúdo da disciplina está centrado na relação do professor com o diagnóstico, além disso, foca na avaliação a ser realizada com esses alunos. O conteúdo programático da disciplina do Catálogo de 2005 é dividido em seis unidades conforme cada tópico da ementa, e no Catálogo de 2001 é dividido em três unidades.

No quadro 7 verificamos as disciplinas do curso conforme a Resolução n. 136/2005:

Quadro 7 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2005, 2005.

PERÍODO	RESOLUÇÃO n. 136/2005
1º	Trabalhos Acadêmico-Científicos; Prática Docente; Projetos Integrados; Realidade Socio-educacional Brasileira; Profissionalização docente; Educação musical; Elaboração conceitual: artes; Laboratório de recurso pedagógicos: artes.
2º	Processos de ensino e aprendizagem; História da pedagogia; Elaboração conceitual: língua portuguesa; Laboratório recurso pedagógicos: língua portuguesa; textualidades literárias; Prática docente; Projetos integrados (educação infantil e series iniciais).
3º	Currículo; Elaboração conceitual: alfabetização e letramento; Laboratório recurso pedagógicos: alfabetização e letramento; Elaboração conceitual: matemática; Laboratório recurso pedagógicos: matemática; Prática docente: Projetos integrados (A.I.).
4º	Filosofia da educação; Políticas públicas em educação; Sociologia das instituições; Pesquisa-ação: estudos temáticos (A.I.); Prática docente: Projetos integrados (A.I.); Est. Sup. - Pesquisa e prática pedagógica (A.I.)

5°	Filosofia da Educação; Educação inclusiva (6207) ; Elaboração conceitual: ciências sociais; Laboratório de recursos pedagógicos (ciências sociais); Pesquisa ação: estudos temáticos (A.I.); Prática docente: Projetos integrados (A.I.); Est. Sup. - Pesquisa e prática pedagógica (Anos Iniciais)
6°	Educação, comunicação e tecnologia; Psicologia do desenvolvimento; Organização do cotidiano nos anos iniciais do ensino fundamental; Elaboração conceitual: ciências naturais; Laboratório de recursos pedagógicos: ciências naturais; Pesquisa-ação: Estudos temáticos (A.I.); Estágio Supervisionado – Pesquisa e Prática Pedagógica (anos Iniciais); Est. Sup. - Pesquisa e prática pedagógica (Anos Iniciais).
7°	Gestão dos espaços educacionais; Avaliação educacional; Organização curricular nos anos iniciais do ensino fundamental; Elaboração conceitual: educação física; Laboratório de recursos pedagógicos: (Ed. Fis.); Pesquisa-ação: Estudos temáticos (Anos Iniciais); Est. Sup. - Pesquisa e Prática pedagógica (A.I.)
8°	Não consta.

Fonte: Elaborado com base na Resolução n. 136/2005.

Notamos que, assim como em 2005, no ano de 2006 as únicas disciplinas relacionadas especificamente à EE são as duas já mencionadas acima, ou seja, Educação Inclusiva e Libras. Não obtivemos acesso à ementa da disciplina Educação inclusiva (6207).

Quadro 8 – Disciplinas do curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2006, 2006.

PERÍODO	RESOLUÇÃO n. 085/2006
1º	Trabalhos Acadêmico-Científicos; Prática Docente: Projetos Integrados; Realidade Socio-educacional Brasileira; Profissionalização docente; Jogos e brincadeiras na infância; Laboratório de recursos pedagógicos: jogos e brincadeiras na infância.
2º	Filosofia da educação; Processos de ensino e aprendizagem; Educação musical; Elaboração conceitual: artes; Laboratório recurso pedagógicos: artes; História da pedagogia; Leitura e produção de textos; Prática docente: Projetos integrados; Seminário em educação.
3º	Currículo; Elaboração conceitual: alfabetização e letramento; Laboratório recurso pedagógicos: alfabetização e letramento; Filosofia da educação; Gestão educacional; Prática docente: projetos integrados; Seminário em educação.
4º	Políticas públicas em educação; Elaboração conceitual: língua portuguesa; Laboratório recurso pedagógicos: língua portuguesa; textualidades literárias; planejamento de ensino; Libras (7653) ; Prática docente: projetos integrados; Seminário em educação.
5º	Elaboração conceitual: matemática; Laboratório recurso pedagógicos: matemática; Educação inclusiva (6207) ; Psicologia do desenvolvimento; Libras (7656) ; Planejamento de ensino; Pesquisa-ação: estudos temáticos; Estágio supervisionado – pesquisa da prática pedagógica; Seminário em educação.
6º	Educação, comunicação e tecnologia; Sociologia da educação; Educação de jovens e adultos; Elaboração conceitual: história; Laboratório de recursos pedagógicos: história; Elaboração conceitual: geografia; Laboratório de recursos pedagógicos: geografia; Pesquisa-ação: estudos temáticos; Estágio supervisionado – pesquisa da prática pedagógica; Seminário em educação.

7º	Elaboração conceitual: ciências naturais; Laboratório de recursos pedagógicos: ciências naturais; Avaliação da aprendizagem; estatística; educação de jovens e adultos; organização curricular; Pesquisa-ação: estudos temáticos; Estágio supervisionado – pesquisa da prática pedagógica.
8º	Avaliação educacional; Linguagens e formas de expressão corporal; Educação, comunicação e tecnologia; Gestão educacional; Educação e trabalho; Pesquisa-ação: estudos temáticos; Estágio supervisionado – pesquisa da prática pedagógica.

Fonte: Elaborado com base na Resolução n. 85/2006.

Foi possível constatar que a disciplina de Educação Inclusiva tomou o lugar da antiga disciplina de Educação Especial. Em contrapartida, destacamos a ênfase dada à educação de surdos. Embora consideramos que a inclusão da disciplina de Libras seja uma conquista desses sujeitos, somente essa deficiência e a língua de sinais ganham destaque na grade curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia.

4.3.1.4 Considerações acerca dos cursos de Licenciatura em Pedagogia frequentados pelos Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis

Embora tenhamos tecido alguns comentários ao longo dos últimos três tópicos, ao que se refere a ementa das disciplinas do curso de licenciatura em pedagogia das universidades UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, algumas considerações são necessárias para sintetizar as informações de forma mais analítica. Consideramos que esses cursos frequentados pelos SPT em atividade na região da Grande Florianópolis evidenciam como a EE tem sido trabalhada nas disciplinas dos referidos cursos. É importante destacar que nosso objetivo com essa investigação foi verificar quais os conteúdos da área da educação especial do curso de formação inicial cujos egressos foram selecionados para atuar como SPT na rede estadual de Santa Catarina.

As três universidades, uma de natureza pública e duas de natureza privada, oferecem o curso de licenciatura em pedagogia. Uma somente na modalidade à distância (UNIASSELVI) e as demais (UDESC e UNIVALI) nas modalidades presencial e à distância.

As três universidades apresentam a disciplina de educação especial nos cursos de licenciatura em pedagogia, nos três casos os cursos oferecem essas disciplinas com o objetivo da formação de professores que atuarão na educação básica. Além da disciplina de Educação Especial, verificamos a ocorrência das disciplinas: Educação Inclusiva; Educação Especial e Educação Inclusiva; e Libras. Organizamos o quadro 9 com as ementas das disciplinas para melhor visualização dos dados que serão discutidos na sequência.

Quadro 9 – Ementas das disciplinas da UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, 2004-2015.

	DISCIPLINA - MODALIDADE DE - ANO	EMENTA
UDESC	Ed. Especial – presencial – 2004	Prática pedagógica e política de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas com necessidades especiais
	Educação Especial e Educação Inclusiva – presencial – 2012	Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal.
	Libras – presencial – 2012	Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura, história e legislação. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa e implicações para a prática pedagógica.
	Educação Inclusiva – EAD – 2009	Aspectos históricos, políticos, funcionais e científicos da educação especial. A produção histórica e social da igualdade, da diferença e da deficiência. O trabalho pedagógico com a diversidade. Aprendizagem e ensino. A educação numa perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Educação Inclusiva para cegos e com baixa visão. (SANTA CATARINA, 2009, 58)

	Libras – EAD – 2009	Aspectos da língua de sinais e sua importância: cultura, história e identidades surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia e sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Aspectos comparativos entre a estrutura brasileira de sinais e a língua portuguesa, observando as diferenças e similaridades existentes entre as duas línguas. (Decreto nº 5626 de 22 de 12 de 2005).
UNIASSELV	Educação Inclusiva – EAD	Aspectos gerais da educação inclusiva: fundamentos, definições e legislação. Histórico da educação especial. O aluno com necessidades especiais: deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo infantil, altas habilidades e condutas típicas. O processo de inclusão do aluno com deficiência.
	Libras – EAD	Cultura surda e cidadania brasileira. Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais. Características da linguagem de sinais. Situações de aprendizagem dos surdos. Aquisição de uma segunda língua.
UNIVALI	Educação Inclusiva (9834) – EAD – 2008	Bases históricas da inclusão/exclusão social das diferenças. O processo de aprendizagem dos sujeitos com necessidades especiais. Organização didático-pedagógica dos sistemas de ensino para educação inclusiva. Língua Brasileira de Sinais. Código Braille
	Libras (11195) – EAD – 2008	História da educação de Surdos. Filosofia e Pessoa Surda. Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Legislação e surdez. Ensino-Aprendizagem e Pessoa Surda. Linguística das Línguas de Sinais. A Pessoa Surda: Inclusão, Leitura e Escrita
	Educação Especial (2646) – presencial – 2001	Histórico da Educação Especial no Brasil e no mundo. Deficiência como fenômeno socialmente construído. Fundamentos básicos da Educação Especial. Orientações teórico-metodológicas para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais. Abordagem educacional no diagnóstico referencial.
	Educação Especial (2646) – presencial – 2005	Fundamentos básicos da educação especial. Introdução ao estudo da educação especial. Influência dos fatores sociais da deficiência. Classificação das necessidades especiais, no ensino regular (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Instrumentos formais e informais para a avaliação na educação especial em suas diferentes funções e enfoques. O papel do pedagogo na avaliação, com enfoque multidisciplinar nas funções de diagnóstico e acompanhamento.
	Ed. Inc. (6207) – EAD – 2006	Não foi possibilitado o acesso a ementa.
	Libras (7656) – EAD – 2011	Não foi possibilitado o acesso a ementa.

Fonte: Elaborado om base em: Santa Catarina (2009f); Santa Catarina (2010d); Homepage da UNIASSELVI; Matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UNIVALI, aprovadas pela Resolução n. 003/2004, Resolução n. 136/2005, e Resolução n. 085/2006.

De acordo com as ementas, nas três universidades a EE é apresentada aos acadêmicos abordando primeiramente sua história, principalmente no Brasil, posteriormente, como se apresenta nas políticas públicas de educação. A referência ao termo Educação Especial é apresentada na UNIASSELVI somente em relação ao seu histórico. Na UNIVALI, é abordado também os fundamentos básicos e a avaliação. Na UDESC, somente no currículo atual a EE é referenciada a partir de conceitos inerentes a ela.

Nas disciplinas do currículo de 2004 da UDESC e na UNIVALI o conteúdo é direcionado à inclusão, enquanto na UNIASSELVI é referenciada também a educação inclusiva na ementa. Esta também é mencionada na ementa da UNIVALI quando se refere à organização didático-pedagógica. No currículo atual da UDESC o item “conceitos da educação inclusiva” também é mencionado. O termo integração está presente somente na UDESC, nesta mesma ementa está presente a nomenclatura necessidades especiais, que pode ser verificada na UNIVALI, em contrapartida, o termo deficiência é utilizado na ementa da disciplina da UNIASSELVI quando associado ao processo de inclusão, e na UNIVALI relacionado aos fatores sociais da deficiência. Na UNIVALI há também a referência ao acompanhamento do diagnóstico do aluno.

Cabe ressaltar neste sentido que embora comumente utilizem os termos inclusão e educação inclusiva como específicos da EE, essas são categorias amplas e não envolvem somente esta área. As ementas demonstram que o assunto estudado discute genericamente alguns conteúdos do disposto na Portaria nº 1793 de 1994 assim como no Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 relativos à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

De acordo com a Portaria 1793 de 1994,

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos

cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994)

Embora seja uma recomendação, as disciplinas analisadas não contêm a nomenclatura mencionada no Art. 1º da Portaria 1793, no curso da UDESC por exemplo, consta na ementa o processo de integração, assim como na UNIasselvi e na UNIVALI está presente o termo inclusão.

No Parecer CNE/CP n. 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, ao tecer sobre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os conhecimentos da área da educação, consta que o licenciado em pedagogia

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência. (BRASIL, 2005, p. 12-13)

Percebe-se por essas indicações que a intenção não é a formação de professores críticos e conscientes do processo histórico, social e cultural que compreendam e discutam as correlações e contradições no âmbito desses conceitos, mas sim, de acadêmicos que internalizem a ideologia dessa política para difundir-la na educação básica. Insere-se nesse discurso, palavras de “incentivo” ao professor, como tratar a presença do aluno com deficiência como um “desafio”, mas sem dar

suporte ao trabalho à ser realizado com ele. Ressalta-se também que a função do ensino a esses alunos não é mencionada, mas sim, o acolhimento por parte do professor.

Como educadores, identificamos no campo escolar a necessidade de propagação de informação sobre a EE e a universidade apresenta um papel importante neste contexto. A inserção de disciplinas nos cursos de formação de educadores pressupõe que os profissionais tenham um conhecimento mínimo da área da EE para atuar na rede regular de ensino com alunos com deficiência. Reconhecemos que é necessário que todos os envolvidos na aprendizagem do aluno com deficiência possuam conhecimentos que auxiliem na relação deste com os saberes escolares, contudo, essa formação está sendo realizada por uma única disciplina de educação especial ou educação inclusiva e, nos currículos mais recentes, a de Libras. Essas disciplinas, como mencionado anteriormente, nas condições de sua oferta, são realizadas mais com o intuito de aproximar os licenciados do discurso da “inclusão” e da perspectiva inclusiva, do que da proposição de alternativas pedagógicas para atuação com os alunos público da EE.

Consideramos que a inserção dessas disciplinas não garante o pleno subsídio ao ensino do aluno com deficiência na classe comum, uma vez que são disciplinas com limitações de tempo e conteúdo que não abarcam toda a demanda em questão. Além disso, as disciplinas apresentam objetivos que carecem de ampla discussão teórica, possuem conteúdos programáticos que contemplam análises da história da legislação e não lidam, por exemplo, com as estratégias de ensino, metodologias, recursos, adaptação de materiais, organização do espaço físico, adaptação curricular, identificação das necessidades específica e conhecimento dos aspectos pedagógicos. Podemos afirmar, nesse sentido, que a extinção da habilitação em EE, pode ser considerado um fator prejudicial na formação dos professores que atuarão especificamente na área, uma vez que o curso de licenciatura em pedagogia, por exemplo, não aborda temáticas específicas (tais como metodologias, adaptações de espaço físico, revisão da prática pedagógica, adaptação de materiais pedagógicos), que propiciam aos professores subsídios para o trabalho com os alunos, e portanto, na apropriação de conhecimento daqueles com determinadas deficiências. É neste sentido que a formação da área da EE vai sendo direcionada para ser realizada em cursos de pós-graduação ou em cursos de formação continuada. No item 4.3 *Pós-graduação*, discutimos sobre a formação nos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis.

4.4 PÓS-GRADUAÇÃO

Através dos dados coletados constatamos que a maioria dos SPT da Grande Florianópolis cursou pós-graduação em nível de especialização (63,53% dos entrevistados). Desse total, 76,06% na modalidade presencial, 17,39% na modalidade semipresencial e 6,52% a distância. Bueno afirma que a incorporação da formação em nível de especialização dos professores de EE “tem sido feita de forma a incluí-la como mero apêndice da formação do especialista, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação desses professores”. (BUENO, 1999, p. 16)

De acordo com Vaz (2013), a retirada das habilitações do curso de pedagogia contribuiu para a emersão de cursos de formação continuada para os professores brasileiros, realizada a distância e principalmente em redes particulares. Para autora,

Tal constatação guarda direta relação com a realidade da formação de professores em EE. No momento em que não se formam mais habilitados em Educação Especial, a esses pedagogos resta os cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização, que em sua maioria são a distância e em instituições privadas. (VAZ, 2013, 131)

Com base nos dados coletados do curso de especialização dos SPT da região da Grande Florianópolis, temos 17,39% semipresencial somados a 6,52% a distância, ou seja, 23,91% na modalidade que podemos considerar a distância. Esse dado é diferente do conjunto do estado. Na Grande Florianópolis há uma oferta maior de cursos de especialização presenciais. É importante ressaltar que 90,38% das instituições nas quais os entrevistados cursaram especialização são privadas. Deste dado deduz-se duas hipóteses: que o estado de Santa Catarina (que possui uma universidade pública estadual), não estabeleceu uma política de formação profissional na área de EE em nível de pós-graduação. Ou, que uma vez estabelecida essa política, os profissionais não tiveram acesso à formação na rede pública. Segundo Maués (2003)

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma

forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil (MAUÉS, 2003, p. 104).

As instituições privadas⁹⁴ em que a maioria dos SPT cursaram a pós-graduação *Lato Sensu* são a UNIASSELVI, 17,54%, UNIESC 21,05%⁹⁵, Dom Bosco⁹⁶ 15,79% e FACVEST 10,53%⁹⁷. As instituições

⁹⁴ Houve registro de outras instituições que não serão tratadas aqui por serem indicadas em menor número: FADESC, Universidade Castelo Branco, UNIVEL, UNIVESC e Estácio de Sá.

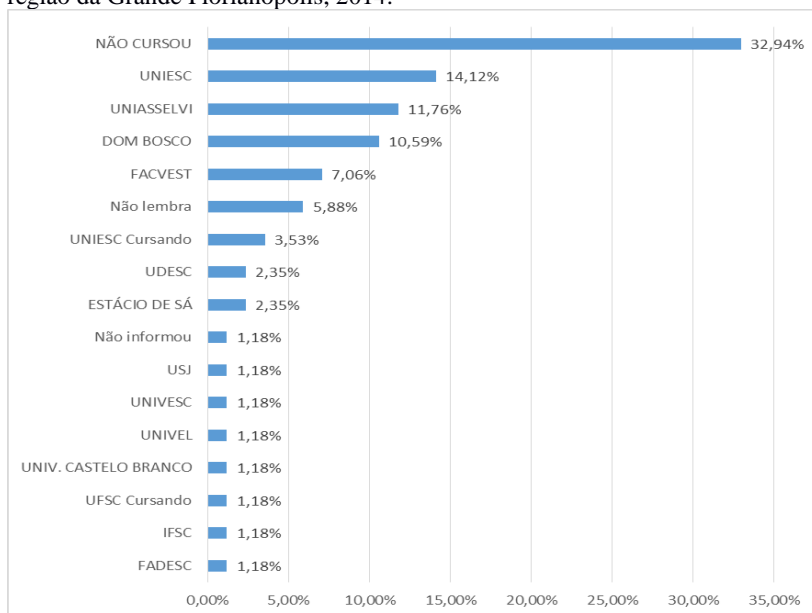
⁹⁵ A Unidade de Educação de Santa Catarina LTDA - EPP (UNIESC) é cadastrada como sociedade empresária limitada, com atividade econômica principal a educação profissional de nível técnico. Outras atividades de ensino cadastradas são: treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial; educação superior (graduação, pós-graduação e extensão) e atividades de psicologia e psicanálise. Fonte: Site da receita da fazenda. Acesso em 31/10/2014. De acordo com o site da instituição, esta foi constituída a partir de 1989, com sucessivas incorporações chegando a UNIESC atual, “consolidando-se embasada na filosofia da qualidade, responsabilidade e respeito, buscando oferecer aos profissionais condições de aprofundamento constante.” Sua missão é participar efetivamente para oportunizar as condições de acesso aos cursos de educação continuada nos níveis: Doutorado; Mestrado; Especialização; Técnico profissionalizante; Educação Continuada; Educação Fundamental; Educação Infantil. O site também informa que as graduações são realizadas em convênio com a UNIGRAN e a especialização com a Faculdade Dom Bosco. Fonte: Site da UNIESC. Acesso em 31/10/2014

públicas nas quais os entrevistados cursaram ou estão cursando a pós-graduação são a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2,35%), Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC (1,18%), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2,35%) e Universidade de São José – USJ. Estas somam 7,06% dos entrevistados, ou seja, 5 SPT.

⁹⁶ A Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco tem sede principal o estado do Paraná, foi credenciada pelo Ministério da Educação, pela Portaria MEC n° 2387 de 11 de agosto de 2004, publicada no D.O.U. em 12 de março de 2004. Tem como missão “constituir centro de excelência no campo do Ensino Superior, compromissado com a pesquisa e a extensão, com a produção e a disseminação de conhecimentos, ministrando o ensino em seus variados níveis de conhecimento, participando do esforço nacional para a compreensão dos seus problemas, visando a contribuir para o desenvolvimento nacional auto-sustentado. Formar cidadãos flexíveis e dinâmicos, com visão holística-proativa, capazes de satisfazer necessidades sociais e profissionais com auto-realização, por meio de um processo educativo global e articulado, capaz de atender às transformações e desafios dos novos rumos que estão sendo delineados para o mercado de trabalho”. Fonte: Site da Faculdade Dom Bosco

⁹⁷ O Centro Universitário FACVEST é mantido pela Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora Ltda-SENSAL, instituída como pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos, em 01/06/2001, com sede e foro no município de Lages. Anteriormente, as então Faculdades Integradas FACVEST eram mantidas pela Sociedade Lageana de Educação - SLE, que também era a mantenedora de outras faculdades isoladas de Lages. Por meio da Portaria n. 1.029, de 13/12/2007, publicada no DOU de 14/12/2007, a SLE cedeu suas faculdades à SENSAL. Pela Portaria n. 84, de 31/01/2008, publicada no DOU de 01/02/2008, ocorreu a unificação das faculdades da antiga mantenedora-SLE nas Faculdades Integradas, hoje Centro Universitário FACVEST por força da Portaria n. 864, de 30/06/2011, publicada no DOU de 01/07/2011. Seu perfil é voltado para a preparação de mão de obra para atender as demandas do mercado. “Preocupada com a má condição socioeconômica da região, passou a oferecer alguns cursos, a preços baixos, para atender as classes menos abastadas da sociedade. A partir de 2012, como estratégia política para enfrentar a concorrência de ensino a distância de outras IES, começou a oferecer alguns cursos (Pedagogia, História, Economia, Biologia e Matemática) com valor muito abaixo do mercado.” A missão da IES é “educar, produzir e disseminar o conhecimento universal, contribuindo para o desenvolvimento humano, a democracia e a cidadania, formando o estudante para a vida.” Fonte: Site da UNIFACVET. Acesso em 31/10/2014.

Gráfico 21 – Instituições dos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis, 2014.



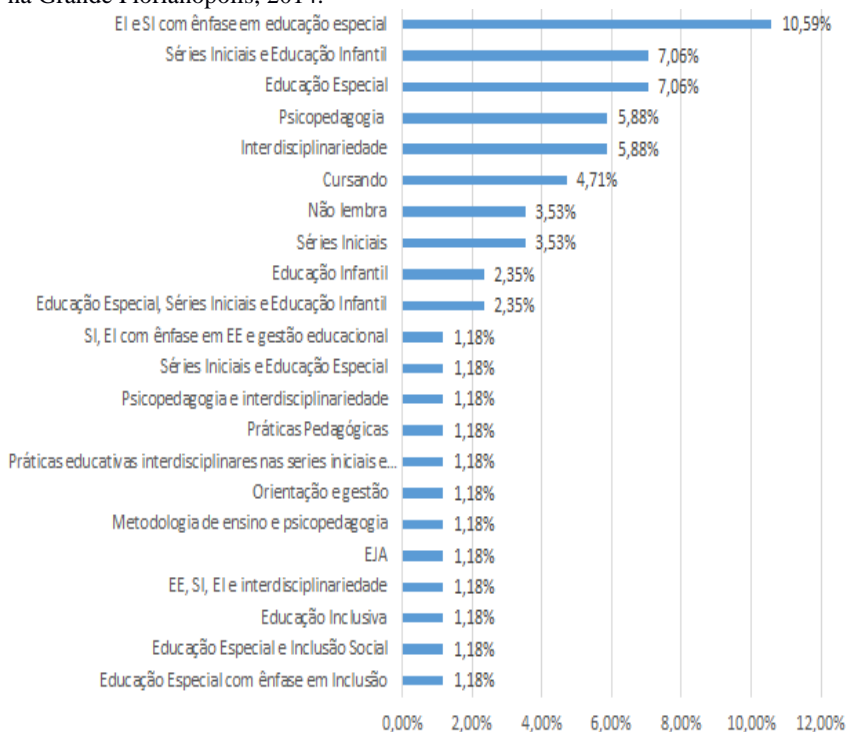
Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, 2014.

Constatou-se que 63,53% dos entrevistados que cursaram pós-graduação, apenas um destes foi em nível de mestrado, os demais realizaram em nível de especialização. O fato de a maioria dos professores não ter cursado a graduação na área da EE demonstra que essa formação vem sendo procurada nos cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização, o que vai ao encontro da análise desenvolvida por Vaz (2013).

Dos títulos dos 20 (vinte) cursos de Especialização frequentados pelos entrevistados, oito aparecem com o termo “educação especial”. Dentre eles: Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Educação Especial; Séries Iniciais, Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão Educacional; Educação Especial, Séries Iniciais, Educação Infantil e interdisciplinaridade; Educação Especial; Educação Especial e Inclusão Social; Educação Especial com ênfase em Inclusão; Séries Iniciais e Educação Especial; Séries Iniciais e Educação Infantil. Os outros cursos de especialização na área da educação foram: Educação Infantil; Interdisciplinaridade; Práticas Pedagógicas;

Psicopedagogia; Psicopedagogia e interdisciplinaridade; Práticas educativas interdisciplinares nas séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Gráfico 22 – Cursos de especialização cursados pelos entrevistados da região na Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, 2014.

Podemos constatar que menos de 50% dos cursos de pós-graduação frequentados pelos SPT possuem no seu título o termo Educação Especial, ou seja, há indício de que a maioria dos SPT além de não possuírem formação inicial em Educação Especial, realizaram cursos de pós-graduação fora da área. Em contrapartida, cabe ressaltar que embora não represente a maioria, a procura pelos cursos de especialização na área demonstra o interesse desses profissionais no seu aperfeiçoamento. Vale ressaltar que grande parte dos cursos de pós-graduação frequentado pelos SPT entrevistados relaciona-se a EE na

Educação Infantil e nas Séries Iniciais, o que sugere uma derrubada da dicotomia entre professores e estudantes do ensino regular e educação especial, o que não indica, contudo, que tal formação ajuda na escolarização desses sujeitos⁹⁸.

4.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE

Com base na formação inicial dos SPT da região da Grande Florianópolis verificamos que embora a documentação que defende a existência desse profissional indique que ele seja preferencialmente habilitado em EE, com base nos dados coligidos não é possível afirmar que a formação inicial cursada pelos SPT seja compatível com o cargo. Além disso, são docentes que não se diferenciam dos professores regentes na sua formação (pois na maioria são licenciados em pedagogia e frequentando cursos de especialização não específicos). Constatamos que o SPT é um novo modelo de professor de EE impreciso, seja na proposição política, nas suas funções, atribuições, habilitação ou formação.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar, é o fato da proliferação de instituições de natureza privada oferecendo formação a esses profissionais, demonstrando a ausência de investimento no setor público para esta finalidade.

A figura do SPT ganharia força, como um profissional que com seus supostos conhecimentos específicos da área da EE, poderia auxiliar o professor regente que possui pouca ou nenhuma formação na área. Contudo, como verificamos a maioria dos segundos professores possuem a mesma formação inicial dos professores regentes. Decorre que a formação da área da EE vem sendo feita na formação continuada em serviço e em cursos de especialização. Resta, neste sentido, verificar que formação continuada está sendo oferecida aos SPT em atividade na rede, tema do próximo capítulo.

⁹⁸ Nesta pesquisa não foi possível realizar uma análise mais aprofundada dos conteúdos dos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados pela diversidade cursos no mercado e pela restrição de tempo hábil destinada a investigação.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE

Os documentos norteadores da política educacional brasileira após a reforma de 1990 revelam a ênfase da formação continuada para os professores da educação básica. De acordo com o parágrafo 4º do artigo 18 da Resolução CNE/CEB n. 02/2001, aos professores que exercem o magistério devem ser oferecidas “oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, sendo a responsabilidade deste oferecimento de estados e municípios” (BRASIL, 2001).

No estado de Santa Catarina a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que trata sobre o Sistema de Ensino Estadual de Educação e reitera as diretrizes nacionais (LDBEN/1996) determina no artigo 72 que a formação continuada de docentes para a EE será realizada em escolas especializadas. (SANTA CATARINA, 1998). As instituições especializadas são instituições privadas e sem fins lucrativos com atuação exclusiva em EE. A Resolução CEE/SC n. 112/2006, que fixa as normas para a Educação Especial em território catarinense, cita que é dever da SED e da FCEE promover a capacitação de profissionais que atuam na área da Educação Especial (EE). Contudo, não há menções sobre a formação do professor da classe comum que atua com alunos com deficiência.

De acordo com os registros da pesquisa da coleta de dados junto a profissionais da SED e da FCEE⁹⁹, a responsabilidade da formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da EE em Santa Catarina é desses dois órgãos, todavia, a formação dos que atuam na área da EE na rede regular de ensino é somente de encargo da SED. Lehmkuhl (2011) ao analisar a formação continuada do professores de EE no estado de SC indicou que há um curso ministrado pela FCEE no período entre 2005 e 2009 no qual há o registro de Segundos Professores de Turma (SPT) como público-alvo. Na coleta de dados com os SPT da Grande Florianópolis aproximadamente 50% deles

⁹⁹ De acordo com Lehmkuhl (2011) um curso promovido pela FCEE analisado pela autora possui o SPT como público-alvo, tal evidência nos levou a solicitar ao setor da FCEE responsável pelos cursos, os demais cursos que possuem o SPT como público-alvo. Em resposta à nossa solicitação recebemos por meio de correio eletrônico a informação de que a promoção de cursos para os SPT é de responsabilidade da SED.

informaram que não tomaram conhecimento de nenhum curso específico para SPT. Os professores que afirmaram receber formação indicaram que esta foi promovida, na grande maioria, pela APAE e por instituições particulares (do mercado de formação continuada)¹⁰⁰ sem vínculo com a FCEE ou SED.

As APAEs e instituições congêneres, consistem em associações não governamentais sem fins lucrativos. De acordo com a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998 que trata sobre o Sistema de Ensino Estadual de Educação, a formação de professores que atuam na classe comum do ensino regular é de responsabilidade dessas instituições. Embora defendam o público da EE compreendemos que as lutas dessas instituições provêm de uma parcela elitizada das pessoas com deficiência, embora muitas decisões da política da EE sejam frutos de pressões dessas associações. Na coleta de dados com os Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis verificamos que 83,33% dos SPT não receberam formação continuada específica para sua função, contudo, alguns relataram que realizaram cursos pela APAE, e que o conteúdo desta formação versava sobre algumas deficiências, mas com ênfase no autismo. De acordo com os dados informados pelos SPT, os SPT só podem realizar as formações se o aluno da EE com quem ele atua estiver matriculado também na APAE, ou no caso de sobra de vagas.

Outra instância em que ocorre a formação continuada dos SPT é através das GEREDs, gerências que fazem parte da descentralização administrativa da SED.

Verificamos, portanto, que embora a documentação indique que a formação continuada deva ocorrer pelas instituições especializadas, existem quatro tipos de órgãos/instituições distintos que promovem a formação continuada aos SPT: a FCEE, as GEREDs, a SED e as instituições especializadas tais como APAE e congêneres. Cabe lembrar que, embora sejam distintas, elas se vinculam de alguma forma. Obtivemos acesso a dados de formação continuada promovidos pela FCEE, GEREDs e SED, os quais serão discutidos ao longo deste capítulo.

¹⁰⁰ Uma das instituições citadas pelos SPT foi a Agência de Capacitação Profissional (ACAPED), que de acordo com o endereço eletrônico da empresa, “oferece Cursos de Extensão a Distância, cuja avaliação é realizada através de trabalhos somativos. Cursos de extensão válidos para processos seletivos, progressão salarial, registrados pela Agência de Capacitação Educacional”. (Acesso em junho de 2015).

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA FCEE

Uma das instituições que promovem a formação continuada dos SPT é a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)¹⁰¹. Essa instituição constitui-se como uma entidade da administração indireta estadual, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SED). O regimento interno da FCEE determina as seguintes competências

I - desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional - SDRs, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; II - fomentar, produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico na área de educação especial; III - formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; IV - prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; V - promover, em parceria com as SDRs, a articulação entre entidades públicas e privadas para formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas no desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; VI - auxiliar, orientar e acompanhar as SDRs na execução de atividades relacionadas com a prevenção, assistência e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; e VII - planejar e executar, em articulação com as SDRs e Secretarias Municipais, a capacitação de recursos humanos com vistas no aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (SANTA CATARINA, 2009c, p. 1-2)

¹⁰¹ Sede no Município de São José, Foro nesta Capital, e abrangência em todo o território catarinense.

No documento está expresso que compete à FCEE a capacitação de recursos humanos dos profissionais de áreas específicas (surdez e deficiência visual, por exemplo). A instituição possui uma Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação (GECEA) que é subordinada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE). De acordo com Art. 17 do Regimento Interno, compete a GECEA “I - promover a capacitação profissional dos recursos humanos; e II - prover ações que venham fomentar o desenvolvimento de programas e serviços de educação especial que visem à melhoria na qualidade de atendimento da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009c, p. 15)

Lehmkuhl (2011) sintetiza a responsabilidade da GECEA da seguinte maneira

A GECEA tem a responsabilidade de coordenar e promover a formação continuada dos professores na área da Educação Especial. Também é sua função analisar as temáticas solicitadas de cursos e encaminhá-las para os setores aos quais estão vinculados os profissionais do grupo de docentes que poderão desenvolver tais temáticas nos cursos de formação. Esses profissionais são escolhidos de acordo com sua área específica de atuação ou de estudo na instituição. (LEHMKUHL, 2011, p. 24)

Assim, constatamos que embora o estado catarinense possua uma instituição de referência da área da educação que promove a formação continuada de professores na área da EE, de acordo com a legislação estadual e com as observações dos profissionais da SED e da FCEE, essa mesma instituição não é encarregada de formar os SPT (embora tenhamos verificado que esses profissionais tiveram acesso a alguns cursos). Deduzimos que o SPT, embora seja caracterizado como um professor de EE, não está na pauta da formação de profissionais da área. Isso denota a irrelevância propositiva da política de EE em relação ao SPT no contexto da educação especial.

Lehmkuhl (2011) elaborou um quadro contendo os cursos ministrados pela FCEE no período entre 2005 e 2009 no qual há um curso entre os 52 analisados que tem como público-alvo o SPT. O curso de 20 horas intitulado “Inclusão dos alunos com Deficiência Mental na Rede Regular de Ensino” teve como um dos conteúdos ministrados uma

atividade à distância: Projeto Interdisciplinar, tendo como tema “o trânsito”. O objetivo consiste em

Oportunizar aos professores o conhecimento e a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica no processo de inclusão do aluno com deficiência mental, seguindo os parâmetros da Política de Educação Especial do Estado de SC; estabelecer vínculos com os primeiros e segundos professores através de elaboração de propostas conjuntas; Proporcionar o conhecimento sobre as Diretrizes do SAEDE; Esclarecer questões sobre a Elaboração Conceitual e a complexidade acerca do conhecimento sistematizado para crianças com deficiência mental; Apresentar características dos alunos com Altas habilidades/Superdotação; Esclarecer o papel do professor e do 2º professor. (LEHMKUHL, 2011, p. 186).

A respeito dos objetivos do curso, destacamos o fato do curso “promover vínculos” entre o professor regente e o segundo professor e “esclarecer o papel do segundo professor”. Tais objetivos demonstram que essa proposta está articulada com as necessidades apresentadas pelos discentes. Deduz-se que os SPT embora sejam caracterizados como um professor de EE, ainda há dúvidas entre estes, ou o corpo docente (os regentes) sobre o seu papel na escola. Por outro lado, questionamos se o trabalho que estão desempenhando está relacionado com a sua formação.

Verificamos que a FCEE promove oportunidades de formação, mesmo que poucas (Lehmkuhl verificou apenas 1 entre os 52 cursos analisados) aos SPT. Contudo, conforme relatado pelo profissional responsável pelo setor de formação, a formação dos SPT é de responsabilidade da SED¹⁰². Em síntese, os cursos que os SPT frequentam ocorrem na esteira da formação de outros profissionais, e, além disso, apesar de a FCEE ser uma instituição de referência para a área da EE, ela não se responsabiliza pela formação do SPT. Outro momento em que a FCEE se vincula “indiretamente” na formação desses profissionais é quando os docentes de cursos da FCEE são

¹⁰² Informação fornecida por profissional da FCEE, via correspondência eletrônica, em respostas à solicitação de cursos de formação continuada promovida aos SPT.

dispensados de cumprir a carga horária na instituição para participar de eventos promovidos pela SED.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA SED

De acordo com a Lei Complementar nº 381 de 07/05/2007 a SED constitui-se como órgão formulador e normativo de políticas educacionais. De acordo com a referida Lei, uma das competências deste órgão consiste em

XV - promover, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos para garantir a unidade da proposta curricular no Estado de Santa Catarina, articuladamente com o órgão central do Sistema de Gestão de Recursos Humanos. (SANTA CATARINA, 2007)

Além de promover a capacitação de recursos humanos em articulação com as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR), a SED promove diretamente a formação continuada aos SPT por meio do seu órgão central. Em setembro de 2014 foi solicitado via correspondência eletrônica os projetos de curso de formação continuada oferecidos pela Coordenação de Educação Especial da SED aos SPT. De acordo com a resposta à nossa solicitação, como a política nacional de educação especial não prevê o segundo professor de turma, não há recurso federal com esta finalidade. Contudo, foram realizadas formações utilizando-se verba restante de um convênio em oito formações desde 2009, em áreas específicas. A finalidade dessas formações foi realizar seminários pelo qual foi possível contemplar esta categoria.

Constata-se que as divergências entre a política estadual e a nacional incidem em prejuízos na formação dos SPT, pois não há uma unidade entre a política de educação especial nacional e a política estadual sobre o profissional que atua na classe comum. Em tese, além de a maioria dos segundos professores não serem contemplados com a formação oferecida pela FCEE, não seriam também pela SED por ela não receber recursos federais específicos para o SPT. Por mais que existam essas situações, os órgãos citados proporcionam a formação ao segundo professor, mesmo que minimamente. Contudo, essa formação é

realizada em conjunto com a formação de outros profissionais e, portanto, não específicas para o SPT.

A formação continuada fornecida pela SED consiste no “Seminário de Educação Inclusiva para professores”, que possuiu carga horária de 20 horas e foi realizada através de uma parceria da SED com a FCEE. A atividade referida teve como público-alvo os Segundo Professores de Turma e professores regentes de turma que tenham alunos público-alvo da EE matriculados na rede. O objetivo do Seminário foi “formar professores da rede estadual de ensino, que atuam na educação básica, oferecendo subsídios, oportunizando o conhecimento e reflexão, para uma prática pedagógica inclusiva”. Quanto aos objetivos específicos do seminário, estes foram:

promover e reconhecer estratégias de trabalho com o segundo professor e o professor regente de turma, sobre a aprendizagem, currículo e avaliação; conhecer normas gerais e critérios básicos para a organização do atendimento educacional especializado; analisar a legislação vigente em relação aos direitos da matrícula, acesso e permanência aos espaços educacionais para os alunos com deficiência, bem como, suas interfaces com a prática pedagógica.

Notamos que a formação é baseada na disseminação da proposição da educação inclusiva. Assim como verificamos nas disciplinas dos cursos de formação inicial, a formação é voltada aos aspectos legislativos e para o atendimento educacional especializado, o qual tem ganhado destaque na política atual de EE.

Verificamos entre os palestrantes do Seminário, docentes dos cursos de formação da FCEE que também são formuladores da política de EE do estado. Além disso, o evento conta também com Integradores de Educação Especial e Diversidade que representam a Gerências de Educação (GERED), as quais articulam a formação continuada pela SED de forma descentralizada.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA FORNECIDA PELAS GERED

Neste item discutiremos sobre a formação continuada descentralizada fornecida pelas Gerências de Educação (GERED) por meio dos Integradores de Educação Especial e Diversidade. Santa

Catarina possui 36 GEREDs, e cada uma delas possui um integrador que atua na articulação entre as escolas e a gerência de educação ou com as instituições especializadas. Segundo a Lei Complementar nº 381, de 7 de maio de 2007 (SANTA CATARINA, 2007), as GEREDs fazem parte da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR), as quais tem o papel de executar as políticas públicas do Estado nas suas regiões como estruturas descentralizadas da Administração Pública do estado. No mapa a seguir é possível verificar a identificação de cada GERED e a região à que pertence:

Figura 2– Mapa de Santa Catarina com os números de identificação das GEREDs, 2014.



Fonte: SED, 2014.

A função do Integrador era denominada na década de 1980 de “Integrador de Educação Especial”. “Os agentes regionais – integradores de educação especial – eram responsáveis pela formação e orientação dos agentes locais” (SANTA CATARINA, 2002, p. 61), os quais eram os profissionais escolhidos pelas unidades escolares como responsáveis por acompanhar o processo de integração social e acadêmica dos alunos com deficiências nas escolas.

Como aponta a entrevista realizada por Ferreira (2011) com o Gestor da 18ª GERED (Grande Florianópolis), o Integrador de Educação Especial e Diversidade tem o papel de:

[...] implementar a política de educação especial na nossa regional, observar atentamente as questões, participar juntamente na escola, também muitas vezes a gente vai na escola, dando palestra também sobre as questões e trabalhando esta questão dentro da nossa regional. (GESTOR da GERED, 2011a, p.3) [...] Além da implementação da política de educação especial e serviços desta área, bem como o acompanhamento destes, cabe ao Integrador de Educação Especial e Diversidade de cada GERED a indicação de contratação de profissionais para as APAES e congêneres e para a rede regular de ensino, encaminhando os pedidos por meio de processos (GESTOR da GERED, 2011a). (FERREIRA, 2011, p. 65)

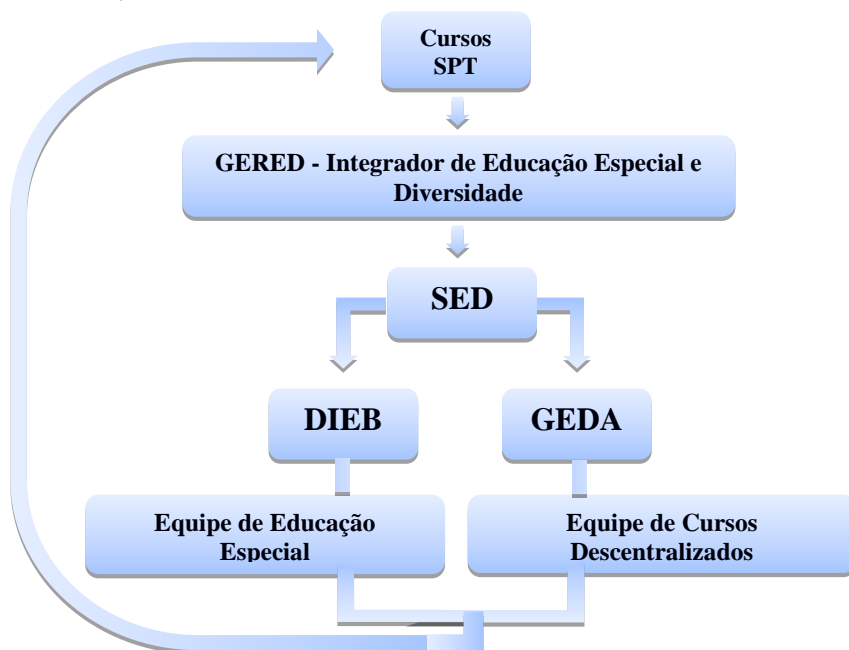
Direcionamos uma solicitação de dados aos Integradores que forneceram as formações continuadas oferecidas aos SPT no ano de 2014.¹⁰³

Os cursos solicitados pelos Integradores das GEREDs devem ser aprovados pela equipe da SED. O conteúdo pedagógico é avaliado pela equipe de EE que é parte da Diretoria de Educação Básica e Profissional e a parte administrativa e organizacional é avaliada pela Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional pela Equipe de Cursos Descentralizados. O fluxo de encaminhamento desses cursos pode ser melhor visualizado pela Figura 3 – Fluxograma dos cursos de formação continuada promovidos pelas GEREDs. Também solicitamos à Equipe de Cursos Descentralizados os projetos de cursos direcionados aos SPT desde 2009, contudo, tivemos acesso apenas aos cursos do ano de 2014¹⁰⁴.

¹⁰³ Disponível no APÊNDICE E – Modelo da solicitação utilizada para coleta de dados com os Integradores de Educação Especial e Diversidade via e-mail.

¹⁰⁴ Além dos projetos de cursos mencionados na data em que nos forneceram os dados, havia um em processo de avaliação que, como não havia sido aprovado até o momento, não nos foi cedido.

Figura 3 – Fluxograma dos cursos de formação continuada promovidos via GERED, 2009.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009a).

Analisou-se dois projetos de cursos, o “Curso de formação continuada para segundo professor de turma e professor do AEE e as comunicações aumentativas e alternativas-CAA, informática básica do DOSVOX e orientação e mobilidade” (2014) e o curso “Ser Segundo Professor de Turma: as implicações na teoria e prática docente” (2014).

O primeiro foi oferecido pela GERED de Rio do Sul, tendo como público-alvo SPT e professor do SAEDE. No decorrer da justificativa no projeto de curso afirma-se

[...] dá-se abertura para a inclusão de pessoa com Deficiência no Ensino Regular e Sala de Recurso Multifuncional/AEE, levando-nos a uma nova realidade no âmbito escolar. Encontramo-nos frente a novas dificuldades na prática pedagógica, o não saber realizar abordagens que atinjam e

incluam os mesmos. [...]. Este curso busca proporcionar conhecimento e trazer a discussão sobre as principais interferências na aprendizagem, levantar hipóteses, pensar em possíveis encaminhamentos, programando conteúdos, elaborando estratégias de atuação que promovam o sucesso escolar e melhorem a qualidade de vida dos alunos. (PROJETO DE CURSO, Rio do Sul, 2014, p. 4-5)

O curso tem como objetivo

Oportunizar aos Segundos Professores de Turma e Professores de Atendimento em Classe e Professores de AEE, repensem através de estudos e discussões sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa, Informática Básica-DOSVOX e Orientação e Mobilidade tornando a função dos recursos com facilitadores do acesso à aprendizagem na escola e fora dela com educandos com deficiência neuro-motora e outros comprometimentos. (PROJETO DE CURSO, Rio do Sul, 2014, p. 4-5)

Verificando a agenda do curso e o conteúdo programático, observamos que este contém uma carga horária de 32 horas, sendo 4 horas a distância. Além disso, é proposto com estudos sobre a legislação que dissertam sobre a pessoa com deficiência e orientações sobre como utilizar normas e recursos disponíveis com os alunos com deficiência. Cabe ressaltar que alguns desses recursos são para pessoas cegas, as quais não são público de atendimento do SPT, a não ser que possuam outra deficiência associada.

O segundo curso do qual tivemos acesso, intitulado “Ser Segundo Professor de Turma: as implicações na teoria e prática docente”, foi promovido pela GERED de Chapecó. Contudo, este tinha como critérios de participação ser professor efetivo ou ACT do estado de Santa Catarina abrangendo qualquer profissional da rede. O curso trabalhou conteúdos sobre as deficiências, estratégias de intervenções com os alunos, adaptações curriculares, papel e função do SPT e elaboração de documentos como relatórios de aluno.

O projeto de curso com 36 horas de carga horária, tem como justificativa que essa formação é necessária devido a

Constatação da diversidade de alunos que frequentam a rede regular de ensino e a grande rotatividade de segundos professores, muitas vezes sem o conhecimento necessário para a atuação docente. Este projeto abrangerá as diversas deficiências, seus conceitos e as adaptações curriculares que poderão estar sendo desenvolvidas pelas profissionais, para qualificar a prática docente e contribuir para uma educação de qualidade. (PROJETO DE CURSO, CHAPECÓ, 2014, p. 2)

A constatação da rotatividade de SPT e de que estes não possuem conhecimento necessário para a atuação docente ressalta a compreensão de que a formação inicial desses profissionais não fornece os subsídios necessários para sua atuação. A leitura do projeto de curso revela também que a formação continuada tem tomado o lugar da formação inicial, em outras palavras, a formação inicial em EE e em docência se dá na formação continuada e na prática cotidiana. Verificamos ainda, que esta formação tem caráter instrumental e técnico, com foco nas especificidades de determinadas deficiências.

Como foi possível acessar poucos projetos de cursos, foi solicitado aos 36 Integradores de Educação Especial e Diversidade que preenchessem uma tabela¹⁰⁵ constando os dados referente às formações oferecidas aos SPT na série histórica 2007-2014. Este procedimento foi adotado após as informações da Coordenação de Educação Especial da SED que forneceu o e-mail dos 36 Integradores e informou que as formações descentralizadas deveriam ser requeridas aos mesmos. Entre os cursos informados, aproximadamente 90, apenas um deles previa como público alvo exclusivamente o SPT. Os demais cursos eram direcionados aos SPT, especialistas, professor titular, professores do SAEDE, diretores e demais profissionais que atuam nas escolas da rede regular de ensino. A carga horária dos cursos varia entre 4 (quatro) e 60 horas. Evidenciamos que os SPT recebem a mesma formação que os demais profissionais das escolas. Em relação aos objetivos dos cursos, identificamos entre eles dificuldades no trabalho realizado por esses profissionais.

¹⁰⁵ As informações fornecidas pelos Integradores foram reunidas em um quadro para melhor apreciação dos dados. Disponível no apêndice F. **Quadro 17** – Cursos fornecidos aos SPT pelas GEREDs, 2007-2014.

Oportunizar formação continuada para que este profissional possa **realmente** desempenhar seu papel que é o de contribuir no processo ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação especial. (Cursos promovidos pela 7ª GERED, Joaçaba, 2007-2014)

Foi possível notar que os cursos abordam temáticas diferenciadas. Para melhor análise dos dados optamos por identificar algumas categorias expressas nos objetivos dos cursos, tais como inclusão, implementação de políticas, desempenho do aluno, deficiência, trabalho do SPT e qualificação.

Lehmkuhl (2011) afirma que na área da EE, a reforma educacional apresenta vários conceitos que passaram a ser discutidos entre os intelectuais e dão contornos a formação dos professores: educação inclusiva, políticas de inclusão, reorganização escolar para atender alunos com diagnóstico de deficiência, flexibilização curricular com ênfase na adequação de técnicas, procedimentos e recursos para atendimento desses alunos. (LEHMKUHL, 2011). Esses conceitos, segundo a autora, são princípios das políticas neoliberais. Os discursos referentes à inclusão, por exemplo, são incorporados nas diferentes esferas administrativas públicas e privadas conforme os documentos vigentes orientam e determinam. “A formação de professores também é um dos alvos principais desses encaminhamentos para a organização de uma política inclusiva” (LEHMKUHL, 2011, p. 66).

Elaboramos quadros que serão apresentados nos próximos itens para discutir sobre alguns termos presentes nos objetivos dos cursos promovidos pelas GEREDs. Os quadros estão organizados em categorias contendo o objetivo dos cursos separados pelos temas: os que citam a inclusão; os que abordam a implementação de políticas; o trabalho do SPT e o currículo; aqueles voltados às necessidades específicas de determinadas deficiências. Essas categorias foram escolhidas por serem eixos de incidência nos objetivos dos cursos e por se tratarem de termos presentes nos atuais documentos que abordam a EE. Além dessas categorias há cursos que não discutem assuntos específicos da educação especial, entre eles: “Refletir e potencializar ações que venham a somar com a formação cidadã, diante dos direitos e deveres, a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis” e “evitar constrangimento as situações adversas no cotidiano escolar”.

5.3.1 Inclusão

A respeito dos objetivos dos cursos elencados na categoria inclusão, têm como escopo refletir sobre a inclusão no espaço escolar e as suas implicações no dia a dia. Não fica claro sob qual conceito embasa o termo inclusão. Contudo, a leitura dos objetivos permite constatar um reconhecimento de que as práticas pedagógicas são um meio para garantir a “inclusão”, ou seja, registra-se um tratamento do termo inclusão como uma meta a ser alcançada.

Quadro 10 – Categoria “inclusão” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.

CATEGORIA	OBJETIVO DO CURSO
Inclusão	Proporcionar espaço de reflexão sobre a inclusão.
	Refletir sobre a Inclusão e Práticas Pedagógicas. Histórico da Deficiência. Atribuições do 2º Professor
	Atribuições do 2º Professor. Discutir sobre a Inclusão e suas implicações no dia a dia da escola.
	Instrumentalizar e conscientizar os educadores acerca de propostas Pedagógicas voltadas para educação e nesse contexto a Inclusão.
	Possibilitar aos educadores o conhecimento sobre as práticas pedagógicas que garantam a inclusão na Rede Regular de Ensino.
	Assumir o compromisso de superar as barreiras e os entraves que impedem a inclusão dos alunos nas classes comuns.
	Reconhecer o Conceito de Inclusão, Legislações, acessibilidade, etc.
	A valorização da inclusão do aluno com Deficiência.

Fonte: Elaborado de acordo com os dados fornecidos pelos Integradores de Educação Especial e Diversidade da 3ª, 7ª, 18ª, 21ª, 30ª e 31ª GEREDs, 2014.

Destacamos também que os objetivos relacionam a categoria inclusão com termos impositivos como “reconhecimento” e “assumir compromisso”. Outros termos como “instrumentalizar” e “conscientizar” também conotam a forma impositiva da formação como se abdicasse de uma proposta de reflexão crítica dos sujeitos em

formação. Há também um objetivo voltado a práticas pedagógicas para “garantir” a “inclusão”. Em contrapartida, ressaltamos a importância de conteúdos que abordam as atribuições do SPT. Atentamos ao fato de que o termo inclusão é utilizado também de forma genérica nos objetivos dos cursos, sem permitir que compreendamos ao que se refere.

É necessário alertar neste ponto que o conceito de inclusão e sua disseminação é, como afirma (OLIVEIRA A., 2004), uma forma de disseminação de uma ideologia adequada aos interesses de reprodução da lógica capitalista, uma vez que está associada ao paradigma da exclusão social. Borowsky e Cherobini (2012) entendem que a educação inclusiva quando anunciada como “um novo paradigma que irá acabar com a exclusão social” se desvincula do fato de que a própria exclusão está imbuída na lógica do capital. Para os autores a inclusão é uma estratégia de dominação no campo das ideias.

Não se verifica nos objetivos a relação entre o termo inclusão e termos relacionados à aprendizagem dos alunos com deficiência, apesar de que os títulos relacionam inclusão a práticas pedagógicas. Os autores Michels (2006; 2011), Borowsky e Cherobini (2012) e Garcia (2013), assumem uma perspectiva crítica ao analisar a política de inclusão e concordam que ela é permeada por discursos inconsistentes que privilegiam apenas a socialização do sujeito com deficiência na lógica própria da ordem vigente. Esses discursos não consideram os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade. Ganha espaço na escola a questão da sociabilidade, secundarizando o principal de sua função social: a apreensão dos conhecimentos historicamente organizados e que permitam elevar a capacidade de análise social dos sujeitos.

Podemos constatar assim, que o termo inclusão, utilizado nos objetivos dos cursos de formação continuada dos SPT, está relacionado à implementação e reprodução das premissas da atual política de perspectiva inclusiva que prioriza a socialização dos alunos com deficiência na rede regular de ensino em detrimento da apreensão de conhecimentos escolares. No próximo item analisamos a categoria “implementação de políticas” nos objetivos dos cursos de formação continuada oferecidos pelas GEREDs.

5.3.2 Implementação de políticas

No que se refere à categoria “implementação de políticas”, as formações têm como premissa refletir sobre as políticas públicas e a apropriação destas por parte dos professores. As políticas públicas mencionadas não são somente relacionadas à EE, verificamos por exemplo, cursos que possuem os objetivos relacionados a implementações de políticas públicas para relações afrodescendentes.

Quadro 11 – Categoria “implementação de políticas” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.

CATEGORIA	OBJETIVO DO CURSO
Implementação de Políticas	Implementação de políticas educacionais que desafiem os educadores a uma educação de qualidade.
	Atualização, revisão, apropriação das políticas públicas educacionais.
	Implementação de políticas públicas para relações afrodescendentes
	Implementação de políticas públicas para a educação inclusiva.
	Formação para implementação de políticas.
	Políticas públicas para educação inclusiva
	Proporcionar uma educação para todos.
	Conhecer a política da educação especial do MEC e a de Santa Catarina. Programa Pedagógico.
	Proporcionar aos professores e profissionais da educação momentos de estudo e de reflexão sobre a política de educação especial de Santa Catarina e seus desdobramentos, na sua múltipla diversidade, entendendo que o aprendizado e a inovação dos profissionais é continuada.

Fonte: Elaborado de acordo com os dados fornecidos pelos Integradores de Educação Especial e Diversidade da 3ª, 7ª, 18ª, 21ª, 30ª e 31ª GEREDs, 2014.

Percebe-se que há uma forte tendência de disseminação da perspectiva inclusiva nos cursos de formação fazendo com que esta seja um veículo para promoção de consenso. Destacamos que os cursos de formação continuada acabam servindo de sustentação da política em vigor. Ou seja, os cursos de formação continuada estão sendo elaborados como instrumento de implementação e reprodução da política, e não

para que esses professores possuam uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas da perspectiva inclusiva. Os professores estão sendo formados para serem veículo de promoção da política. A noção de educação inclusiva, nesse caso, não coincide com educação especial, tal como nas ementas dos cursos de graduação analisados em item 4.3.1 desta dissertação, mas sugere uma abordagem mais geral relativa ao conjunto de grupos sociais identificados e tratados nas políticas públicas de forma fragmentária e como se não guardassem nenhuma relação com a noção de classe social.

5.3.3 Trabalho do SPT e currículo

Nas formações categorizadas como trabalho do SPT e currículo, constam objetivos sobre as atribuições do SPT. Essas foram vinculadas também a outras categorias apresentadas anteriormente, por estarem associadas às mesmas.

Verificamos que as formações são direcionadas a elementos de promoção da política em vigor. Ao que se refere ao desempenho dos alunos, as formações são direcionadas às práticas realizadas em sala de aula pelos professores. Na área do currículo aborda-se sobre reestruturações curriculares. Quatro termos também merecem destaque na categoria dos objetivos do curso relacionada ao trabalho do SPT: qualificação, habilidades, competências e profissionalismo.

Quadro 12 – Categoria “trabalho do SPT, currículo e gestão” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.

CATEGORIA	OBJETIVO DO CURSO
O trabalho do SPT, currículo e gestão	Capacitar os profissionais que atuam na educação. Especial.
	Sanar dúvidas no atendimento do 2º Professor, dúvidas nas atribuições, etc.
	Possibilitar aos 2º Professores conhecimento sobre a Política da Educação Especial de Santa Catarina e Programa Pedagógico e Atribuições do 2º Professor.
	Planejar o trabalho do segundo professor; didática e avaliação do Atendimento em Classe.
	Desenvolver habilidades e competências dos educadores potencializando e efetivando o profissionalismo .
	Capacitar os professores visando uma melhor atuação e qualificação no trabalho e desempenho escolar dos educandos.
	Aprofundar conhecimentos sobre as práticas do cotidiano na escola implementando ações e estratégias para fortalecer o processo ensino/aprendizagem recriando o ambiente da escola.
	Fundamentar a ação do professor considerando a reorganização curricular: conceitos e conteúdos fundamentais tidos como direitos de aprendizagem.
	Evidenciar novas práticas e incluir no currículo escolar.
Oferecer subsídios para facilitar a gestão escolar.	

Fonte: Elaborado de acordo com os dados fornecidos pelos Integradores de Educação Especial e Diversidade da 3ª, 7ª, 18ª, 21ª, 30ª e 31ª GEREDs, 2014.

Shiroma e Campos (1997) afirmam que o termo qualificar está diretamente ligado as questões relacionadas ao trabalho e à política educacional. As autoras afirmam que houve uma tendência de exigência generalizada de aumentar o nível de escolaridade e qualificação para os trabalhadores. Em contrapartida, elas ressaltam que “noções homogeneizadoras e tradicionais de qualificação foram sofrendo críticas e sendo repensadas” (SHIROMA E CAMPOS, 1997, p. 22), neste sentido, um novo conceito ganha destaque, o de competência, que segundo as autoras, é “posto como uma alternativa ao conceito de qualificação, considerado, por alguns autores, como inadequado à

abordagem das novas demandas de formação para os trabalhadores em sistemas de produção integrados e flexíveis”.

Nessa categoria, além dos termos mencionados, verificamos objetivos voltados a questões pedagógicas e de fundamento para a atuação dos SPT, tais como planejamento, estratégias de ensino e reorganização curricular. Esses objetivos estão vinculados à docência, contudo, não identificamos se estão relacionados às especificidades das necessidades educativas dos alunos com deficiência.

5.3.4 Objetivos voltados as necessidades específicas de determinadas deficiências

No tópico de objetivos que estão voltados às necessidades específicas de determinadas deficiência, ganha destaque formações direcionadas à comunicação com educação de alunos surdos, como cursos de Libras. Mencionamos também cursos voltados ao encaminhamento de alunos para atendimentos especializados. As deficiências identificadas nos objetivos do curso de formação continuada oferecidos aos SPT pelas GERED são deficiência intelectual e principalmente deficiência auditiva.

Quadro 13 – Categoria “necessidades específicas de determinadas deficiências” encontrada nos cursos promovidos pelas GEREDs, 2007-2014.

CATEGORIA	OBJETIVO DO CURSO
Necessidades específicas de determinadas deficiências	Bilinguismo – implementar e rever métodos para educando com surdez.
	Desenvolver ações e estratégias que atendam às necessidades de ensino e da aprendizagem do aluno surdo.
	Aprofundar e ampliar os conhecimentos em especificidade ao atendimento aos educandos com deficiência mental, visando o desempenho integral.
	Proporcionar formação educacional com habilidades em LIBRAS, conhecimento da interdisciplinaridade na educação.
	Formação básica de teoria e prática em LIBRAS.
	Propagar e aperfeiçoar o estudo de LIBRAS
	Domínio em LIBRAS
	Bilingüismo. Implementar e rever métodos para Educando com Surdez.
	Capacitar os 2º Professores que atendem alunos com deficiência Intelectual.
	Alertar para os benefícios e os cuidados com a estimulação essencial.
Identificar este tipo de distúrbio para encaminhamentos e atendimento especializado.	

Fonte: Elaborado de acordo com os dados fornecidos pelos Integradores de Educação Especial e Diversidade da 3ª, 7ª, 18ª, 21ª, 30ª e 31ª GEREDs, 2014.

Ressaltamos que as formações, na grande maioria, não são direcionadas especificamente ao SPT. Os dados verificados através dos títulos e objetivos das formações permitem afirmar que não estão relacionados com as atribuições do SPT. Em especial, destacamos o volume de cursos voltados à discussão dos estudantes surdos. Estes, por sua vez, não são público de atendimento do Segundo Professor de Turma, exceto se a surdez é acompanhada de outra deficiência. A área da surdez tem ganhado bastante destaque não somente nos cursos de formação continuada, durante o balanço de produções acadêmica sobre o tema deste trabalho verificamos diversas produções voltadas às discussões dessa área.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PARA OS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REDE

Com base nas informações expostas nos itens 5.1, 5.2 e 5.3, faz-se necessárias algumas considerações sobre a formação continuada promovida para os SPT em atividade da rede regular de ensino do estado de SC.

Constatou-se pelos dados coletados através dos questionários aplicados com os SPT da região da Grande Florianópolis que os cursos de formação continuada são realizados, geralmente, pelas APAES, embora não atinjam a todos os profissionais, e principalmente por instituições privadas de cursos de formação a distância. Um dos SPT relatou que na FCEE ocorre da mesma forma, ou seja, a instituição fornece orientações aos professores que atuam na sala de aula comum, porém, são para professores de alunos que frequentam a FCEE ou o SAEDE. Em contrapartida, verificamos junto aos Integradores de Educação Especial a promoção de cursos promovidos pelas GEREDs, embora essas não sejam direcionadas especificamente aos SPT.

Alguns dos SPT da região da Grande Florianópolis relataram que, como não há muita promoção de cursos pela SED ou FCEE, procuram por cursos a distância e que, em alguns casos, são para alcançar a pontuação exigida na prova de títulos dos processos seletivos, e não necessariamente pelo conhecimento atribuído. Tal fato evidencia como a forma de contratação gera determinada concorrência entre os trabalhadores, assim como o caráter meritocrático dessa seleção faz com que eles recorram a estratégias para garantir o seu sustento no ano seguinte em detrimento de sua formação. Desde a perspectiva dessas instituições, observamos o fortalecimento de um nicho de mercado de formação, o que conduz, a médio e longo prazo, a um quadro de professores “devidamente segmentados e despolitizados” conforme afirmam SHIROMA e SHNEIDER (2008). Além disso, citamos o fato de que esses profissionais não recebem sequer uma formação minimamente consistente do ponto de vista teórico pedagógico.

Dos SPT entrevistados na Região da Grande Florianópolis, menos de 30% afirmaram ter frequentado cursos específicos para o SPT¹⁰⁶. Alguns cursos na área da educação especial são promovidos, no entanto, nem todos os profissionais são informados. É comum também, em

¹⁰⁶ Vale ressaltar que há professores que mencionaram não ter certeza se os cursos eram específicos para o SPT.

alguns casos, haver sorteio para vagas nos cursos para a participação de alguns SPT. Assim, não são todos os profissionais contemplados. Foi solicitado à 18ª GERED (responsável pela região da Grande Florianópolis), informação a respeito dos eventos de formação continuada oferecidos aos SPT. O quadro 14 demonstra os eventos ocorridos. Contudo, não foi informado o número de cursistas que frequentaram essa formação nem o seu período de realização.

Quadro 14 – Eventos promovidos pela GERED da Grande Florianópolis, 2007-2014.

Nome do curso/evento	Ano de realização	Carga horária	Objetivos	Público-alvo
Seminário semana da sociedade Inclusiva	2008	24 hs	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE
Seminário semana da sociedade Inclusiva	2009	24 hs	Capacitar os profissionais que atuam na ed. Especial	2º prof. Prof. SAEDE
Curso de formação continuada para educação inclusiva	2009	24hs	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE
Seminário semana da sociedade Inclusiva	2010	24 hs	Capacitar os profissionais que atuam na ed. Especial	2º prof. Prof. SAEDE
Seminário semana da sociedade Inclusiva	2011	24 hs	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE
Ressignificando a Prática Pedagógica	2012	Não informado	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE

Fonte: Elaborado com base nas informações fornecidas pela GERED da Grande Florianópolis, 2014.

Podemos constatar que as formações continuadas que ocorreram na forma de seminário, sendo um seminário anual de 2008 a 2012,

totalizaram quatro eventos. No ano de 2009 e em 2012 foram realizados outros dois eventos. A respeito da carga horária, são de 24 horas e não são destinados especificamente para os SPT. Outro ponto a ser destacado é o título dos cursos que contém os termos “educação inclusiva” e “sociedade inclusiva”.

Cabe reafirmar que essas informações colaboram com o entendimento de que o estado de Santa Catarina não possui uma política de formação continuada especificamente para os SPT. Esses profissionais geralmente frequentam cursos de formação abertos para outros professores. Tal constatação corrobora com o entendimento de que o SPT é secundarizado na política de educação especial sendo um mero coadjuvante da proposição política. Na mesma linha, podemos afirmar que o aluno também é secundarizado. Ora, se a formação inicial do SPT é insuficiente no que se refere aos conteúdos da educação especial e a formação da área é realizada em serviço, como essa defasagem pode ser alterada se não há uma proposta de formação pensada especificamente para professores que trabalham com o público específico?

Outro ponto a ser destacado consiste na ambiguidade apresentada em relação às instituições formadoras. Há registro de formações promovidas pela FCEE, SED e GERED. Contudo, essas instituições não se responsabilizam efetivamente pela formação desses profissionais, seja pela ausência de recursos específicos ou por questões burocráticas, abrindo assim um nicho de mercado para instituições privadas as realizarem.

Em relação ao conteúdo dos cursos promovidos, é possível perceber determinadas categorias que caracterizam eixos da política educacional brasileira, tais como gestão, qualificação e inclusão. Outros termos presentes nos títulos, tais como “diferenças”, “inclusão”, “cidadania”, “sociedade inclusiva”, “ações para desenvolver competências”, termos tão presentes nos discursos que sustentam as políticas neoliberais. Tais categorias são carregadas do discurso presente em documentos norteadores das políticas educacionais nas últimas décadas, que são marcados por propostas de implementação de programas de formação continuada. Evidenciamos também cursos na modalidade a distância. Percebe-se que a formação promovida serve como instrumento de consenso para implementação e promoção da política de perspectiva inclusiva.

As observações apresentadas também são pertinentes na busca realizada nos sites da FCEE e da SED¹⁰⁷ com o intuito de coletar elementos para acrescentar aos dados da pesquisa. Foram encontradas onze notícias que continham informações de participação de Segundo Professor de Turma na capacitação. Não foram encontrados cursos ou eventos direcionados especificamente aos SPT. Verificou-se que a carga horária dos eventos varia entre 16 e 60 horas. Outro fator constatado é que em muitos dos eventos os docentes ou palestrantes eram os formuladores da PEEESC (2009b) e do PP (2009a). O fato dessa formação também ser fornecida pelos órgãos formuladores da política, demonstra como a formação continuada é, de forma estratégica, instrumento de disseminação de consenso e legitimação da política de educação especial em vigor.

Consideramos que a formação do SPT indica uma tentativa de induzir esse profissional principalmente, a ser um instrumento de implementação da política na perspectiva inclusiva e, nesse sentido, um reprodutor de uma ideologia disseminada nos cursos de formação continuada. Tais evidências também são identificadas pelo fato desses profissionais terem uma formação precária de conteúdos da educação especial que auxiliem em estratégias pedagógicas para atuar com crianças que possuem deficiências. Cumpre, contudo, registrar que nesse estudo não foi possível identificar focos e estratégias de resistência dos professores a esse tratamento, o que exigiria outros procedimentos de coleta de dados, abordagem aos sindicatos dos professores e aos próprios SPT de forma continuada e mais aprofundada. Entretanto, no que se refere à concepção teorico-metodológica que baseia o presente trabalho, consideramos como hipótese a existência de movimento dos SPT, ainda que fragilizados e precarizados, o qual merece ser estudado em outra oportunidade.

¹⁰⁷

Quadro 18 – Dados das notícias coletadas nos sites da SED e da FCEE sobre a formação oferecido aos SPT, 2007-2014. Apêndice G.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação foi apresentado o objetivo geral da pesquisa, qual seja, analisar a formação do Segundo Professor de Turma na política educacional do estado de Santa Catarina. Para alcançá-lo, alguns outros objetivos específicos foram também demandados: verificar a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT; caracterizar a formação dos SPT em atividade na rede; conhecer o nível de ensino no qual essa formação ocorre; relacionar a formação do SPT com as atribuições previstas no âmbito da proposição política com os alunos público-alvo da educação especial e discutir o papel da perspectiva inclusiva na formação do SPT na rede estadual de ensino.

A fim de atingir esses objetivos tomamos a política no estado de SC perseguindo sua implementação na região da Grande Florianópolis. Elaboramos como hipótese de pesquisa, que o SPT consiste em novo modelo de professor de educação especial, estabelecido como uma das estratégias para a implementação das políticas de EE na perspectiva inclusiva no estado de Santa Catarina. Constatamos que o SPT foi proposto como uma “figura docente” para amenizar as dificuldades e renúncias dos professores regentes em atuar com alunos com deficiência, ou seja, uma estratégia de aceitação e produção de consenso, contudo, embora carregue o título de “professor de educação especial”, difere pouco – na sua formação – dos demais professores de turma.

Os procedimentos metodológicos foram sendo realizados em constante movimento. A princípio, o procedimento metodológico seria o balanço das produções acadêmicas, análise documental e coleta de dados sobre a formação dos SPT em atuação em Santa Catarina através dos órgãos responsáveis pela organização da educação no estado. Contudo, nenhum destes procedimentos forneceram informações substantivas sobre a formação dos segundos professores. Foi necessário, neste sentido, realizar buscas em sítios eletrônicos sobre a promoção de cursos para os SPT, bem como solicitação via correspondência eletrônica aos profissionais articuladores de cursos de formação continuada da área da educação especial no estado. Por fim, realizou-se aplicação de questionário com questões abertas e fechadas, preenchido pela pesquisadora de acordo com a resposta dos SPT em atuação na rede

na Grande Florianópolis. Isto demandou outro procedimento: investigar o conteúdo dos cursos de licenciatura cursados pelos SPT.

Para verificar a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT, utilizamos a análise de documentos de âmbito nacional e estadual como procedimento metodológico. Através desta análise verificamos que, no âmbito da proposição política, a exigência formativa do SPT deve ser *preferencialmente* no que o estado considera como habilitado em educação especial: desde licenciatura em educação especial até graduação em outras áreas, com curso de formação continuada de no mínimo 40 horas na área da educação especial; ou, pela opção de não habilitado, podendo ser inclusive em nível médio.

Para caracterizar a formação dos SPT em atividade na rede e conhecer o nível de ensino no qual essa formação ocorre, foi necessário contrapor os dados de Editais de Seleção de professores com os dados disponíveis no documento do Programa Pedagógico (2009a), que organiza os serviços de educação especial no estado. Verificamos que embora a documentação estadual permita que pessoas com o nível médio possam atuar como SPT, a formação inicial dos SPT é na maioria de nível superior. Contudo, essa formação, ao nosso ver é desprovida de conteúdos sobre o trabalho a ser realizado por um professor educação especial. Foi verificado também, que ao longo dos anos a exigência formativa para a contratação do SPT vem sendo diminuída.

Constatamos que a formação dos SPT possui as mesmas características dos contornos da proposição de formação de professores no Brasil que se dão por influência das políticas neoliberais. Essas características dos contornos da proposição de formação de professores no Brasil podem ser expressadas pelas teses da profissionalização com estratégia de (con)formação docente, certificação de professores por resultados, desintelectualização do professor e a reconversão docente. Destacamos, principalmente, a reconversão docente, pois os SPT atuam em várias áreas, em inúmeros espaços e com diversificação das tarefas. São, na grande maioria, professores com formação para atuação como docentes das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, contudo, atuam além dessas etapas, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio tendo como função apoiar e corrigir as turmas com os demais professores.

A precarização das condições de trabalho dos SPT é outro aspecto que ganhou bastante relevância nessa dissertação, especialmente pela situação funcional dos SPT como professores temporários, o que incide em um contexto de instabilidade, restrição de recursos do estado com a categoria e pagamento de remunerações inferiores às dos professores

efetivos. Essa precarização confere também consequência na formação continuada dos SPT, pois não há garantia de que esse profissional irá atuar no ano seguinte na rede estadual, e, portanto, impossibilitando que haja uma continuidade dos processos formativos.

Embora a formação dos SPT possua as mesmas características dos contornos da formação de professores no Brasil, alguns pontos guardam particularidade à situação do SPT: 1. A formação inicial dos SPT ocorre geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia, o qual não possui aprofundamento dos conteúdos da área da EE; 2. A formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos da educação especial; 3. A formação dos SPT 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 ; 4. Há um descaso por parte do estado com essa categoria, que ao mesmo tempo em que não desenvolve um programa de formação para esses profissionais, não promove concurso público e não privilegia os professores de EE formados em cursos de graduação em EE; 5. O SPT é uma função docente secundarizada na proposição da política de EE do estado, operando como um instrumento de consolidação da política de perspectiva inclusiva, subproduto da ênfase ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, que no estado de SC são referenciados como SAEDE; 6. O modelo de professor de EE proposto pelo estado como SPT perde a essência da especificidade de profissional da EE na medida em que não se prioriza o ensino dos alunos, mas sim, a sua aceitabilidade no âmbito escolar.

Constatamos que diversas contradições circundam a figura do SPT, desde o âmbito da proposição política até o trabalho realizado por esses trabalhadores. Ao nosso ver, há uma crise na identidade do professor de educação especial que se revela na figura do SPT, pois ele pode ter qualquer formação para atuar em qualquer nível ou etapa de ensino, pode trabalhar com todos os alunos e com o aluno da educação especial, e ainda assim carrega o semblante da educação especial. Esses profissionais estão cercados de inúmeras imprecisões, pois não se sabe o que são, que formação devem ter, para quem é o produto final do trabalho, o que devem fazer e se no ano seguinte irão continuar na mesma rede de ensino. Cabe ressaltar o fato desse profissional ser um professor temporário que realiza anualmente um processo seletivo de caráter meritocrático para continuar na função.

O SPT constrói uma carreira de profissional da educação especial sob diversos aspectos que nos levam a questionar o que seria, na realidade, a característica principal desse modelo de professor da área. A

docência, neste caso, estaria restrita a algumas funções de apoio, embora alargada em relação às etapas de ensino na qual pode ocorrer. Esse modelo proposto, reduz tanto a categoria docente, quanto perde a essência da especificidade de professor da educação especial na medida em que não se prioriza o ensino desses alunos, mas sim, a sua aceitabilidade no âmbito escolar. Ao SPT estão destinadas funções, principalmente, para apoiar as classes em que há alunos público da educação especial pelo seu suposto conhecimento da área, contudo, verificamos que a maioria desses profissionais não possuem esses conhecimentos, e que na verdade, o papel deles e da sua formação, é a própria implementação da política. Fica em aberto, nesse sentido, a necessidade de pesquisas que analisem a apropriação de conhecimento pelos alunos público da educação especial que contam com o apoio dos professores de educação especial na classe comum.

Em suma, a característica principal da formação inicial desses profissionais é ser realizada em instituições de ensino superior privadas com carência de conteúdos da educação especial. Tanto os conteúdos do curso de formação inicial quanto a formação continuada dos SPT têm como fundamento a implementação da perspectiva inclusiva, ao mesmo tempo o papel desse professor, nas escolas, é delineado no sentido de implementar tal política. A formação da área está sendo realizada em cursos de pós-graduação e em cursos de formação continuada. Esta última, por sua vez, contraditoriamente não prioriza o atendimento a ser realizado com os alunos público de atendimento do SPT, como é o caso da ampla promoção de cursos de Libras. Constatamos, sobre a formação inicial dos SPT, que há iniciativas do estado em aderir a programas emergenciais para formação de professores de educação especial. Sob tal constatação também foi discutido sobre a disseminação de cursos de formação por IES privadas.

Nossas análises levam-nos a considerar que a política do estado de Santa Catarina dá ênfase para a formação de professores do atendimento educacional especializado e desprivilegia a formação de professores de educação especial da classe comum. A formação continuada dos professores de educação especial que atuam na classe comum é de responsabilidade da SED e de instituições especializadas de caráter privado, ou seja, APAEs e congêneres. Contudo, as formações fornecidas pela SED são desprivilegiadas pela ausência de recursos federais para o SPT, incidindo que a formação desses profissionais seja realizada na esteira de formação de outros professores e que, na maioria das vezes, é também carente de conteúdos da área de atuação do SPT.

Priorizam-se as ações federais de caráter nacional sem adequá-las às necessidades regionais e locais.

Para relacionar a formação do SPT com as atribuições previstas no âmbito da proposição política, utilizamos documentos que representam essa proposição, e relacionamos os mesmos com as informações das atribuições apontadas pelos SPT durante a aplicação do questionário. Concluímos que o SPT é tanto um professor *capacitado* quanto *especializado*, de acordo com a proposta da LDBEN/1996, contudo, para além da discussão sobre esses dois modelos, essa pesquisa teve o intuito de apresentar o SPT como um novo modelo de professor de educação especial, ou seja, um professor que pode ter qualquer formação, deve atuar em diversas etapas e executar várias tarefas. As ações do SPT circulam entre as características de um cuidador, de um professor da área pedagógica e, em alguns casos, de um professor específico de educação especial, dando ênfase, deste modo, ao alargamento das funções docentes e uma diluição do próprio conceito de docência. Tal modelo diferencia-se de uma possibilidade de apoio pedagógico especializado na classe comum, assim como não encontra referência em alternativas de trabalho docente colaborativo.

A respeito do papel da perspectiva inclusiva na formação do SPT na rede estadual de ensino, consideramos que as formações desses professores são instrumento de implementação e consolidação dessa perspectiva, e não de elementos que permitem uma organicidade acerca da educação dos alunos da educação especial.

Ao mesmo tempo que a proposta do SPT enfatiza a intenção da educação especial estar inserida no âmbito do ensino regular, ela descaracteriza e desqualifica as particularidades da área, na medida em que a formação dos profissionais da educação especial pode ser a mesma formação dos demais professores. Reiteramos neste ponto, que não estamos indicando que a educação especial seja pensada de forma dissociada do ensino regular, uma vez que essa opção também conduziria a um retrocesso, contudo, colocá-la como um mero complemento ou suplemento do ensino regular é o mesmo que concordar com o conceito de que todos os sujeitos são iguais, sem reconhecer, nesse sentido, além das questões sociais e econômicas, as questões pedagógicas e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Também não é nosso intento disseminar a ideia de que os alunos com deficiência devem receber uma educação diferenciada dos demais alunos (embora esses sujeitos possuam características intrínsecas à condição de deficiência), mas evidenciar a necessidade de os sistemas de ensino investirem no processo de escolarização de todos os alunos.

Acreditamos que a educação especial deve sim ser parte integrante do ensino regular, mas para isso, ela deve ser reconhecida pela sua importância sem perder suas especificidades. Percebe-se que ao mesmo tempo em que as discussões da área estão em alta no atual debate da política educacional, a preocupação está mais em fixar a “inclusão” dos sujeitos da educação especial na escola regular fisicamente do que discutir a própria função da escola, qual seja, o ensino e a aprendizagem dos sujeitos que a ela tem acesso e dela fazem parte. Consideramos ineficiente inserir os alunos público da educação especial na classe comum sem elaborar uma política de formação para os educadores de todas as etapas e níveis de ensino que atuarão com esses alunos, tampouco essa política deve fomentar a ideia de que algumas disciplinas nos cursos de licenciatura darão conta de todos os pormenores que envolvem a educação/aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Podemos apreender até o momento, que a área da educação especial está sofrendo uma profunda descaracterização das suas especificidades. A primeira evidência que nos induz a levantar tal afirmação é o fato da exigência formativa para contratação dos SPT desprestigiar os profissionais formados na área da educação especial. Além disso, destacamos o fato da formação dos SPT em atuação ser desprovida de conteúdo específico da área da educação especial que auxiliam a apreensão de conhecimento dos alunos da educação especial, pois a prioridade está na aceitação desses sujeitos nas escolas. Embora não seja o objetivo de nossa investigação, a questão da apreensão de conhecimento dos alunos público alvo da educação especial circundou os bastidores dessa pesquisa, principalmente por considerarmos que isso deve assumir relevância não somente nas nossas aspirações de educadoras atentas aos sujeitos da educação especial, mas também, nos documentos que orientam a política educacional e conseqüentemente na realidade da vida escolar e pessoal das pessoas com deficiência. É por esta razão que consideramos importante a figura do SPT na classe comum da rede regular de ensino, entretanto, maior importância está no desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas por esses professores. Consideramos que tais anseios estão ligados à formação desses profissionais, que infelizmente, atuam tendo como base a prática diária com esses alunos, sem um subsídio teórico sobre o ensino e a aprendizagem das pessoas que possuem alguma deficiência, conduta típicas e altas habilidades. Ressaltamos que a esses profissionais além de conteúdos pedagógicos da educação de modo geral, deveriam ser oportunizadas formações com conteúdo da área da educação especial,

precisamente no que se refere a estratégias pedagógicas, metodologias, adaptação de materiais, didática, entendimento sobre as deficiências e transmissão de conhecimento. Cabe frisar que não estamos almejando dissociar a educação especial da educação comum, tampouco focar na deficiência em si, pelo contrário, estamos cobiçando que se reconheçam as necessidades de aprendizagem e de apreensão de conhecimento escolares.

Comumente os professores da área da educação especial que atuam na classe comum têm sido responsabilizados quase que exclusivamente pela educação dos alunos da educação especial, o que foi evidenciado nas atribuições dos SPT entrevistados quando informaram elaborar relatórios dos alunos com deficiência sem apoio do professor regente. Contudo, acreditamos que paulatinamente, essa figura docente em classe, com formação na área da educação especial, contribuiria com os processos didáticos-pedagógicos do ensino aos alunos público da área a educação especial.

No início dessa pesquisa nos deparamos com uma escassez de documentos e publicações acadêmicas para analisar a formação do SPT. No entanto, consideramos que esse estudo foi marcado pela própria essência de uma pesquisa, ou seja, uma investigação intensa. Ao findar dos dados coletados, percebemos que saímos de uma situação de carência de documentos sobre a temática, para outra caracterizada por uma riqueza de dados, os quais nem todos foram possíveis de analisar com a precisão pretendida a princípio. Isso se deve a uma série de fatores, um deles é o tempo de elaboração da dissertação que se tornou curto para a quantidade de dados possíveis de serem analisados. É importante ressaltar que a pesquisa é um constructo permanente, e que muitas vezes nos leva para além do que pretendemos investigar, abrindo caminhos para outras investigações, outros sujeitos e outras considerações. Consideramos que esse trabalho ganhou importância não somente por tratar-se de um tema inédito, mas por poder reunir uma gama de documentos (tanto das instituições quanto produzidos por nós) dos quais nós e outros pesquisadores também poderão fazer uso em tempo futuro pois apesar de o foco deste trabalho ser a formação do SPT, foi necessário ampliar o estudo para outros aspectos da política de educação especial.

Por fim, pretende-se que os dados e análises aqui apresentados, além de constituírem a produção de um conhecimento academicamente reconhecido, representem também um impulso político para luta dos SPT por condições dignas de trabalho, de formação e de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 00, n. 24, p.1-8, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p.57-80, jun. 2012.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos Teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007):** Novos Referenciais?. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Sc, 2010.

BOROWSKY, Fabíola; CHEROBINI, Demétrio. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O VEÍCULO DA IDEOLOGIA CAPITALISTA: O CASO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** . Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1- 17. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_23_39_2295-7344-1->. Acesso em: 25 nov. 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan 2001b.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817 . Acesso em: 28 de outubro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial – **Manual operativo**. 2009b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove)

anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19**: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_8_9_2010.pdf>. Acesso em: 1 de nov. de 2013.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 set. 2010b, Seção 1, n. 169, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

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

_____. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 17, nov. 2004. ISSN 0104-4060. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2070>>. Acesso em: 10 abril de 2014

_____. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Lunardi Geovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63

_____; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** São Paulo, SP, 2009. 1 CD-ROM.

_____, José G. S; MELETTI, Silvia M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 11 - n. 3 - p. 278-287 / set./dez. 2011. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n03/v11n03a05.pdf>. > Acesso em: 30 de dez de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 134 p.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de abril de 2014.

Centro Universitário Leonardo da Vinci. Grupo Uniasselvi. Disponível em:

<http://www.grupouniasselvi.com.br/Paginas/Institucional/Apresenta%C3%A7%C3%A3o.aspx> Acesso em 30 de out. de 2014.

DOBLER, Guilherme Hammarstrom et al. Inclusão Escolar: Implicações na educação básica. **Rei: Revista de educação do IDEAU**,

Getúlio Vargas, RS, v. 7, n. 16, p.1-11, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/revistas_lst>. Acesso em: 05 mar. 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2009

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: ENDIP, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

Faculdades Dom Bosco. Disponível em:

<http://www.facdombosco.edu.br/MasterPagePublic.master.php?s=InstitucionalMissao>

Acesso em: 30 de outubro de 2014.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: **Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) “Pesquisa em educação e inserção social”** (CD-Rom), 22 à 25 de junho de 2008, Itajaí/SC. UNIVALI: Santa Catarina, 2008.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo

(Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 73-102.

Fundação Catarinense de Educação Especial. Disponível em: <www.fcee.sc.gov.br> Acesso em: 30 de agosto de 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Sp, v. 12, n. 3, p.299-316, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 18, n. 52, p.101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Sp, v. 17, n. 1, p.105-124, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

GÜNTHER, H. (2004). Como elaborar um relato de pesquisa (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 02). Brasília, DF:

UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.
Disponível em: www.psi-ambiental.net/pdf/02Sugestoes.pdf

KLEBER, Rita de Cássia. **Trabalho docente e política de educação especial em Santa Catarina: um estudo acerca do segundo professor de turma na classe comum com matrícula de alunos da educação especial.** Texto de qualificação de defesa de dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto da; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** Araquara, SP: Junqueira & Marrin, 2009.

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

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

MAUÉS. O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.118, pp. 89-118. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_arttext, Acesso: 20 de Jul. de 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p. (Coleção mundo do trabalho).

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004. 568 p. (Coleção mundo do trabalho).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 33, p.387-405, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2014.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001):** ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p.255-272, maio/ago. 2005.

MICHELS, Maria Helena. 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. p. 406-560.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p.219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

MINGHETTI, Lenir Rodrigues; KANAN, Lilia Aparecida. Aspectos facilitadores e limitadores do processo de inclusão na percepção do “Segundo Professor”. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 16, n. 2, p.107-134, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/203>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGHETTO, Maria Lucia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Biblioteca básica de serviço social).

MOTTA, Vania C.. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação de alívio à pobreza. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. (Org.). **As políticas públicas no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora, Mg: UFUF, 2011. p. 36-55.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

OLIVEIRA, A. da R. Sobre o alcance teórico do conceito exclusão. *CIvitas- Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre, v. 4, n.1, jan.-jun, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2014.

FALA Jovem. Apresentado por Zé Brites. Campos Novos: TVAL, 31 maio. 2013. Duração 58h e 34min. Entrevista com Deputada Luciane Carminatti.

http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/tval/noticia_single_tval/unoes

c
Receita da Fazenda. Disponível em:

http://www.receita.fazenda.gov.br/pessoajuridica/cnpj/cnpjreva/cnpjreva_solicitacao.asp>. Acesso em: 17 de outubro de 2014.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011. **Anais eletrônicos...** Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/ANPED.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968. Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial e dá outras providências. Florianópolis, SC: **Imprensa Oficial do Estado**, 1968.

SANTA CATARINA (Estado). *Lei Complementar nº 170*, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, SC, 1998a. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/cat_view/58-legislacao/185-ensino/76-legislacao-estadual/82-leis?limit=10&order=hits&dir=DESC. Acesso em: 16 jan. 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. SED/FCEE, São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e Inovação. **Plano Estadual de Educação**. A sociedade construindo a educação dos catarinenses. Florianópolis: SEEI, 2004.

SANTA CATARINA. Matriz curricular o curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC. Florianópolis: UDESC, 2004b

SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação*. Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=63&Itemid=132>. Acesso em: 17 nov. 2013.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer** nº 414, de 12 de dezembro de 2006b. Proposta de substituição da Resolução nº 01/96/CEE. Florianópolis, SC, 2006.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=40&lang= Acesso em: 16 nov. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa pedagógico. **Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2009a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial no estado de Santa Catarina. **Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. *Secretaria de Estado da Educação*. Conselho Estadual de Educação. **Parecer** nº 429, de 10 de novembro de 2009. Consulta acerca da legalidade da oferta de curso de licenciatura em Educação Especial nas IES do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, SC, 2009c.

SANTA CATARINA. Lei complementar Nº 456, de 11 de agosto de 2009. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Florianópolis, SC, 2009d.

SANTA CATARINA. **Edital** N° 001/2009/SED/FCEE, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2009e.

SANTA CATARINA. Matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância. Florianópolis: UDESC, 2009f.

SANTA CATARINA. **Edital** N° 18/2010/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2010a.

SANTA CATARINA. Lei complementar N° 488, de 19 de janeiro de 2010. Altera dispositivos da Lei Complementar n° 456, de 2009, disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Florianópolis, SC, 2010b.

SANTA CATARINA. Decreto N° 3.403/2010, de 15 de julho de 2010, que aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 2010c.

SANTA CATARINA. Matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia. Florianópolis: UDESC, 2010f.

SANTA CATARINA. **Edital** N° 015/2011/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2011.

SANTA CATARINA. **Edital** N° 015/2012/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2012a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer** nº 125 de 05 de junho de 2012. Consulta referente ao Curso de Licenciatura em Educação Especial. Florianópolis, SC, 2012b.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica** de 18 de junho de 2012. Avaliação externa dos cursos de licenciatura, oferecidos no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Florianópolis, SC, 2012c.

SANTA CATARINA. **Edital** N° 009/2013/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015 – 2024**, Versão Preliminar. Florianópolis: 2015. Disponível em:<http://sed.sc.gov.br/secretaria/plano-estadual-de-educacaosc-versao-preliminar> Acesso em: 20 de Jul. 2015

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Disponível em <www.sed.sc.gov.br> Acesso em: 30 de agosto de 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, p. 1231-1255. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, p. 143-155. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 3, p.1-10, jan./jun. 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. In: **Perspectiva**, v.23, n.2, jul - dez, p. 427 - 446 2005, Florianópolis, SC. Disponível em:<<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1eneidarose.pdf>> ou

http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_r_oselane_rosalba.pdf

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Mg, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/857/1/PoliticasPublicasFormacao.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Unidade de Educação de Santa Catarina. Disponível em: http://www.uniesc.com.br/quem_somos.php Acesso em: 01 de novembro de 2014.

Universidades FACVEST. Disponível em: http://200.247.83.30/website1/www/main_2.php?conexao=d837e1cec23f6b463e397bd2cb1f2064&zona=6. Acesso em: 01 de novembro de 2014.

UHMANN, Silvana Matos. Vivências Acadêmicas com Foco na Educação Inclusiva na Perspectiva da Bidocência. VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. **Anais eletrônicos...** Londrina: 2011. p. 2273 – 2280.

UNIVALI. Matrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas pela Resolução n. 003/2004. Biguaço, 2004.

UNIVALI. Matrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas pela Resolução n. 085/2006. Biguaçu, 2006.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva: concepções em disputa**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/3/22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In. EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira Marin, 2014.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

OEA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro das produções selecionadas, 2006-2013.

Quadro 15 – Quadro geral das produções selecionadas, 2006-2013.

Título	Autor	Região	Ano	Instituição	Banco de dados coletado	Tipo de produção
				Natureza Jurídica		
Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Maria Helena Michels	Sul	2006	UFSC ¹⁰⁸	SciELO	Artigo
				Pública		
Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	Fabíola Borowsky	Sul	2010	UFSC	Google Acadêmico	Dissertação
				Pública		

O que há de novo na formação de professores para a educação especial?	Maria Helena Michels	Sul	2011	UFSC Pública	CAPES	Artigos
O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial	Silvia Maria Martins	Sul	2011	UFSC Pública	Google Acadêmico	Dissertação
Análise da política do estado de santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?	Simone de Mamann Ferreira	Sul	2011	UFSC Pública	Google Acadêmico	Dissertação
Aspectos facilitadores e limitadores do processo de inclusão na	Lenir Rodrigues Minghetti; Lilia Aparecida Kanan	Sul	2011	UNIPLAC ¹⁰⁹ Particular	Google acadêmico	Artigo

percepção do “segundo professor”						
Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências	Maria Amelia Almeida	Sudeste	2004	UFSCAR ¹¹⁰	CAPES	Artigo
				Pública		
Vivências acadêmicas com foco na educação inclusiva na perspectiva da bidocência	Silvana Matos Uhmman	Sul	2012	UFMS	Google acadêmico	Trabalho em evento acadêmico
				Pública		
Políticas públicas de educação e o veículo da ideologia capitalista: o caso da educação especial	Fabiola Borowsky; Demétrio Cherobin	Sul	2012	PMPA ¹¹¹ /UFSC	ANPEdSUL	Trabalho em evento acadêmico
				Pública		

¹¹⁰ Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

¹¹¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (PMPA).

Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental	Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber	Sul	2012	UFSC Pública	Google Acadêmico	Dissertação
Inclusão escolar: implicações na educação básica	Guilherme Hammarstrom Dobler. Lisiane Oliveira Ferreira; Renata de Souza Santos; Silvana Konageski Dalla Rosa; Janessa Caroline Peccin; Marli Dallagnol Frison	Sul	22012	UNIJUI ¹¹² Particular	Google acadêmico	Artigo

112

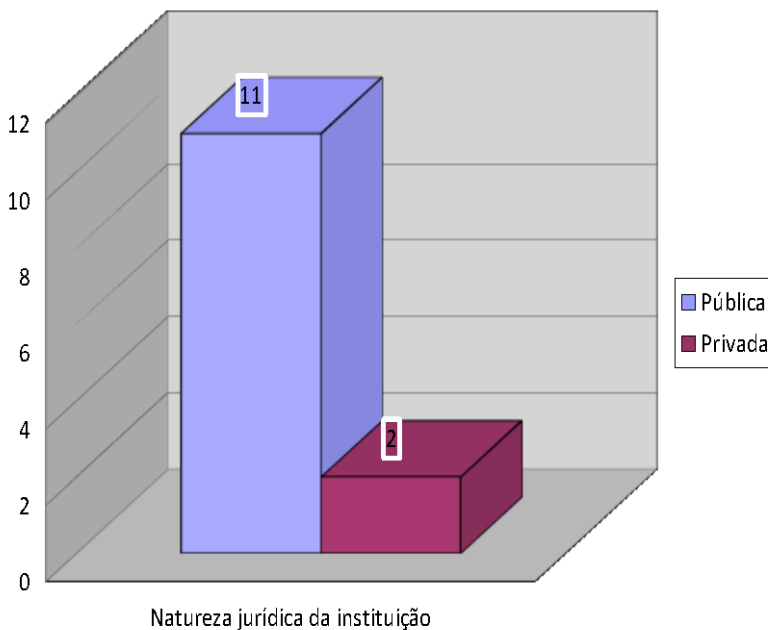
Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

Educação especial e formação de professores: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada	Márcia de Souza Lehmkuhl	SSul	220 11	UFSC	Google acadêmico	Dissertação
				Pública		
Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	Rosalba Cardoso Garcia	Sul	220 13	UFSC	<i>SciELO</i>	Artigo
				Pública		

Fonte: Portal SciELO, Portal de periódicos da CAPES, ANPED e ANPEDSUL e Google Acadêmico.

APÊNDICE B – Gráfico da natureza jurídica das instituições das produções acadêmicas selecionadas, 2006-2013.

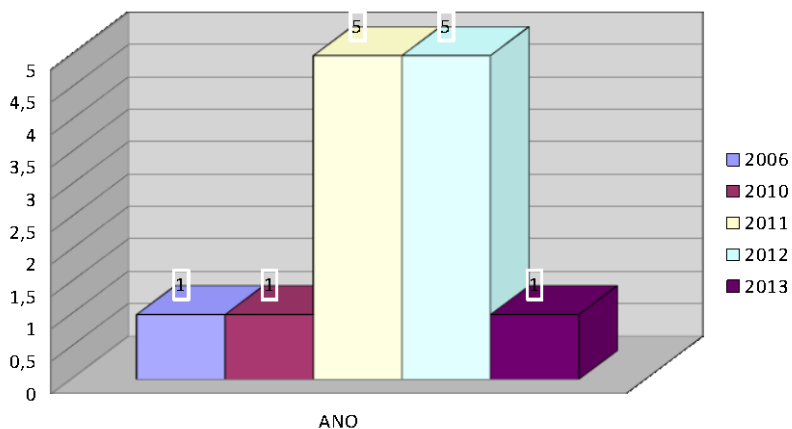
Gráfico 23 – Natureza jurídica das instituições das produções acadêmicas selecionadas, 2006-2013.



Fonte: Portal *SciELO*, Portal de periódicos da CAPES, ANPEd e ANPEdSUL e Google Acadêmico.

APÊNDICE C – Demonstração de concentração das produções acadêmicas selecionadas por ano, 2006-2013.

Gráfico 24 – Demonstração de concentração das produções acadêmicas selecionadas por ano, 2006-2013.



Fonte: Portal *SciELO*, Portal de periódicos da CAPES, ANPEd e ANPEdSUL e Google Acadêmico.

APÊNDICE D – Quadro da habilitação mínima exigida nos editais referentes aos processos seletivos, 2009-2013.

Quadro 16 – Habilitação mínima exigida nos editais referente aos processos seletivos, 2009-2013.

EDITAL	ESCOLARIDADE MÍNIMA EXIGIDA
EDITAL Nº 001/ 2009/ SED/FCEE	Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, Pedagogia – Séries Iniciais, Pedagogia Educação Especial ou Curso Normal Superior.
EDITAL Nº 18/ 2010/ SED	Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.
EDITAL Nº 15/ 2011/ SED	Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.

EDITAL Nº 15/ 2012/ SED	Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.
EDITAL Nº 09/ 2013/ SED	Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas.

Fonte: Elaborado com base nos editais de seleção para admissão em caráter temporário (SANTA CATARINA, 2009e); (SANTA CATARINA, 2010a); (SANTA CATARINA, 2011); (SANTA CATARINA, 2012a); (SANTA CATARINA, 2013).

APÊNDICE F – Quadro dos cursos fornecidos aos SPT pelas GEREDs, 2007-2014

Quadro 17 – Cursos fornecidos aos SPT pelas GEREDs, 2007-2014.

GERED responsável	Nome do curso/evento	Ano de realização	Período de realização	Carga horária	Número de cursistas	Objetivos	Público-alvo
7 ^a GERED Joaçaba	Encontro I e II professor de turma	2007	Março	04h	40	Oportunizar formação continuada para que este profissional possa realmente desempenhar seu papel que é o de contribuir no processo ensino e aprendizagem dos educandos público-alvo da educação especial.	Professores Regentes e II Professor de Turma
	Curso de Capacitação: Saúde e Prevenção na Escola	2007	Abril	20h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais
	Curso de Capacitação: Programa Saber Saúde em parceria com o Salto para o Futuro	2007	Maior	20h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, municipais e particulares
	Curso de Capacitação: os Desafios das Diferenças na escola	2007	Junho	20h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais,

	em parceria com o Salto para o Futuro						municipais e particulares
	Curso de Capacitação: Sexualidade “Uma Conversa para Todas as Idades”	2007	Agosto	20h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, municipais e particulares
	Curso de Capacitação: Programa Saber Saúde em parceria com o Salto para o Futuro. Parceiros: Secretaria municipal de saúde; Corpo de Bombeiros; Polícia Militar, PROERD; Conselho Tutelar, Sentinela	2007	Setembro	20h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares
	Curso de Capacitação: Desafios das Diferenças na Escola – Pólo I	2008	Abril	20	50		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e

							Particulares.
	Curso de Capacitação: Desafios das Diferenças na Escola – Pólo II	2008	Maio	20	122		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.
	Curso de Formação Continuada para Professores do Serviço de Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Especiais e Regulares -SAEDE	2008	Julho	20	35		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais e das Escolas Especiais – APAEs.
	Curso de Capacitação: Implementando a Inclusão nas Unidades Escolares	2008	Julho	32h	100		Professores Regentes e II Professor de Turma.
	Curso: Educação e Saúde	2008	Agosto	20h	45		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais,

							Municipais e Particulares.
	Formação Continuada na Área das Altas Habilidades/Superdotação	2008	Setembro	40h	180		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.
	Curso de Capacitação: “Desafios das Diferenças na Escola” parceria com o Salto para o Futuro	2009	Maio	20h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.
	Formação Continuada: Saúde e Prevenção nas Escolas / parceria com a Secretaria Municipal de saúde.	2009	Abril	8h	80		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.
	Curso de Formação Continuada: “A Escola Ideal: Políticas e	2010	Março	60h	110		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais,

Caminhos a Trilhar”. 1ª Etapa						Municipais e Particulares.
Curso de Formação Continuada: Salto para O futuro ‘A Escola de Atenção às Diferenças”.	2010	Maio	20h	30		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.
I Encontro de Formação Continuada com Assistentes Técnicos Pedagógicos e segundo Professor de Turma	2010	Junho	04h	55		Assistentes Técnicos Pedagógicos e Segundo Professor de Turma
II Encontro de Formação Continuada com Assistentes Técnicos Pedagógicos e segundo Professor de Turma	2010	Setembro	20h	55		Assistentes Técnicos Pedagógicos e Segundo Professor de Turma
Encontro de Formação Continuada com	2011	Abril	20h	55		Assistentes Técnicos Pedagógicos e

Assistentes Técnicos Pedagógicos e segundo Professor de Turma						Segundo Professor de Turma
Curso: Escola de Atenção as Diferenças	2012	Junho/julho	20h	85		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.
<i>Curso Resignificando a Prática Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>	2013	Fevereiro e julho	20h	150		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares e Escolas especiais
Curso de Formação Continuada: Aprender Sempre para Ensinar Melhor Palestra: Educação Inclusiva: Perspectivas e	2014	Julho	4h	40		Profissionais da Educação das Escolas Estaduais

	Possibilidades					
	Curso de Formação Continuada: Planejamento e a Conduta Profissional: Um Olhar Humanista. Palestra: Educação Especial e sua Relação com o Planejamento Global da Unidade Escolar	2014	Julho	6h	60	Profissionais da Educação da E.E.B. São José – H.O
	Capacitação para Profissionais da Educação da EEB. Julieta Lentz Puerta. Palestra: O Trabalho Docente na Educação Inclusiva	2014	Julho	10h	20	Profissionais da Educação da E.E.B. Profª Julieta Lentz Puerta-Joaçaba
	Curso de Formação Continuada: Os Desafios das Diferenças na Escola:	2014	Julho	4h	20	Profissionais da Educação da E.E.B.Irmão Joaquim –

	Palestra: O Atendimento Educacional Especializado como Garantia da Inclusão de Alunos com Deficiência						Ibicaré
	Curso de Formação Continuada: Conhecendo Novas Práticas Pedagógicas: em busca do conhecimento: Palestra: O Papel do Segundo Professor de Turma e o Atendimento Educacional Especializado	2014	Julho	4h	25		Profissionais da Educação da E.E.B. Joaquim D'Agostini – Lacerdópolis.
	Palestra: O Papel do Segundo Professor de Turma	2014	Julho	4h	23		Profissionais da Educação da EEB. Irmã Wienfrida
30ª	Curso de	2007	06 a 13 de	40h	40	Capacitar os	Professores do

GERED SDR de Dionísio Cerqueira	capacitação continuada Projeto Político Pedagógico		fevereiro de 2007		cursistas	professores visando uma melhor atuação e qualificação no trabalho e desempenho escolar dos educandos.	Ensino fundamental e Médio.
	Formação Continuada para Professores Curso Básico de Língua de Sinais Brasileira Libras Nível I	2007	29/08/2007 a 08/11/2007	40h	24 cursistas	Implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas suas especificidades sem perder o diálogo, troca de experiência e a garantia dos direitos sociais e cidadania. Sendo a escola	Professores do ensino Fundamental e Médio e familiares de educandos com deficiência Auditiva

						vista como espaço sociocultural.	
	II Congresso Regional de Educação: Diferentes Olhares na Educação Pública	2008	22/07/2008 a 24/07/2008	30h	465 cursistas	Instrumentalizar e conscientizar os educadores acerca de propostas Pedagógicas voltadas para educação e nesse contexto a Inclusão.	Professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Professores das Escolas Especiais.
	Curso de Formação Cont. para professores Uma Discussão Sobre Cidadania e Potencialização de Ações Preventivas para Adolescentes	2009	Junho a outubro	40h	226 cursistas	Refletir e potencializar ações que venham a somar com a formação cidadã, frente diante dos direitos e deveres, a prevenção das doenças sexualmente	Professores do ensino Fundamental e Ensino Médio, Professores das Escolas Especiais.

						transmissíveis e conscientização.	
	Curso de Formação continuada para Educadores que atuam com Educandos com Deficiência Mental	2009	24,25,26 de março e 21 de julho de 2009	30h	50 cursistas	Aprofundar e ampliar os conhecimentos em especificidade ao atendimento aos educandos com deficiência Mental, Visando o desempenho integral.	Segundos professores de turma, titulares de turma e gestores das Unidades escolares
	Curso de Formação Continuada: Estudando e Planejando as Ações para Desenvolver Competências	2010	28 de fevereiro a 21 de maio	20h	27 cursistas	Desenvolver habilidades e competências dos educadores potencializando e efetivando o profissionalismo .	Assistentes técnicos Pedagógicos
	Curso de formação Continuada:	2012	08 de fevereiro a 20	56 h	205 cursistas	Fundamentar a ação do	Professores do ensino

	Reorganização Curricular do Ensino Fundamental e Médio Ampliação dos Saberes e Práticas Pedagógicas		de julho			professor considerando a reorganização curricular: conceitos e conteúdos fundamentais tidos como direitos de aprendizagem.	Regular,do Ensino Médio
	Curso de formação Continuada para professores – Língua de Sinais Brasileira Nível I E II.	2012	De 25 de maio a 31 de outubro de 2012	140h	45 cursistas	Desenvolver ações e estratégias que atendam as necessidades de ensino e da aprendizagem do aluno surdo.	Professores que atuam diretamente e indiretamente com alunos surdos e pessoas da família do educando com interesse em participar da capacitação.
	Curso de Formação continuada: Saberes e Fazeres Integrados	2014	De 06 a 12 de fevereiro de 2014.	40h	265 cursistas	Aprofundar conhecimentos sobre as práticas	Todos os professores, segundos

	ao cotidiano da Educação Básica					do cotidiano na escola implementando ações e estratégias para fortalecer o processo ensino/aprendizagem recriando o ambiente da escola.	professores, equipe pedagógica da Unidade Escolar, Equipe de Ensino da GERED.
	Curso de Formação Continuada como acolher a Singularidade na dimensão da Educação Inclusiva	2014	De 18 a 24 de julho de 2014.	20h	400 cursistas	Proporcionar aos professores e profissionais da educação momentos de estudo e de reflexão sobre a Política de Educ. especial de Santa Catarina e seus desdobramentos, na sua múltipla	Técnicos da GERED, Gestores escolares, Assessores de direção, assistentes Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Educ. da rede Estadual e Municipal

						diversidade, entendendo que o aprendizado e a inovação dos profissionais é continuada.	de Ensino, Técnicos das Equipes Multidisciplinares das APAEs.
31ª GERED SDR de Itapiranga	Educação e Diversidade	2011	22/08 a 24/10	40h	20	Proporcionar uma educação para todos.	Segundo professor titular
	Curso de LIBRAS	2011	01/06 a 30/08	60h	12	Propagar e aperfeiçoar o estudo de LIBRAS	Professor Intérprete Professor de SA
	Estimulação Essencial	2012	18 e 19/09	20h	31	Alertar para os benefícios e os cuidados Com a estimulação essencial.	Professores que na Ed. Especial
	Inclusão do aluno com deficiência	2012	Junho 2012	08h	32	Planejar o trabalho do segundo prof.; didática e	Segundo Professor Turma

						avaliação do AC	
	Necessidades Educativas Especiais	2013	15 e 16/08	20h	48	Aperfeiçoar e qualificar o atendimento dos Alunos com necessidades especiais	Segundo professor Turma, Saede e
	A Inclusão Social	2014	19/05	04h	30	A valorização da inclusão do aluno com Deficiência.	Professores estaduais municipais
3ª São Lourenço do Oeste	CFC- NEPRE	2007	Abril a Agosto	40hh	720	Imp.Políticas Publicas p/relações Afrodescendentes	Educadores Pert. a 3ª GERED
	CFC-LIBRAS	2008	Agosto a Dezembro	60h	50	Domínio em LIBRAS...	Profs da Educ. Incl.
	CFC Imp.Pol.Publica p/ Educ. Incl	2008	Maio	28h	95	Formação p/ Imp.Políticas Publicas p/Educ.Inclusiva	2º Prof / Classes Esp. SAEDEs
	CFC. P/GESTORES	2009	Abril e Maio	32h	70	Oferecer subsídios para	Direção de Escolas e de

						facilitar a gestão esc.	APAEs
CFC Educ.Esp. e Inclusiva	2009	Maio a Julho	40h	98	Formação p/ Imp.Políticas Publicas p/Educ.Inclusiva	Profes Educ Especial E inclusiva 2º Profs.	
CFC Fund.Teo.Met.p Séries Iniciais Ens.Fund.	2010	Abril	16h	74	Implementar novos métodos de ensino nas Séries Iniciais	Profs. De séries inic. SAEDs e 2º Profs	
CFC Distúrbios da Aprendizagem	2010	Maio	20h	100	Identificar os dif. Dist. Apres. nos educandos	Profs Educ Especial e inclusiva 2º Profs e SAEDs, ATPs	
CFC Básico em LIBRAS	2010	Abril a Agosto	60h	15	Formação Básica de teórica e prática em LIBRA	Educadores do Munic. De Cel. Martins	
CFC Básico de Líbras I	2010	Abril a Agosto	60h	10	Formação Básica de teórica e prática em LIBRA	Educadores do Munic. De Cel. Martins	
CFC Bilinguismo p/	2010	Agosto	40h	34	Bilinguismo	Profs Educ	

Educando com Surdez						Implementar e rever métodos p/ Educando com Surdez	Especial e inclusiva 2º Profs e SAEDs, ATPs .
CFC Básico de Líbras I (2 turmas)	2011	Maio a Julho	40h	40	Formação Básica de teórica e prática em LIBRA	Profis.da área, 2º Prof / Classes Esp. SAEDes	
Seminário de Educ. Preventiva	2011	Maio	08h	340	Evitar constrangimento as situações adversas no cotidiano escolar	Educadores de todas as áreas e níveis educacional	
CFC Educ. a Dist. Plataforma MOODLE	2011	Outubro a Novembro	60h	05	Bilinguismo Implementar e rever métodos p/ Educando com Surdez	Professores da área Bilíngue	
CFC Desafios e Perspectivas	2012	Fevereiro	32h	220	Implementação de políticas Educacionais que desafiem os educadores a	Educadores de todas as áreas e níveis educacional	

						uma educação de qualidade.	
Seminário Educação em Debate	2012	Julho	24h	247		Atualização, revisão, apropriação das políticas públicas educacionais.	Bilinguismo
CFC Resignificando A Arte de Ensinar	2012	Junho a Agosto	20h	51		Refazer diferente na arte de ensinar	Profs Educ Especial e inclusiva 2º Profs e SAEDs, ATPs
CFC. O Currículo e Prática Decente	2013	Fevereiro	40h	220		Evidenciar novas práticas e incluir no currículo escolar	Educadores de todas as áreas e níveis educacional
CFC Qualidade Profissional na Educ.Esp. e Inclusiva	2013	Abril e Maio	20h	30		Fortalecer a importância do ensinar diferente com a mesma qualidade.	2º Profs e SAEDs, ATPs
CFC Aprendizagem em foco	2013	Julho	24h	306		Atualizar, rever, implementar o	Educadores de todas as

						fazer pedagógico.	áreas e níveis educacional
	CFC.Distúrbios do Processamento Auditivo Central DPAC	2013	Setembro	16h	35	Identificar este tipo de distúrbio para encaminhamentos e atend. Espec.	Profs Educ Especial e inclusiva 2º Profs e SAEDs, ATPs
	CFC Teoria Interdisciplinar No Contexto Escola “LIBRAS “	2014	Abril	24h	30	Proporcionar form.a educ. com habilidades em LIBRA, conh. da intedisc. na educ.	Profs Educ Especial e inclusiva 2º Profs e SAEDs, ATPs
21ª GERED – Criciúma	Encontro com os 2º Professores	2007	Em dois grupos. 22 e 23/05/07	8 h	70 Professores	Possibilitar aos 2º Professores conhecimento sobre a Política da Educação Especial de Santa Catarina e Programa Pedagógico e Atribuições do	2º Professores e Orientadoras dos SAEDES das APAES

						2º Professor	
Curso Novos Desafios da Inclusão	2008	28,29,30,31,07 e 13/08/08	37h	80 Professores	Proporcionar espaço de reflexão sobre a inclusão.	2º Professores, Assistentes Técnicos Pedagógicos e Professores dos SAEDES	
Encontro com os 2º Professores	2009	15 e 16/05/14	16h	80 Professores	Refletir sobre a Inclusão e Práticas Pedagógicas. Histórico da Deficiência. Atribuições do 2º Professor	2º professores, Professor Titular de Turma	
A Realidade de uma Prática Pedagógica Inclusiva	2010	27,27,28,29,30/07 e 30/08/10	50h	80 Professores	Capacitar os 2º Professores que atendem alunos com deficiência Intelectual.	2º Professores e Professores dos SAEDES	
Encontro com os 2º Professores	2011	15 e 16/06/11	16h	80 Professores	Conhecer a Política da Educação	2º Professores e Professores Titulares de	

						Especial do MEC e a de Santa Catarina. Programa Pedagógico. Atribuições do 2º Professor. Discutir sobre a Inclusão e suas implicações no dia a dia da escola.	Turma.
	Encontro com os 2º Professores	2012	22/05 23/05/12	16h	100 Professores	Reconhecer o Conceito de Inclusão, Legislações, acessibilidade, etc Sanar dúvidas no atendimento do 2º Professor, dúvidas nas atribuições, etc.	2º Professores e Titulares de Turma
	Curso: Novos						2º Professores,

	Olhares para uma prática Pedagógica Inclusiva	2013	10/06, 12/06 e 13/06/13	32h	70 Professores	Possibilitar aos educadores o conhecimento sobre as práticas pedagógicas que garantam a inclusão na Rede Regular de Ensino	Assistentes Técnicos Pedagógicos, professores dos SAEDES
	Curso: Inclusão: Um Processo em Construção	2014	13/05, 27/05/14 e 03/06, 12/06/14	40h	100 Professores	Assumir o compromisso de superar as barreiras e os entraves que impedem a inclusão dos alunos nas classes comuns.	2º Professores
18ª GERED - Grande Florianópolis	Seminário semana da sociedade Inclusiva	2008	Não informado	24 h	Não informado	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE
	Seminário semana da sociedade	2009	Não informado	24 h	Não informado	Capacitar os profissionais	2º prof. Prof. SAEDE

	Inclusiva				o	que atuam na ed. especial	
	Seminário semana da sociedade Inclusiva	2010	Não informado	24 h	Não informado	Capacitar os profissionais que atuam na ed. Especial	2º prof. Prof. SAEDE
	Seminário semana da sociedade Inclusiva	2011	Não informado	24 h	Não informado	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE
	Curso de formação continuada para educação inclusiva	2009	Não informado	24h	Não informado	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE
	Ressignificando a Prática Pedagógica	2012	Não informado		Não informado	Capacitar os profissionais que atuam na ed. especial	2º prof. Prof. SAEDE

Fonte: Dados fornecidos pelos Integradores de Educação Especial e Diversidade da 3ª, 7ª, 18ª, 21ª, 30ª e 31ª GERED.

APÊNDICE G – Dados das notícias coletadas nos sites da SED e da FCEE sobre a formação oferecido aos SPT, 2007-2014

Quadro 18 – Dados das notícias coletadas nos sites da SED e da FCEE sobre a formação oferecido aos SPT, 2007-2014.

GERED/SDR/SED /FCEE	Período de realização	Público-alvo	Título da formação	Conteúdo da formação	Objetivo	Carga horária	Obs
SDR de Xanxerê	set. de 2013	Representantes de escolas estaduais regulares responsáveis pela educação especial da cidade, além das APAEs da região e de Ouro Verde.	Curso com assuntos voltados ao transtorno no processamento auditivo e as comorbidades que podem estar associadas	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDH) e Transtorno do Processamento Auditivo	Orientar o educador, que trabalha diretamente com os alunos com necessidades especiais, especificamente do TDH, o qual encontra grande dificuldade.	2 dias de curso	Em Xanxerê há aproximadamente 190 casos com atendimento de segundo professor e específico com TDH em torno de 100 pessoas.

FCEE	abril de 2014	Professores da rede regular de ensino que atuam com alunos com deficiência em sala de aula comum.	Escola de Atenção às Diferenças”, com a interação do Salto para o Futuro,	Levantar as necessidades dos presentes. A partir das dúvidas e solicitações apresentadas, teve a preparação de um material com 12 itens - com temas como legislação da educação especial, dificuldades de aprendizagem, tipos de deficiências, entre outros - , para ser enviado por e-mail aos participantes. Entre as	Promover reflexões e debates sobre inclusão, políticas educacionais, atendimento especializado e práticas de educação no contexto das diferenças.	20 horas	Teve a participação de professores das SDRs de Içara, Indaial, Capivari de Baixo, Palhoça e Florianópolis, sendo a maioria SPT. Este mesmo evento contou com a “Oficina de Tecnologia Assistiva”. O curso teve a participação de integrante da
------	---------------	---	---	---	---	----------	--

				atividades do curso esteve a visita dos professores em alguns centros da FCEE.			elaboração do PP que abordou sobre o SPT e respondeu a questionamentos dos cursistas
FCEE com parceria da 18ª GERED, Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (Iatel), Prefeituras Municipais, através das Secretarias de Educação de São José, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz, APABB, Escola Saudação, e	Setembro 2011		“Seminário Catarinense de Educação Inclusiva” e a “17ª Semana da Sociedade Inclusiva”	Abordou os seguintes temas: direitos das pessoas com deficiência; a importância da estimulação essencial; as questões que envolvem a comunicação alternativa; Transtorno de Déficit de Atenção e		Três dias de palestras	palestras ministradas por integrantes da elaboração de documentos da PEEESC (2009b) e do PP (2009a), entre outros profissionais. O evento reuniu 360

<p>APAEs de Florianópolis, São José, Palhoça, Águas Mornas, Celso Ramos e Rancho Queimado</p>				<p>Hiperatividade (TDAH); e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).</p>			<p>pessoas</p>
<p>SED em parceria com FCEE</p>	<p>Outubro e novembro de 2013</p>	<p>direcionados aos profissionais que atuam nas escolas da rede estadual, na área da Educação Especial</p>	<p>Os cursos de Informática básica/dos vox e transcrição informatizada Braille, Comunica</p>				

			ção Aumentati va e Alternativ a e Ensino Comum na perspectiv a da Educação Inclusiva: educação física adaptada				
	Junho de 2014	SPT e aos professore s regentes das 36 Gerências Regionais de Educação (GERED).	Seminário de Educação Inclusiva	Política Educacional Especial - Função do Segundo Professor de Turma; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - Espectro	O objetivo de “subsidiar os professores nas questões relativas a planejamento colaborativo, adaptações curriculares e avaliação, para auxiliar no desenvolvime	20 horas	

				Autista e Indicadores de Altas Habilidades - Superdotação. Experiências exitosas em relação a adaptações curriculares	ento do trabalho pedagógico que já está sendo desenvolvido nas escolas estaduais”		
GERED de Canoinhas	Setembro de 2012	Segundo professores, assistente técnico pedagógico, assistentes de educação, especialistas, alunos do magistério e	Curso Salto Para o Futuro. Tema: Escola de atenção às diferenças		Discutir a inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais.	40 horas	Escola de atenção às diferenças

		acadêmicos de Licenciatura dos municípios que compõem a SDR Canoinhas					
Núcleo de Tecnologias Educativas (NTE) da SDR de Taió	Agosto de 2012	Participação de 42 profissionais que atuam como segundo professor de turma da rede estadual, municipal e particular de ensino, professores	Escola de atenção às diferenças	Quinze encontros presenciais com o tema “Desafio das Diferenças na Escola”	Aprofundar conhecimentos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.	60 horas	

		s do SAEDE, da rede regular de ensino e da APAE					
	Julho de 2013	Profissionais da educação da 32ª GERED e SDR de Quilombo	Curso de Formação Continuada	Forma de tratar os alunos, principalmente os que possuem alguma deficiência.	Identificar as necessidades que ainda persistem no processo de inclusão, possibilitando a reflexão e a socialização de ideias, a fim de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos,	16 horas	Participação de aproximada mente 180 profissionais entre eles diretores e assessores de educação, assistentes técnicos pedagógicos, SPT, professores da APAE, professores intérpretes, professores do SAEDE e

					reconhecendo que todas as crianças podem aprender, mesmo com suas limitações	supervisores e integradores da GERED As palestras foram ministradas por profissionais da FCEE, os quais, dentre os palestrantes destacamos intelectuais que fizeram parte da equipe de elaboração do PP (2009 ^a) e da PEEESC (2009b).
--	--	--	--	--	--	--

GERED da SDR de Tubarão	Julho de 2013	SPT, professor intérprete, professor domiciliar, professor de classe hospitalar, professor de SAEDE e Assistentes Técnicos Pedagógicos da rede regular de ensino do estado	Curso de Formação Continuada: Repensando a Educação Inclusiva sob o olhar do profissional da Inclusão Social	<p>Os cursistas serão divididos em cinco grupos:</p> <p>1- Curso de Formação Continuada: Reflexões sobre a prática: repensando o Currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.</p> <p>2- Curso de Formação Continuada: Repensando a Educação</p>	Subsidiar, teórica e metodologicamente, os profissionais da educação envolvidos na formação, por meio de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da reorganização curricular e também propõe discussão sobre as novas legislações e orientações sobre o Currículo Escolar” e	40 horas (parte do curso a distância)	
-------------------------	---------------	--	--	--	--	---------------------------------------	--

				<p>Inclusiva sob o olhar do profissional da Inclusão Social.</p> <p>3- Curso de Formação com professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental que fazem parte do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.</p> <p>4-Curso de Formação Continuada: Planejando com Sentido e Significado para os Anos</p>	<p>“proporcionar aos profissionais de Inclusão Social formação que contemple reflexão teórico-prática sobre o seu trabalho no cotidiano escolar, favorecendo a construção da escola inclusiva”.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

				<p>Iniciais – Professores do 4º e 5º ano.</p> <p>5- Nos dias 25 e 26 de Julho acontecerá na Gerência de Educação um encontro com todos os professores do Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem/ PNOA e os professores das 8ª séries de Língua Portuguesa e Matemática.</p>			
SDR de Xanxerê	Set. de 2013	Representantes de	Curso com assuntos	Transtorno de	Orientar o educador, que	2 dias de	Em Xanxerê há

		escolas estaduais regulares responsáveis pela educação especial da cidade, além das APAEs da região e de Ouro Verde.	voltados ao transtorno no processamento auditivo e as comorbidades que podem estar associadas.	Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDH) e Transtorno do Processamento Auditivo	trabalha diretamente com os alunos com necessidades especiais, especificamente do TDH, o qual encontra grande dificuldade.	curso	aproximadamente 190 casos com atendimento de segundo professor e específico com TDH em torno de 100 pessoas.
FCEE	Abril de 2014	Professores da rede regular de ensino que atuam com alunos com deficiência em sala de aula comum.	“Escola de Atenção às Diferenças”, com a interação do Salto para o Futuro”.	Levantar as necessidades dos presentes. A partir das dúvidas e solicitações apresentadas, teve a preparação de um material	Promover reflexões e debates sobre inclusão, políticas educacionais, atendimento especializado e práticas de educação no contexto das	20 horas	Teve a participação de professores das SDRs de Içara, Indaial, Capivari de Baixo, Palhoça e Florianópolis

				com 12 itens - com temas como legislação da educação especial, dificuldades de aprendizagem, tipos de deficiências, entre outros - , para ser enviado por e-mail aos participantes. Entre as atividades do curso esteve a visita dos professores em alguns centros da FCEE.	diferenças”		s, sendo a maioria SPT. Este mesmo evento contou com a “Oficina de Tecnologia Assistiva”. O curso teve a participação de integrante da elaboração do PP que abordou sobre o SPT e respondeu a questionamentos dos cursistas
FCEE com parceria da 18ª	Set. 2011		“Seminário	Abordou os		Três dias de	palestras ministradas

GERED, Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (Iatel), Prefeituras Municipais, através das Secretarias de Educação de São José, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz, APABB, Escola Saudação, e APAEs de Florianópolis, São José, Palhoça, Águas Mornas, Celso Ramos e Rancho Queimado			Catarinens e de Educação Inclusiva” e a “17º Semana da Sociedade Inclusiva”	seguintes temas: direitos das pessoas com deficiência; a importância da estimulação essencial; as questões que envolvem a comunicação alternativa; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).		palestras	por integrantes da elaboração de documentos da PEEESC (2009b) e do PP (2009a), entre outros profissionais . O evento reuniu 360 pessoas
SED em parceria com FCEE	Outubro e novembro	direcionados aos profissionais	Os cursos de Informática				

	bro de 2013	is que atuam nas escolas da rede estadual, na área da Educação Especial	a básica/dos vox e transcrição informatizada Braille, Comunicação Aumentativa e Alternativa e Ensino Comum na perspectiva da Educação Inclusiva: educação física adaptada				
	Junho de 2014	SPT e aos professores regentes das 36	Seminário de Educação Inclusiva	Política Educacional Especial -	O objetivo de “subsidiar os professores nas questões	20 horas	

		Gerências Regionais de Educação (GERED).		Função do Segundo Professor de Turma; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - Espectro Autista e Indicadores de Altas Habilidades - Superdotação. Experiências exitosas em relação a adaptações curriculares	relativas a planejamento colaborativo, adaptações curriculares e avaliação, para auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico que já está sendo desenvolvido nas escolas estaduais”		
GERED de Canoí-nhas	Set. de 2012	Segundo professores, assistente técnico	Curso Salto Para o Futuro. Tema: Escola de		Discutir a inclusão escolar das crianças com necessidades	40 horas	Escola de atenção às diferenças

		pedagógico, assistentes de educação, especialistas, alunos do magistério e acadêmicos de Licenciatura dos municípios que compõem a SDR Canoinhas	atenção às diferenças		educacionais especiais.		
Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da SDR de Taió	Agosto de 2012	Participação de 42 profissionais que atuam como	Escola de atenção às diferenças	Quinze encontros presenciais com o tema “Desafio das Diferenças	Aprofundar conhecimentos sobre o processo de inclusão de alunos com	60 horas	

		segundo professor de turma da rede estadual, municipal e particular de ensino, professores do SAEDE, da rede regular de ensino e da APAE		na Escola”	deficiência no ensino regular.		
	Julho de 2013	profissionais da educação da 32ª GERED e SDR de Quilombo	Curso de Formação Continuada	Forma de tratar os alunos, principalmente os que possuem alguma deficiência.	Identificar as necessidades que ainda persistem no processo de inclusão, possibilitando a reflexão e a socialização	16 horas	Participação de aproximadamente 180 profissionais entre eles diretores e assessores de educação,

					<p>de ideias, a fim de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, reconhecendo que todas as crianças podem aprender, mesmo com suas limitações</p>	<p>assistentes técnicos pedagógicos, SPT, professores da APAE, professores intérpretes, professores do SAEDE e supervisores e integradores da GERED</p> <p>As palestras foram ministradas por profissionais da FCEE, os quais, dentre os palestrantes destacamos</p>
--	--	--	--	--	--	--

							intelectuais que fizeram parte da equipe de elaboração do PP (2009 ^a) e da PEEESC (2009b).
GERED da SDR de Tubarão	Julho de 2013	SPT, professor intérprete, professor domiciliar, professor de classe hospitalar, professor de SAEDE e Assistentes Técnicos Pedagógicos da rede regular de	Curso de Formação Continuada: Repensando a Educação Inclusiva sob o olhar do profissional da Inclusão Social	Os cursistas serão divididos em cinco grupos: 1- Curso de Formação Continuada: Reflexões sobre a prática: repensando o Currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. 2- Curso de	Subsidiar, teórica e metodologicamente, os profissionais da educação envolvidos na formação, por meio de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da reorganização curricular e	40 horas (parte do curso a distância)	

		ensino do estado		<p>Formação Continuada: Repensando a Educação Inclusiva sob o olhar do profissional da Inclusão Social.</p> <p>3- Curso de Formação com professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental que fazem parte do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.</p> <p>4-Curso de Formação Continuada: Planejando com Sentido e Significado para</p>	<p>também propõe discussão sobre as novas legislações e orientações sobre o Currículo Escolar” e “proporcionar aos profissionais de Inclusão Social formação que contemple reflexão teórico-prática sobre o seu trabalho no cotidiano escolar, favorecendo a construção da escola</p>		
--	--	------------------	--	---	---	--	--

				<p>os Anos Iniciais – Professores do 4º e 5º ano.</p> <p>5- Nos dias 25 e 26 de Julho acontecerá na Gerência de Educação um encontro com todos os professores do Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem/PNOA e os professores das 8ª séries de Língua Portuguesa e Matemática.</p>	inclusiva”.		
--	--	--	--	--	-------------	--	--

Fonte: Página das notícias da SED e da FCEE (online). Consulta realizada em 2014.

APÊNDICE H – Modelo do roteiro utilizado para a entrevista com SPT.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS - GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SEGUNDO
PROFESSOR DE TURMA (SPT)**

1 - Informações Sobre a Unidade Educacional:

1.1 - Município: _____
1.2 - Nome da unidade educacional: _____
1.3 – Quantas crianças estão matriculadas na unidade educacional? _____
1.4 – Quantas crianças com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades há na unidade educacional? _____
1.5 – Quantas crianças são atendidas por SPT na unidade educacional? _____
1.6 - Atendimento(s) da unidade educacional: () Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ou (1ª a 4ª série) () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou (5ª a 8ª série) () Ensino Médio
Acessibilidade: () sim () Não

2 - Perfil do SPT:

2.1 - Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino		
2.2 - Idade: _____		
2.3 - Situação funcional: <input type="checkbox"/> Efetivo - <input type="checkbox"/> ACT		
2.3.1 Se efetivo, qual a área de atuação que assumiu quando foi efetivado? _____		
2.3.2 Qual a motivação para trocar de função? _____		
2.3.3 Se ACT, qual a forma de recrutamento? <input type="checkbox"/> Processo Seletivo - <input type="checkbox"/> Chamada Pública		
2.4 Tempo de atuação (no magistério): _____		
2.5 Há quanto tempo atua como SPT? _____		
2.6 Remuneração (Bruto): _____		
2.7 - Carga horária semanal: <input type="checkbox"/> 10h na mesma unidade <input type="checkbox"/> 20h na mesma unidade <input type="checkbox"/> 40h na mesma unidade <input type="checkbox"/> 40h em unidades escolar diferentes <input type="checkbox"/> outra. Especifique _____ _____	2.8 Atua em qual nível/etapa de ensino: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (Anos iniciais) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (Anos finais) <input type="checkbox"/> Ensino Médio	2.9 - Qual seu maior nível de escolaridade: <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Fundamental completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo <input type="checkbox"/> Graduação Incompleto <input type="checkbox"/> Graduação completo <input type="checkbox"/> Pós-graduação

<p>2.10 – Com relação ao curso superior:</p> <p><input type="checkbox"/> Não cursou</p> <p><input type="checkbox"/> Está cursando: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Cursou Normal Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Cursou Pedagogia. Habilitação (área) em: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Cursou Licenciatura em: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Qual (quais): _____</p> <p>2.10.1 Ano de conclusão: _____</p> <p>2.10.2 Modalidade: <input type="checkbox"/> presencial - <input type="checkbox"/> a distância- <input type="checkbox"/> Semi-pres.</p> <p>2.10.3 Tipo de instituição <input type="checkbox"/> privada - <input type="checkbox"/> pública</p> <p>2.10.5 Nome da instituição: _____</p>	<p>2.11 – Se você cursou Pós-Graduação informe o nível e a área:</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização em: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado em: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado em: _____</p> <p>2.11.1 Ano de conclusão: _____</p> <p>2.11.2 Modalidade: <input type="checkbox"/> presencial - <input type="checkbox"/> a distância</p> <p>2.11.3 Nome da Instituição _____</p> <p>2.11.4 Tipo de instituição <input type="checkbox"/> privada - <input type="checkbox"/> pública</p>
---	---

3 – Atribuições do SPT:

<p>3.1 Em quantas turmas você atua? _____</p> <p>3.2 – Quantas crianças há na (s) turma (s) em que você atua nesta unidade educacional? _____</p> <p>3.3 – Quantas crianças com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades há na turma em que você atua? _____</p> <p>Com quantas você trabalha? _____</p>	<p>3.4 – O diagnóstico das crianças com quem você trabalha são: (Caso trabalhe em mais de uma turma citar ambas.)</p> <p>Deficiência</p> <p><input type="checkbox"/> Física</p> <p><input type="checkbox"/> Sensorial</p> <p><input type="checkbox"/> Intelectual/Mental</p> <p>Transtornos globais de desenvolvimento</p> <p><input type="checkbox"/> Autismo</p> <p><input type="checkbox"/> Síndrome. Qual? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Psicose infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Altas</p>
--	---

	habilidades/superdotação <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____
<p>3.5 – Assinale quais são as suas atribuições que você executa nesta Unidade Educacional como SPT.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <input type="checkbox"/> Participar dos Conselhos de Classe. 2. <input type="checkbox"/> Acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros). 3. <input type="checkbox"/> Acompanhar a criança no recreio. 4. <input type="checkbox"/> Apoiar o aluno na alimentação. 5. <input type="checkbox"/> Ministrar o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica. 6. <input type="checkbox"/> Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro). 7. <input type="checkbox"/> Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção; conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade). 8. <input type="checkbox"/> Elaborar planejamento das atividades a serem realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais 9. <input type="checkbox"/> Elaborar planejamento juntamente com o professor regente. 10. <input type="checkbox"/> Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente. 11. <input type="checkbox"/> Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades? 12. <input type="checkbox"/> Elaborar com o professor regente relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. 13. <input type="checkbox"/> Desenvolver estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno com necessidades educacionais especiais. 14. <input type="checkbox"/> Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas. 15. <input type="checkbox"/> Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial. 16. <input type="checkbox"/> Elaborar avaliações para o aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. 17. <input type="checkbox"/> Elaborar com o professor regente avaliações para o aluno com necessidades educacionais especiais. 18. <input type="checkbox"/> Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional. 19. <input type="checkbox"/> Participar de cursos de formação. 20. <input type="checkbox"/> Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP. 21. <input type="checkbox"/> Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE; 22. <input type="checkbox"/> Ministrar aulas para toda a classe na companhia do professor regente. 	

- 23.() Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência condutas típicas e altas habilidades.
- 24.() Reunir-se com os familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.
25. () Substituir o professor regente da classe quando necessário.
26. () Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno com deficiência condutas típicas e altas habilidades..
- 27.() Outras? Quais?

4. Formação continuada

<p>4.1 – Você já participou de curso de capacitação/formação continuada voltado especificamente para o SPT? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>4.2 – Esta formação foi oferecida por: <input type="checkbox"/> Secretaria de Educação do Município de _____ <input type="checkbox"/> Secretaria de Educação do Estado. <input type="checkbox"/> Fundação Catarinense de Educação Especial. <input type="checkbox"/> MEC <input type="checkbox"/> IFES <input type="checkbox"/> GERED <input type="checkbox"/> Instituição privada. Qual: _____ <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: 4.3 – Título da formação: _____</p>	<p>4.4 Carga horária da formação? <input type="checkbox"/> Menos de 10 horas <input type="checkbox"/> Entre 11 e 20 horas <input type="checkbox"/> Entre 21 e 40 horas <input type="checkbox"/> Mais do que 41 horas. Especifique _____</p> <p>4.5 – Em relação ao conteúdo da formação quais os tópicos que você destaca? _____ _____</p> <p>4.6 – Deseja acrescentar alguma informação referente à essa formação? _____ _____</p> <p>Obs.: Se você participou de mais de um curso de formação continuada, repetir este item na próxima página para cada curso.</p>
<p>COMENTÁRIOS: Há alguma informação que você gostaria de fornecer que não foi contemplada neste questionário:</p>	

ANEXOS

ANEXO A – Rede estadual – SPT – Total de docentes efetivos e em exercício, 2014.



ESTADO DE SANTA CATARINA - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO -
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

GERED	ACT	EFETIVO	TOTAL
Araranguá	180		180
Blumenau	188		188
Braço do Norte	67	2	69
Brusque	122	1	123
Caçador	69	4	73
Campos Novos	38	2	40
Canoinhas	75	8	83
Chapecó	175	2	177
Concórdia	31	5	36
Criciúma	145	7	152
Curitibanos	63		63
Dionísio Cerqueira	40		40
Grande Florianópolis	372	6	378
Ibirama	74		74
Itajaí	143	1	144
Itapiranga	18		18
Ituporanga	53	1	54
Jaraguá do Sul	90	2	92
Joaçaba	45	9	54
Joinville	223	1	224
Lages	84	1	85
Laguna	121	1	122
Mafra/São Bento do Sul	131	2	133
Maravilha	64	3	67
Palmitos	48	1	49
Quilombo	27		27
Rio do Sul	65		65
São Joaquim	25	1	26
São Lourenço D'Oeste	19	2	21
São Miguel do Oeste	34	2	36
Seara	30		30
Taió	46		46
Timbó	95	1	96
Tubarão	156		156
Videira	61	2	63
Xanxerê	100	1	101
	3317	68	3385

Fonte: SED-
SC/SISGESC/2014

ANEXO B – Rede estadual – SPT – Total de docentes em exercício, por sexo, 2012-2014.

REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR SEXO 2012-2014

SDR/GERED	AN O	SEXO		Total Geral
		FEMININ O	MASCULI NO	
Araranguá	2012	132		132
	2013	163	1	164
	2014	177	3	180
Blumenau	2012	129	7	136
	2013	159	15	174
	2014	178	10	188
Braco do Norte	2012	43	1	44
	2013	55	2	57
	2014	68	1	69
Brusque	2012	82	2	84
	2013	108	3	111
	2014	120	3	123
Cacador	2012	54	1	55
	2013	60	2	62
	2014	70	2	72
Campos Novos	2012	25		25
	2013	35		35
	2014	39	1	40
Canoinhas	2012	63		63
	2013	78	2	80
	2014	80	3	83
Chanecó	2012	130	2	132
	2013	170	4	174
	2014	174	3	177
Concórdia	2012	38	2	40
	2013	34	4	38
	2014	35	1	36
Criciúma	2012	89		89
	2013	143	2	145
	2014	151	1	152
Curitibanos	2012	42	3	45
	2013	50	1	51
	2014	60	3	63
Dionísio Cerqueira	2012	28		28
	2013	31	1	32
	2014	39	1	40

Grande Florianópolis	2012	275	16	291
	2013	337	15	352
	2014	361	17	378
Ibirama	2012	47	8	55
	2013	61	2	63
	2014	72	2	74
Itaiaí	2012	104	6	110
	2013	128	5	133
	2014	137	7	144
Itaniranga	2012	14		14
	2013	17		17
	2014	18		18
Ituporanga	2012	42		42
	2013	49	1	50
	2014	53	1	54
Jaraguá do Sul	2012	60	8	68
	2013	70	6	76
	2014	88	4	92
Joacaba	2012	56	1	57
	2013	60	1	61
	2014	53	1	54
Joinville	2012	169	4	173
	2013	193	5	198
	2014	216	8	224
Lages	2012	82	4	86
	2013	88	4	92
	2014	80	5	85
Laguna	2012	76	1	77
	2013	98	1	99
	2014	122		122
Mafra/São Bento do Sul	2012	113	1	114
	2013	118	2	120
	2014	131	2	133
Maravilha	2012	42	2	44
	2013	56	1	57
	2014	66	1	67
Palmitos	2012	42		42
	2013	49		49
	2014	49		49
Quilombo	2012	18	1	19
	2013	20	2	22
	2014	25	2	27
Rio do Sul	2012	51	3	54
	2013	59	1	60
	2014	64	1	65

São Joaquim	2012	17		17
	2013	23		23
	2014	24	2	26
São Lourenço D'Oeste	2012	17	1	18
	2013	20	1	21
	2014	20	1	21
São Miguel do Oeste	2012	26	2	28
	2013	33	2	35
	2014	35	1	36
Seara	2012	26		26
	2013	29		29
	2014	30		30
Taió	2012	40		40
	2013	42		42
	2014	46		46
Timbó	2012	63	3	66
	2013	83	1	84
	2014	94	2	96
Tubarão	2012	125	4	129
	2013	145	3	148
	2014	154	2	156
Videira	2012	37	1	38
	2013	52	1	53
	2014	63		63
Xanxerê	2012	78	3	81
	2013	88	5	93
	2014	99	2	101
TOTAL SC	2012	2475	87	2562
	2013	3004	96	3100
	2014	3291	93	3384

Fonte: SED-SC/SISGESC/2012-014

**ANEXO C – Rede estadual – Total de docentes em exercício – SPT –
por faixa etária, 2012-2014.**

**REDE ESTADUAL - TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO NA DISCIPLINA
"2º PROFESSOR", POR FAIXA ETÁRIA - 2012 A 2014**

SDR/GERED	ANO	FAIXA ETÁRIA					Total Geral
		Menos de 20 anos	De 20 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	50 anos ou mais	
Araranguá	2012		16	57	36	23	132
	2013		34	61	42	27	164
	2014		40	72	48	20	180
Blumenau	2012		35	46	42	13	136
	2013		58	62	39	15	174
	2014	1	48	73	44	22	188
Braço do Norte	2012		4	16	18	6	44
	2013		7	22	19	9	57
	2014		13	29	21	6	69
Brusque	2012		29	27	16	12	84
	2013	1	29	50	15	16	111
	2014	1	36	38	29	19	123
Caçador	2012		12	24	9	10	55
	2013	1	10	29	20	2	62
	2014		15	28	21	8	72
Campos Novos	2012		4	10	7	4	25
	2013		7	20	5	3	35
	2014		7	19	11	3	40
Canoinhas	2012		6	30	18	9	63
	2013		8	38	27	7	80
	2014		15	29	30	9	83

Chapecó	2012		27	58	31	16	132
	2013	1	49	65	41	18	174
	2014	1	56	68	35	17	177
Concórdia	2012		10	17	9	4	40
	2013		4	14	16	4	38
	2014		7	17	9	3	36
Criciúma	2012		15	30	30	14	89
	2013		31	56	39	19	145
	2014	2	33	53	42	22	152
Curitibanos	2012		12	18	10	5	45
	2013		22	15	11	3	51
	2014		23	20	16	4	63
Dionísio	2012		1	15	7	5	28
	2013		5	14	10	3	32
	2014		5	20	12	3	40
Grande	2012		36	94	111	50	291
	2013		45	106	131	70	352
	2014	2	48	118	140	70	378
Ibirama	2012		27	14	7	7	55
	2013		28	22	9	4	63
	2014		33	24	10	7	74
Itajaí	2012		26	42	30	12	110
	2013		27	58	35	13	133
	2014		31	56	45	12	144
Itapiranga	2012		9	3	2		14
	2013		8	6	2	1	17
	2014		8	5	3	2	18
Ituporanga	2012		11	14	11	6	42

	2013	1	19	16	8	6	50
	2014		14	21	11	8	54
Jaraguá do Sul	2012		20	21	20	7	68
	2013		27	29	15	5	76
	2014	1	26	34	18	13	92
Joaçaba	2012		7	13	19	18	57
	2013		4	20	21	16	61
	2014		6	19	17	12	54
Joinville	2012	1	26	61	53	32	173
	2013		28	67	62	41	198
	2014	2	26	85	69	42	224
Lages	2012		11	31	30	14	86
	2013		10	36	35	11	92
	2014		12	33	27	13	85
Laguna	2012		10	22	35	10	77
	2013		16	25	43	15	99
	2014		18	40	44	20	122
Mafra/São Bento	2012		16	46	35	17	114
	2013		20	50	32	18	120
	2014		22	53	40	18	133
Maravilha	2012		12	18	9	5	44
	2013		13	17	22	5	57
	2014		24	21	14	8	67
Palmitos	2012		8	20	12	2	42
	2013		9	21	17	2	49
	2014		7	20	19	3	49
Quilombo	2012		4	9	2	4	19
	2013		5	9	6	2	22
	2014	1	5	11	5	5	27

Rio do Sul	2012		11	22	7	14	54
	2013		15	16	15	14	60
	2014		18	19	16	12	65
São Joaquim	2012		3	3	7	4	17
	2013		6	5	9	3	23
	2014		5	5	13	3	26
São Lourenço	2012		4	9	3	2	18
	2013		6	9	3	3	21
	2014		7	9	1	4	21
São Miguel do	2012		2	14	10	2	28
	2013		8	11	11	5	35
	2014		11	13	9	3	36
Seara	2012		7	8	10	1	26
	2013		9	9	6	5	29
	2014		8	10	9	3	30
Taió	2012	1	20	12	5	2	40
	2013		21	15	5	1	42
	2014		21	17	6	2	46
Timbó	2012		26	18	14	8	66
	2013		28	25	21	10	84
	2014		31	31	22	12	96
Tubarão	2012		31	49	34	15	129
	2013		33	61	37	17	148
	2014		36	71	33	16	156
Videira	2012		6	18	11	3	38
	2013		16	16	18	3	53
	2014		13	21	25	4	63
Xanxerê	2012		17	25	26	13	81

	2013		22	31	30	10	93
	2014		26	30	30	15	101
TOTAL SC	2012	2	521	934	736	369	2562
	2013	4	687	1126	877	406	3100
	2014	11	754	1232	944	443	3384

Nota: 1) A data fim referência para o cálculo da idade dos docentes 22/07/2014.

Fonte: SED-SC/SISGESC/2012-2014

**ANEXO D – Rede estadual – Total de docentes por carga horária,
2014.**



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

**REDE ESTADUAL – TOTAL DE DOCENTES POR CARGA
HORÁRIA – 2014.**

GERED	CARGA HORÁRIA			
	10 HORAS	20 HORAS	30 HORAS	40 HORAS
Araranguá		62	1	118
Blumenau		75	2	116
Braço do Norte		44	3	23
Brusque		53		74
Caçador	1	34	1	38
Campos Novos		23	6	11
Canoinhas		34	4	45
Chapecó	1	79	6	94
Concórdia		21		16
Criciúma		75	1	81
Curitibanos		28	2	34
Dionísio Cerqueira		25	2	13
Grande Florianópolis		162	5	220
Ibirama		38	3	35
Itajaí		95	6	47
Itapiranga		4	1	14
Ituporanga		28		27
Jaraguá do Sul		40	1	54
Joaçaba		29	2	25
Joinville		122	2	102
Lages	1	40	3	46
Laguna		61	9	59
Mafra/São Bento do Sul		49	1	85
Maravilha		36	2	29

Palmitos		23		27
Quilombo		19	2	6
Rio do Sul		26	1	38
São Joaquim		17	1	9
São Lourenço D'Oeste		5	2	14
São Miguel do Oeste		13	5	18
Seara		19	2	9
Taió		18		28
Timbó		49	2	46
Total Geral				
Tubarão		58	3	98
Videira		29	5	29
Xanxerê		40	3	59
Total Geral	3	1573	89	1787

Nota: O mesmo docente pode contar mais de uma vez porque pode ter mais de uma carga horária.

Fonte: SED-SC/SISGESC/JUNHO DE 2014