

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA KLEBER

**O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM
SANTA CATARINA: QUAL O PROJETO POLÍTICO DE
FORMAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis (SC)
2015

RITA DE CÁSSIA KLEBER

**O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM
SANTA CATARINA: QUAL O PROJETO POLÍTICO DE
FORMAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. 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.

Kleber, Rita de Cássia

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

364 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política de Educação Especial. 3. Segundo professor de turma. 4. Classe comum. I. Garcia, Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Espaço para ata

Dedico essa dissertação à mulher que, dentre outras tantas lições, ensinou-me a ler e a escrever: Léa Sílvia Visalli Kleber, minha mãe, professora de escola pública.

AGRADECIMENTOS

Retornar à universidade, depois de tantos anos, foi um desafio bem maior do que havia imaginado. Muitas foram as dificuldades e muitas as pessoas que me ajudaram a seguir em frente.

Ainda sem conhecê-la pessoalmente, seu trabalho em Educação Especial já se fazia presente em minha atuação profissional. O curso de mestrado me permitiu conviver e dividir incertezas com a professora Rosalba Maria Cardoso Garcia, orientadora deste estudo. Minha gratidão e respeito pela forma delicada e firme com que me conduziu pelos rumos da pesquisa.

Agradeço aos professores que integraram as bancas de qualificação e defesa, Olinda Evangelista, Adriana D'Agostini, Maria Helena Michels e José Geraldo Silveira Bueno, pela disponibilidade em ler os textos apresentados, apontando, por meio de críticas e sugestões, os caminhos para seu aprimoramento.

Às professoras Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels, Olinda Evangelista e Rosalba Maria Cardoso Garcia, por enriquecerem cada encontro das disciplinas curriculares com seu conhecimento, conduzindo os debates. A consistência teórica, a coesão do grupo, e o comprometimento com que conduzem seu trabalho docente, fazem da Linha de Pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas uma grande referência para o meu trabalho como educadora.

Aos colegas de turma, Aline Inácio Decker, Adalberto Teodósio Tabalipa, Bárbara Karolina Araújo, Fabiana Fatima Cherobin, Fabrício Zimmermann Souza, Imaculada Conceição Ribeiro, Juliana de Souza Augustin Pereira, Juliana Matias Faust, por dividirem comigo tantas experiências. Jovens educadores, meu desejo é que realizem seus projetos.

Aos colegas do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) por partilharem comigo suas conquistas e por acolherem minhas dúvidas e incertezas apontando caminhos possíveis.

À Edionte Ines Stedile e Ivone Schaefer, integrantes da equipe da Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis, por viabilizarem a pesquisa de campo nas escolas da rede pública estadual de ensino.

À equipe gestora e aos professores das escolas EEB Altamiro Guimaraes, Instituto Estadual De Educação, EEB Pe. Anchieta, EEB Simão Jose Hess, EEB Prof. Laura Lima, EEB Tenente Almachio, EEB Getúlio Vargas, EEB Júlio da Costa Neves, EEB Irineu Bornhausen, EEB Rosa Torres de Miranda, EEB Prof. Ursulina de Senna Castro, EEB Joao Silveira, EEB Prof. Nicolina Tancredo, EEB Sem. Renato Ramos Da Silva, EEB Venceslau Bueno e EEB Pres. Juscelino Kubitschek, por nos receberem para a realização da pesquisa de campo e nos permitir conhecer o seu trabalho.

Agradeço à colega Bárbara Karolina Araújo, pesquisadora da área da Educação Especial, que partilhou comigo, de forma tão intensa e generosa, tantos momentos dessa pesquisa.

Agradeço aos colegas da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por me incentivarem, acreditarem no meu trabalho, e por me receberem de forma tão carinhosa após dois anos de afastamento para o mestrado. Não tenho como nomeá-los embora gostaria de fazê-lo. São muitos, e cada um de vocês é especial.

Agradeço à Maristeele Barbosa Oliveira, técnica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e colega de trabalho que, em meio a tantas atribuições, nos recebeu e atendeu nossa solicitação, disponibilizando os dados estatísticos necessários para a realização deste estudo.

Agradeço à José Paulo de Souza, pela dedicação e empenho em me ajudar com as ferramentas tecnológicas. E, especialmente, por compreender as exigências que esse momento de formação impôs sobre nossas vidas, pelas palavras de incentivo, por tantas e tantas vezes se dispor a me ouvir, e pelo seu silêncio, sempre respeitoso, que tudo diz sobre o seu caráter.

Aos meus filhos, Natália e Marco, meus grandes mestres, minha maior lição de amor.

RESUMO

A atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina, dentre outras ações, define a atuação de um professor de Educação Especial na classe comum com matrícula de alunos da Educação Especial. Nosso objetivo neste estudo foi compreender o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, definimos: apreender as determinações históricas, políticas e econômicas da Política de Educação Especial em Santa Catarina; caracterizar os docentes que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, em classes comuns do ensino regular, com matrícula de estudantes da Educação Especial; conhecer e relacionar os elementos constituintes do trabalho docente definido para ser desenvolvido pelo segundo professor de turma. Os procedimentos metodológicos compreenderam a realização de um balanço da produção acadêmica, considerando o recorte temporal de 2000 a 2014; a análise de documentos oficiais, normativos, orientadores e estatísticos, produzidos tanto no âmbito do estado de Santa Catarina quanto no âmbito federal; e pesquisa de campo com uma amostra de escolas da rede pública estadual de ensino situadas em municípios da Grande Florianópolis. Embasada por um referencial teórico crítico de orientação materialista dialética, a pesquisa permitiu identificar três eixos de análise do trabalho do segundo professor de turma: proposição, implementação e organização. A investigação nos possibilitou inferir que o trabalho docente do segundo professor de turma evidencia, por um lado, um avanço da atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, no sentido de garantir o apoio especializado em classe comum e, por outro lado, uma fratura importante no projeto educativo contido nessa política que, ao restringir as diretrizes sobre o planejamento do trabalho do segundo professor de turma ao ensino fundamental, revela como horizonte a formação do estudante da Educação Especial para o trabalho simples.

Palavras-chave: Política de Educação Especial. Segundo professor de turma. Classe comum.

ABSTRACT

The current special education state policy of Santa Catarina, among other things, defines the work of a teacher of Special Education, within a normal class that has students with Special Education needs. Our goal in this study was to understand the work of a second teacher of class in common classes in the final years of elementary school. The specific objectives defined were: to understand the historical, political and economic determinations of Special Education Policy in Santa Catarina; characterise the teachers who work in schools of the state public school system as an in the final years of primary school, in classes of regular schools with enrollment of students requiring Special Education; know and relate the elements of teaching material to be developed by the second teacher of class. The methodological procedures included: the completion of an inventory of academic production, within the time frame of 2000 to 2014; the analysis of official documents, regulations, tutors and statisticians, produced in the state of Santa Catarina and at Federal level; and a field survey in a sample of schools in the state public school located in the municipalities of Greater Florianópolis region. Informed by a critical theoretical framework of materialist dialectic orientation, the research identified three axes of analysis of the second teachers of class work: strategies, implementation and organisation. The investigation allowed us to infer that the teaching outcomes of the second teacher of class shows, on the one hand, an improvement of the current state policy of Special Education in Santa Catarina, in order to ensure expert support in regular class, whilst on the other hand, a major rift in the educational project contained in this policy by restricting the guidelines on the planning of the second teacher of class work in primary education, reveals how the training outlook for students in the Special Education is only for simple work.

Keywords: Special Education Policy. Second teacher of class. Common class.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da distribuição dos professores na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina por Gered em 2014, em valores absolutos.....	201
Figura 2 – Mapa da distribuição do segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina por Gered em 2014, em valores percentuais	202
Figura 3 – Percentual de segundo professor de turma da rede pública estadual de ensino, na série histórica de 2012 a 2014, por sexo.....	204
Figura 4 – Percentual de segundo professor de turma nas escolas pesquisadas, por sexo	205
Figura 5 – Total de segundo professor de turma, em escolas da rede pública estadual de ensino, na série histórica de 2012 a 2014, por faixa etária.....	206
Figura 6 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada, por faixa etária	207
Figura 7 – Total de segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino, em 2014, por etapa, modalidade de ensino e situação funcional.....	209
Figura 8 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada, por etapa de ensino	210
Figura 9 – Percentual de segundo professor de turma atuando em escolas da rede pública estadual de ensino, em 2014, por situação funcional.....	211
Figura 10 – Total de segundo professor de turma atuando na rede pública estadual, em 2014, por Gered e situação funcional	215
Figura 11 – Percentual de segundo professor de turma admitido em caráter temporário, da amostra pesquisada, por mecanismo de recrutamento	218
Figura 12 – Total de segundo professor de turma atuando na rede pública estadual, em 2014, por carga horária de trabalho semanal	220
Figura 13 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada por carga horária semanal de trabalho e unidade escolar de atuação	221

Figura 14 – Percentual de segundo professor de turma da amostra.....	222
pesquisada, por carga horária semanal de trabalho	222
Figura 15 – Percentual de segundo professor de turma na amostra pesquisada por nível de escolaridade	224
Figura 16 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada por modalidade do curso de graduação	224
Figura 17 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de instituição que em que cursou a graduação	225
Figura 18 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisa, por especialização.....	226
Figura 19 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por modalidade do curso de pós-graduação frequentado	227
Figura 20 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de instituição que ofertou o curso de pós-graduação frequentado.....	228
Figura 21 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por participação em curso de formação continuada específica para a função	230
Figura 22 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de resposta quanto à participação em curso de formação continuada específico para a função ...	231
Figura 23 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por instituição que ofertou o curso de formação continuada específico para a função	232
Figura 24 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de instituição que ofertou curso de formação continuada específico para a função	233
Figura 25 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por carga horária do curso de formação continuada específico para a função frequentado.....	233
Figura 26 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por diagnóstico dos alunos da Educação Especial nas turmas.....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos científicos selecionados (2001-2014).....	54
Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas (2001-2014) ...	56
Quadro 3 – Atribuições mais atendidas e menos atendidas pelo segundo professor de turma	315

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de trabalhos selecionados por tipo de produção (2001-2014)	57
Tabela 2 – Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma, por categoria ..	255
Tabela 3 – Média percentual de atendimento às categorias de atribuições definidas para o segundo professor de turma, por grupo de professores	256
Tabela 4 – Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria cuidado	260
Tabela 5 - Incidência dos quadros diagnósticos dos alunos da Educação Especial por grupo de professores	261
Tabela 6 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria currículo	278
Tabela 7 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria avaliação	289
Tabela 8 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria formação	296
Tabela 9 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria ajudas técnicas	305
Tabela 10 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria planejamento	311

LISTA DE SIGLA

AC	Atendimento em classe
ACT	Admitido em caráter temporário
AEE	Atendimento educacional especializado
Alesc	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
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
Assest	Assessoria de Análise e Estatística
Caesp	Centros de Atendimento Educacional Especializados
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedup	Centro de Educação Profissional
CEE	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coden	Coordenação de Ensino
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conede	Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Depe	Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial

Educere	Congresso Nacional de Educação
EEB	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
Fenapaes	Federação Nacional das Apaes
Furb	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GAB	Gabinete
Gepeto	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho
Gered	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iso	International Organization for Standardization
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIN	Organização Internacional de Normalização
OM	Organismos Multilaterais
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEESC	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Programa Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAA	Serviço de Atendimento Alternativo
Saede	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
Saes	Serviço de Atendimento Especializado
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Sisgesc	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
SPT	Segundo professor de turma
Suresp	Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnC	Universidade do Contestado
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Uniplac	Universidade do Planalto Catarinense
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
1.1 O TEMA.....	30
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
1.2.1 O balanço da produção acadêmica.....	49
1.2.1.1 Resultados relacionados aos artigos científicos selecionados.....	51
1.2.1.2 Resultados relacionados às teses e dissertações selecionadas.....	55
1.2.1.3 Considerações sobre as produções acadêmicas selecionadas.....	57
1.2.1.3.1 <i>Estudos com enfoque conceitual.....</i>	<i>58</i>
1.2.1.3.2 <i>Estudos relacionados aos currículos dos cursos de graduação.....</i>	<i>59</i>
1.2.1.3.3 <i>Pesquisas realizadas em redes públicas de ensino... 62</i>	<i>62</i>
1.2.2 A análise documental	88
1.2.3 A pesquisa de campo	93
1.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	94
2 A PROPOSIÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA CATARINA	97
2.1 ATENDIMENTO E SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, CORREGÊNCIA E APOIO: AMBIVALÊNCIAS DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	101
2.2 OS ÓRGÃOS E ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELA PROPOSIÇÃO: AS DISPUTAS INTERNAS, OS IMPASSES E O CONSENSO	125
2.3 O HORIZONTE DA PROPOSIÇÃO: ENTRE A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E A PERCEPÇÃO DE DIREITOS.....	146
2.4. OS FUNDAMENTOS INCLUSIVOS DA PROPOSIÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA	152
3 A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO.....	169

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM ESCOLAS PRIVADAS: A LEGALIDADE DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA	173
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM ÂMBITO MUNICIPAL: A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL EM RELAÇÃO À NACIONAL.....	182
3.2.1 Como a atual política estadual de Educação Especial se configura em relação à nacional	187
3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO: AS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE	196
3.3.1 A distribuição do segundo professor de turma no território catarinense	199
3.3.2. Em relação ao sexo: a tendência de feminização do magistério	203
3.3.3 Em relação à idade: a função de segundo professor de turma como horizonte de trabalho para o jovem	205
3.3.4 A preponderância da atuação do segundo professor de turma no ensino fundamental: o projeto educativo contido na política estadual de Educação Especial.....	208
3.3.5 A situação funcional do segundo professor de turma: dados da precarização do trabalho docente.....	211
3.3.6 Carga horária: segundo professor de turma como principal função profissional.....	220
3.3.7 A formação do segundo professor de turma: especializado, capacitado e habilitado.....	223
3.3.8 A formação das turmas: a preponderância de outros diagnósticos	234
3.4 OS ANTAGONISMOS DA POLÍTICA ESTADUAL EVIDENCIADOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA	235
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	239

4.1 CONCEPÇÃO DE TRABALHO: A BUSCA PELA COMPREENSÃO DA NATUREZA DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	240
4.2 REFLETINDO SOBRE A FUNÇÃO DE APOIO PELO VIÉS DAS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA	250
4.2.1 Normas e cuidado: extremos opostos na ordem de prioridade das atribuições atendidas pelo segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental	258
4.2.2 A categoria currículo: a emergência do segundo professor de turma como substituto do professor regente	264
4.2.3 A categoria avaliação: a elaboração dos relatórios de desempenho do aluno sob a responsabilidade do segundo professor de turma.....	281
4.2.4 A categoria formação: redução das oportunidades para o segundo professor de turma refletir sobre o trabalho docente na Educação Especial.....	291
4.2.5 A categoria ajudas técnicas: o segundo professor de turma como executor de atividades.....	298
4.2.6 A categoria planejamento: o eixo norteador das funções de corregência e apoio	307
4.2.7 Uma síntese de como se organiza o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental	314
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROJETO POLÍTICO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSADO NO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	319
REFERÊNCIAS.....	331
APÊNDICE	345
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	346
ANEXOS	351
ANEXO A –REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR SEXO - 2012 A 2014	352
ANEXO B – REDE ESTADUAL – TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO NA DISCIPLINA “2º PROFESSOR” NOS ANOS	

FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR FAIXA ETÁRIA – 2012 A 2014	355
ANEXO C – REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES EFETIVOS E ACT EM EXERCÍCIO – 2014	359
ANEXO D – REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES POR CARGA HORÁRIA – 2014.....	361
ANEXO E –REDE ESTADUAL – TOTAL DE DOCENTES POR SITUAÇÃO FUNCIONAL – 2012-2014.....	363

1 INTRODUÇÃO

Este texto se refere a uma pesquisa acadêmica cujo objetivo geral foi compreender o trabalho do segundo professor de turma (SPT) em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental, com matrícula de alunos da Educação Especial. O trabalho ao qual nos referimos é proposto pela atual política estadual de Educação Especial, definida em 2006 no estado de Santa Catarina.

O interesse pela temática foi se delineando a partir da experiência profissional exercida no cargo de consultora educacional do quadro da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), cujas atividades, em função da formação acadêmica, concentraram-se na área da Educação Especial. Essa experiência, essencialmente no âmbito da gestão da escola pública, foi enriquecida pela oportunidade de, durante um período, atuar simultaneamente como professora em uma instituição privada de Educação Especial.

No decorrer dessa trajetória, a definição da política de Educação Especial em Santa Catarina, em 2006, expressada no documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEESC) (SANTA CATARINA, 2009a), constitui um marco importante. Da identificação da necessidade de produção de documentos complementares, surgiu a oportunidade de integrar um grupo de trabalho composto por técnicos da SED e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), designado para sua elaboração. Dentre esses documentos, destacamos Programa Pedagógico (PP) (SANTA CATARINA, 2009b), que se constitui numa diretriz voltada aos serviços de Educação Especial, e a Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006 (SANTA CATARINA, 2006a), que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina.

Essa experiência profissional abriu um leque de inquietações relacionadas à sala de aula, principalmente ao trabalho docente exercido em classes comuns do ensino regular frequentadas por sujeitos que integram o que é considerado oficialmente como o público da Educação Especial e mais especificamente à atuação do segundo professor de turma, proposta no âmbito da atual política estadual.

Tais inquietações foram determinantes para a busca de um processo formativo que indicasse um direcionamento teórico e metodológico para a reflexão sobre esse trabalho docente. Os estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), permitiram-nos vislumbrar que a compreensão da temática exigiria a reflexão acerca das inter-relações entre o objeto de estudo e a conjuntura política, social e econômica, tanto no âmbito local quanto no global, e que o propósito de pensar a especificidade da Educação Especial implicaria considerar tal modalidade educacional em suas contradições, marcas da construção histórica da sua concepção e, conseqüentemente, da sua oferta, no conjunto da educação brasileira.

O texto que segue busca expressar as reflexões que marcaram esse processo formativo e está estruturado neste capítulo introdutório, no qual apresentamos o tema da pesquisa, exploramos suas correlações com os aspectos sociais e econômicos que marcam a trajetória da Educação Especial no sistema educacional brasileiro e catarinense, discutimos conceitos essenciais que emergem da sua construção histórica e apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa: balanço da produção acadêmica, análise documental e pesquisa de campo.

1.1 O TEMA

Como explicitado anteriormente, este estudo tem como foco o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental, com matrícula de alunos da Educação Especial, o qual foi definido no âmbito da política de Educação Especial em Santa Catarina em 2006. Pretendemos refletir acerca desse trabalho docente, buscando compreendê-lo para além do que está expressado nos principais documentos que norteiam essa política específica, ou seja, apreendê-lo no conjunto das políticas públicas para a educação geral definidas no âmbito do Estado brasileiro e, portanto, como expressão de uma conjuntura mais ampla e complexa, carregada das determinações históricas, sociais, políticas e econômicas que a constituem.

Para refletir sobre tais determinações, buscamos, nos fundamentos teóricos da tradição marxista, compreender o conceito de Estado. Tomamos a síntese de Simionatto (2011, p. 68), que afirma que é com base na identificação da “complexidade das relações Estado/sociedade, próprias do capitalismo desenvolvido” que Gramsci “propõe o conceito ‘ampliado’ de Estado como perspectiva para análise das sociedades contemporâneas desenvolvidas”, o que é relevante para nosso estudo.

Montaño e Durighetto (2011, p. 43) contribuem com nosso intento ao destacarem a conjuntura do início do século XX, na qual Gramsci desenvolveu, a partir das formulações de Marx, Engels e Lenin, o pensamento sobre a relação entre sociedade civil e Estado. Os autores afirmam que,

para Gramsci, com a socialização da política, o Estado se amplia, incorporando novas funções, e incluindo no seu seio a luta de classes: o Estado ampliado de seu tempo e contexto, preservando a função de coerção (sociedade política) tal como descoberta por Marx e Engels, também incorpora a esfera da sociedade civil (cuja função é consenso) (MONTAÑO; DURIGHETTO, 2011, p. 43).

Apreendemos que a concepção gramsciana de Estado ampliado, ao incorporar sociedade política e sociedade civil, coerção e consenso, evidencia o antagonismo que marca a luta de classes nas sociedades organizadas sob o modo de produção capitalista. A contribuição dos autores indica de que forma essa concepção está relacionada com o trabalho e, portanto, com o trabalho docente, foco desta pesquisa, uma vez que, na medida em que se apresenta como categoria lógica e histórica constituída no movimento de luta dos contrários, fornece elementos para aprofundar a compreensão dos determinantes do trabalho proposto ao segundo professor de turma no seio de uma sociedade de classes e nos permite, numa perspectiva de totalidade, refletir acerca de seus aspectos essenciais.

A partir dessa perspectiva teórica, a busca pela compreensão do trabalho docente definido para o segundo professor de turma no âmbito do Estado requer apreendê-lo no campo contraditório da luta de classes, no qual se entrelaça o

par dialético coerção e consenso. Identificamos então a necessidade de ampliar a reflexão sobre o objeto de disputa entre as classes fundamentais nas sociedades capitalistas e, para tanto, o conceito de hegemonia representa uma mediação importante. Compreender esse conceito implica considerar, assim como Montaño e Durighetto (2011), as transformações no contexto político imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial, para as quais Gramsci dedicou boa parte dos seus estudos.

De acordo com Acanda (2006, p. 173), Gramsci privilegiou “o estudo das condições ideológicas, culturais e políticas necessárias à preservação da dominação e à sua futura eliminação”. Segundo o autor, “Gramsci não entendeu o domínio burguês apenas como uma imposição, mas percebeu a capacidade dessa classe de estabelecer e preservar sua liderança intelectual e moral mais para dirigir do que para obrigar. A essa capacidade Gramsci chamou de ‘hegemonia’” (ACANDA, 2006, p. 173).

Ao abordar o papel de liderança intelectual exercido pela burguesia, Acanda (2006, p. 173) procura evidenciar que, para Gramsci, a teoria da hegemonia e a teoria marxista do Estado são indissociáveis e que o Estado, para além de um conjunto de instrumentos de coerção, nos quais a educação, em sua função formadora, exerce importante papel, constitui-se também “como sistema de instrumentos de produção de liderança intelectual e consenso”.

Entendemos que a mediação das categorias Estado, luta de classe e hegemonia, desenvolvidas pela perspectiva teórica marxista, traz contribuições importantes para o aprofundamento da reflexão sobre nosso objeto de pesquisa — o trabalho do segundo professor de turma proposto no âmbito da atual política estadual de Educação Especial —, uma vez que permite a compreensão dos seus vínculos com a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista.

A necessidade de compreender os vínculos entre nosso objeto de estudo e a sociedade é evidenciada por Bueno (2011) quando, ao discutir a expansão da Educação Especial no Brasil, buscando verificar a contribuição para a superação das dificuldades do público-alvo dessa modalidade de ensino, afirma:

No meu entender, esse problema só pode ser devidamente equacionado se a análise inclui a educação especial no movimento de expansão e democratização da escola moderna, o qual, por sua vez, não pode ser entendido sem que se estudem as suas relações com o desenvolvimento social das mais diferentes formações sociais (BUENO, 2011, p. 26).

Compreendemos que o autor condiciona o entendimento das especificidades do campo da Educação Especial à reflexão crítica sobre a história da constituição da educação em geral e em suas relações com a formação da sociedade brasileira. Seus estudos, portanto, oferecem subsídios importantes para a compreensão de nosso objeto de pesquisa na medida em que evidenciam a necessidade de fazê-lo levando em consideração a trajetória de construção histórica da Educação Especial no conjunto das políticas públicas para a educação no Brasil.

Assim como as contribuições de Bueno (2011), os estudos nos quais Kassar (2011) analisa a atual política de Educação Especial¹ definida pelo Estado brasileiro, apresentando um histórico das principais diretrizes educacionais no país, trazem importantes aportes para nossa pesquisa. Segundo a autora, a Educação Especial no Brasil se constituiu historicamente como um campo de atuação específico, um sistema paralelo de ensino que, fortemente pautado no binômio normalidade/anormalidade, próprio da vertente médico-pedagógica, foi se organizando majoritariamente de forma dissociada da educação comum, seja em instituições especializadas ou em classes especiais públicas ou privadas.

No entanto, observamos que, se por um lado, a Educação Especial se constituiu de forma dissociada da educação comum, por outro, como afirma a autora, “a formação de uma Educação Especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral” (KASSAR, 2011, p. 63). Isso quer dizer que a Educação Especial no Brasil parece partilhar com a educação comum a mesma condição de alvo de

¹ Estamos nos referindo à política de Educação Especial expressada no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (BRASIL, 2008a).

pouca atenção. Os estudos de Kassir (2011) evidenciam como tal contradição é reproduzida desde os tempos do Brasil Colônia, assumindo diferentes modos de expressão da conjuntura social, política e econômica que determinou o estabelecimento das formas subsequentes de governo pelas quais passou o país.

No entanto, Shiroma (2001), ao referir-se aos movimentos de redemocratização do Brasil na década de 1980 e às reformas sociais ocorridas a partir de 1990, afirma que

para justificar a reforma nas áreas sociais, os documentos começaram a apresentar um tom de estranhamento e inconformismo relativos aos indicadores de pobreza e exclusão social. Prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, promovendo a inclusão. Nessa linha de argumentação, a escola foi ganhando centralidade, embora não prioridade (SHIROMA, 2001, p. 2).

A centralidade que a educação foi assumindo como resposta ao momento econômico, político e social tem seus desdobramentos nos rumos da Educação Especial. Em análise na qual se propõe a desvendar os determinantes da modalidade de ensino em pauta, Bueno (2011) procura demonstrar que, “ao lado da democratização do acesso à escola para crianças deficientes, o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses” e aponta, dentre outras questões, que

a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 2011, p. 115).

Depreendemos que Bueno (2011) evidencia que, pautada no binômio normalidade/anormalidade e atendendo a determinados interesses, a Educação Especial, ao constituir-se historicamente com o objetivo de integrar, sem que para isso problematize os determinantes do seu contrário, acaba por

reproduzir uma segregação histórica, ou seja, a construção histórica da Educação Especial no Brasil não se deu dissociada de uma conjuntura social na qual se entrelaçam determinantes de diversas ordens.

Bueno (2011) e Kassar (2011) sinalizam, portanto, um direcionamento teórico no qual a investigação sobre o trabalho proposto na atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina para o segundo professor de turma requer uma reflexão acerca dos elementos do processo histórico de sua constituição que permita situá-lo no movimento mais amplo, e contraditório, de proposição de políticas públicas educacionais gerais. É nesse sentido que, não obstante suas especificidades, tomamos o objeto deste estudo como uma expressão de políticas públicas educacionais e, para sua compreensão, faz-se necessária uma análise orientada pela totalidade das suas inter-relações com aspectos históricos, sociais e econômicos.

Kassar (2011) nos ajuda a avançar numa perspectiva de análise dessa natureza ao sublinhar que a definição das responsabilidades sobre o atendimento da pessoa com deficiência foi historicamente organizada com base numa relação de complementaridade entre o poder público e o poder privado.

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento às pessoas com deficiências, caracterizou-se por uma complementariedade de ações, sem superposições dos serviços: os grupos privados [...] responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida (KASSAR, 2011, p. 72).

Não obstante a existência de uma relação histórica de antagonismo entre o público e o privado, foi o aspecto de complementaridade entre esses poderes que permitiu, ao longo da história da Educação Especial no Brasil, a legitimação de um *locus* educacional diferenciado para um e para outros. Interessante observar, portanto, como as implicações das demandas advindas das diferentes condições apresentadas pelos alunos da Educação Especial para a organização do

sistema educacional são aparentemente solucionadas pelo estabelecimento de uma relação de complementaridade de ações entre o poder público e o privado.

De acordo com Kassir (2011)², o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos 2000, anunciou a intenção de modificar esse panorama quando começou a implantar uma política denominada Educação Inclusiva. “Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas” (KASSAR, 2011, p. 72).

Uma das medidas coercitivas emanadas do governo federal para implantar tal política pode ser observada no texto da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), ao determinar, em seu Art. 1º, uma alteração no inciso I do Art. 208 da Constituição Federal. Esse inciso, que originalmente estabelecia que o ensino fundamental seria “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, posteriormente passou a vigorar com o seguinte texto: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Com a emenda constitucional, o inciso ganhou nova redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009a).

Percebemos que a nova redação, ao estabelecer o intervalo dos quatro aos 17 anos de idade, bem como a extensão do ensino obrigatório e gratuito a toda a educação básica, corrige em alguma medida o teor compensatório observado nos textos anteriores. No entanto, ainda que a emenda constitucional seja apresentada numa redação clara, a Lei nº 9394, de 20 de janeiro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), a despeito de todas as alterações às quais foi submetida, não acompanha as alterações do texto constitucional e mantém a garantia de permanência de um sistema substitutivo ou paralelo de ensino, seja em classes, escolas ou em serviços especializados. É o que constatamos na

² Sublinhamos que o objetivo anunciado pela autora nesse estudo é analisar os desafios da política de educação inclusiva do governo federal.

redação do § 2º do Art. 58: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Analisada por uma perspectiva crítica, a história recente evidencia que a constituição da Educação Especial no Brasil não se deu de forma consensual, mas sim num campo de disputas e contradições entre o público e o privado, ensino especial e ensino regular, segregação, integração e inclusão, escola especial e escola comum, classe especial e classe comum.

Em relação ao estado catarinense, duas pesquisadoras vinculadas ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), Lehmkühl (2011) e Ferreira (2011), que focam suas investigações na atual política de Educação Especial definida no âmbito do governo estadual, demonstram que as contradições que historicamente marcam o campo de disputas na área em âmbito nacional são, em alguma medida, reproduzidas localmente.

Ferreira (2011), em estudo no qual se propõe a analisar a política estadual de Educação Especial no período de 2006 a 2010, tendo como objeto os serviços de atendimentos educacionais, discorre sobre a história da Educação Especial em Santa Catarina. Destaca, por exemplo, a Lei nº 1.929, de 6 de dezembro de 1958 (SANTA CATARINA, 1958), que normatiza a criação de escolas especiais, bem como de classes especiais em escolas regulares no estado catarinense. O termo ensino emendativo³, presente no caput desse ato legal, permite vislumbrar a exata concepção que a norteava. De acordo com a autora, a oferta da Educação Especial em classes comuns de estabelecimentos públicos de ensino não foi uma prioridade naquele momento histórico:

Neste mesmo período surgiram, em Santa Catarina, diversas modalidades de

³ Jannuzzi (2012, p. 92) discute uma medida política da década de 1930, na qual o governo federal tratou de fixar uma terminologia padrão para os diversos ramos de ensino. Segundo a autora, tal medida oficializou a expressão ensino emendativo, “ramo do ensino supletivo, que integraria o denominado ensino especial, contraposto ao ensino comum”.

atendimento, como de caráter terapêutico, em estabelecimentos de ensino e hospitais, serviços de reabilitação, psicopedagógicos e clínicas. A presença de serviços pagos e privados acessível a quem pudesse pagar se destacou ainda nesta mesma época [...] (FERREIRA, 2011, p. 48).

Dentre as instituições criadas em Santa Catarina na década de 1950, a autora destaca a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes)⁴ do município de Brusque e, na década seguinte, a Escola para Excepcionais. Aponta ainda outras medidas políticas, principalmente de ordem administrativa, dentre elas a criação de uma Divisão de Ensino Especial⁵ integrando a estrutura organizacional da SED. Entendemos que tal medida denotaria, em princípio, uma medida política no sentido de priorização da escolarização dos sujeitos compreendidos como público da Educação Especial na escola pública de ensino regular. No entanto, não é esse o horizonte, pois, por outro lado, o governo do estado, por meio do Decreto nº 692, de 17 de setembro de 1963 (SANTA CATARINA, 1963), normatizou e assumiu compromissos com as instituições criadas anteriormente, cujo caráter era assistencialista, terapêutico e segregacionista.

Segundo Ferreira (2011), são as instituições dessa natureza que assumiram papel determinante para a criação, no final da década de 1960, da Fundação Catarinense de Educação Especial. Entendemos que tal medida evidencia que, ainda que vinculada à SED, a criação desse órgão foi uma resposta do Estado às demandas dos profissionais que atuavam nas escolas especiais. Para a autora, a FCEE foi criada, em conformidade

⁴ Bueno (2011, p. 110), afirma que as Apaes, de forma semelhante ao caminho percorrido pela Sociedade Pestalozzi, iniciaram atividades no Rio de Janeiro em 1954 e “multiplicaram-se por todo o território nacional, até a criação da Federação Nacional das APAEs, que, no início da década de 1980, congregava mais de duzentas entidades”. Localizamos, no sítio eletrônico dessa instituição, o registro de que em 2012 a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) congregava 2.127 entidades (FENAPAES, 2015).

⁵ Não localizamos registros históricos da atuação da Divisão de Ensino Especial nem a data de sua extinção. Atualmente, ela não compõe a estrutura da SED.

com as concepções vigentes, como um órgão público voltado para o planejamento, a orientação, supervisão, educação e triagem dos sujeitos então classificados como excepcionais⁶, bem como para a formação de professores e a instalação de classes e escolas especiais. De acordo com Ferreira (2011), o papel da FCEE foi relevante no que concerne à organização de setores educacionais⁷ voltados ao atendimento das demandas da Educação Especial que, durante décadas, provinham, em sua maior parte, das classes e escolas especiais, públicas e privadas.

Ao contrário da Divisão de Ensino Especial integrante do quadro estrutural do órgão central responsável pela educação, a FCEE, instituição específica da Educação Especial, constituiu-se dissociada da educação comum, ainda que vinculada à SED. No entanto, teve sua continuidade histórica assegurada, o que lhe permitiu destacar-se como referência na proposição e desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Especial delineadas ao longo dos anos, de acordo com os interesses defendidos pelo Estado.

⁶ Para Bueno (2011), o uso de diferentes nomenclaturas ao longo da história da Educação Especial, com a justificativa de busca por precisão conceitual é, em essência, uma questão política. Ao defender o uso do termo excepcional, afirma que ele “reproduz, dentro do seu raio de ação, o processo mais amplo de participação-exclusão a que são submetidos os membros das camadas populares” (BUENO, 2011, p. 50).

⁷ Ferreira (2011) cita várias alterações ocorridas na estrutura administrativa de Santa Catarina para atender as demandas da Educação Especial, as quais abrangeram desde a criação de setores centralizados na FCEE e descentralizados nas regiões do estado até cargos específicos para atuação em Educação Especial: Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (Suresp); cargo de agente integrador mediador, agente de integração regional e agente de integração escolar; salas de recursos; salas de apoio pedagógico; cargo de supervisor regional de Educação Especial; realização de seminários de avaliação do processo de integração (Seminário de Diagnóstico Histórico e Atual da Política de Educação Especial, Seminário de Diagnóstico do Processo de Integração com Integradores de Educação Especial do Estado e Integradores de Ensino e Seminário de Intercâmbio de Pesquisas em Desenvolvimento e/ou Concluídas).

Lehmkuhl (2011), em estudo no qual se propõe a analisar a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela FCEE no período de 2005 a 2009, também dedica parte de suas reflexões à formação histórica da Educação Especial no estado catarinense. Cita, entre outros fatos, o posicionamento definido pela Portaria nº 011/87/SE, segundo o qual a SED determinava a matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar no ensino regular. Todavia, contraditoriamente, observamos na atualidade a possibilidade de um ensino substitutivo em Santa Catarina. É o que evidencia o texto do Art. 8º da Resolução CEE nº 112/2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina.

Os educandos diagnosticados com severos comprometimentos mentais poderão ser atendidos, exclusivamente, em Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial na área da deficiência mental ou de transtornos invasivos do desenvolvimento e, a eles serão disponibilizados os Programas previstos no artigo 7º desta Resolução (SANTA CATARINA, 2006a).

A justificativa para tal posicionamento é defendida no texto de apresentação⁸ do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b), um dos principais documentos orientadores da atual política estadual de Educação Especial:

Cabe ressaltar que, apesar das possíveis críticas dos defensores da *inclusão total* nas escolas regulares, o Estado [...], faculta às famílias que tenham filhos em idade escolar com diagnóstico de severos comprometimentos mentais o direito de optarem matriculá-los em escolas regulares ou em centros especializados. Não ignoramos o direito constitucional, mas,

⁸ Texto de autoria de Rosane Terezinha Jancke Vailatti, que presidia a Fundação Catarinense de Educação Especial em 2009, quando foram impressos os documentos orientadores da política de Educação Especial atualmente em vigor em Santa Catarina.

parafrazeando as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2005)⁹, a educação inclusiva não se efetuará por força de lei, mas mediante planejamento que estabeleça ações gradativas e contínuas, que, progressivamente, mudará o sistema regular de ensino, tornando-o um verdadeiro espaço de acolhimento da diversidade humana. Aos alunos em idade escolar matriculados exclusivamente em Centros de Atendimento Especializados ou Escolas Especiais mantidas pelas APAEs, será disponibilizado o Serviço Pedagógico Específico, com caráter educacional, apoiado pelos mesmos documentos oficiais que sustentam o ensino regular (VAILATTI, 2009, p. 5-6).

As questões apresentadas por Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), muito mais que uma reconstrução da memória, mostram que, assim como em âmbito nacional, a história da Educação Especial em Santa Catarina apresenta marcos importantes, representativos das diferentes concepções que nortearam a oferta dessa modalidade de ensino desde meados do século passado, o que lhe permitiu assumir contornos diversos, de acordo com interesses políticos e econômicos, públicos e privados. Podemos deduzir, portanto, que o enfrentamento de forças antagônicas que ocorre na esfera nacional, no qual se destaca a relação dialética entre o público e o privado, ensino

⁹ Não localizamos, em 2005, o documento ao qual a autora faz referência. No entanto, localizamos no Parecer CNE nº 17, de 03 de junho de 2001 (BRASIL, 2001b), que trata das diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, o seguinte excerto que tem semelhança com a justificativa apresentada pela presidente da FCEE: “Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a Educação Especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001b, p. 13).

especial e ensino regular, integração e inclusão, classe especial e classe comum, encontra expressão também na forma como a Educação Especial se constitui no estado catarinense.

Contudo, uma reflexão que tenha como referência teórica a concepção dialética da história nos permite observar que, embora as políticas educacionais estaduais reproduzam muitas contradições existentes no sistema educacional brasileiro, a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina apresenta especificidades. Numa primeira aproximação com tais peculiaridades, percebemos que, se por um lado, a atual política para a Educação Especial definida pelo Ministério da Educação (MEC) expressada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) prioriza o atendimento educacional especializado (AEE), por outro lado, na política estadual de Santa Catarina, definida em 2006, a classe comum assume um foco privilegiado, evidenciado pela definição de um modelo de professor de Educação Especial denominado segundo professor de turma.

No entanto, a verticalização das análises foi apontando para outra direção. No documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), no qual é anunciado o compromisso de garantir atendimento educacional, nota-se todo um direcionamento para as funções do atendimento no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (Saede), cujo caráter é complementar e, ao mesmo tempo, um silenciamento em relação ao trabalho docente do segundo professor de turma, cujo caráter é anunciado como de apoio em classe comum. Isso significa que, embora a política estadual “crie” esse “modelo” de professor, delegando-lhe um conjunto de atribuições que caracterizam sua função, seu trabalho não ocupa a centralidade dos documentos, ao contrário do professor do Saede.

Ao levar em conta o paradoxo aqui relatado, ganha importância nesta pesquisa o trabalho proposto para o segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental, com matrícula e frequência de alunos da Educação Especial. Entendemos que, passada quase uma década do início da implementação das ações definidas no documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), o trabalho a ser realizado pelo segundo professor de turma se constitui numa proposta recente e em um campo fecundo para o desenvolvimento de

investigações acadêmicas. O avanço dos estudos no campo das políticas públicas para a educação, incluindo aqueles com recorte na Educação Especial, vem demonstrando que o contexto escolar é complexo, composto por uma diversidade de fatores que se relacionam ao ato de ensinar. Concordamos com Freitas quando, ao discutir as limitações de determinados parâmetros metodológicos, enfatiza as contribuições da teoria crítica da realidade social para a análise científica: “Ao irmos para uma escola observar uma sala de aula, por exemplo, como essas limitações podem direcionar nossa compreensão do que lá ocorre? Estamos preparados metodologicamente para enfrentar a complexidade da dinâmica da sala de aula e da escola? ” (FREITAS, 2005, p. 68).

Não raro encontramos questionamentos como esses em que o autor destaca a complexidade de uma sala de aula. Também compartilhamos de suas constatações sobre a carência de estudos sistemáticos sobre a sala de aula e sobre a escola, o que se confirmou ao realizarmos o balanço da produção acadêmica, no qual não foram localizadas publicações com foco no trabalho docente realizado pelo segundo professor de turma nas séries finais do ensino fundamental.

No entanto, alguns estudos desenvolvidos no âmbito do Gepeto nos ajudam a refletir sobre o tema que colocamos em pauta. Schreiber (2012) investiga o trabalho docente realizado por professores que atuam na função de auxiliar de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de compreender a sua organização na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial matriculados em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. Em relação ao trabalho desse professor, a autora acentua:

Para cumprir o que está previsto no Documento Orientador, [eles] necessitariam participar da elaboração do planejamento de cada uma das classes em que exercem a função de volante — uma demanda de trabalho que se torna ainda maior se o aluno estiver matriculado no segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no qual há um professor por disciplina (SCHREIBER, 2012, p. 8).

Embora seu estudo tenha como principal referência a política de Educação Especial defendida atualmente pelo MEC, que não prevê um segundo professor de turma, compartilhamos do entendimento da autora em relação às especificidades e demandas advindas de um trabalho docente organizado nesses moldes nos anos finais do ensino fundamental.

Observamos que, numa relativa convergência com o que é proposto na política nacional, consta no documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) que, tanto o segundo professor de turma quanto o professor titular ou professor regente¹⁰ deverão ser orientados, concomitantemente, pelos profissionais¹¹ do Saede. Ao referir-se à articulação entre os professores do AEE e da classe comum, proposta pela política nacional de Educação Especial, Schreiber (2012) faz considerações que tornam ainda mais evidentes as especificidades do trabalho docente em pauta:

Contudo, é necessário questionar as condições concretas para que esses profissionais possam realizar tal articulação, pois [...] muitas vezes a quantidade de alunos atendidos por sala impede que os professores do AEE tenham tempo hábil para acompanhar a utilização dos recursos pedagógicos na classe comum e até mesmo para refletir junto aos professores que atuam nesse lugar sobre a necessidade de elaborar outros recursos (SCHREIBER, 2012, p. 8).

Martins (2011), em estudo sobre o trabalho do profissional de apoio em turmas de educação infantil e ensino fundamental com matrícula de alunos da Educação Especial em escolas públicas da Região da Grande Florianópolis, levanta algumas

¹⁰ Ao apresentar o trabalho docente realizado pelo segundo professor de turma em classes comuns, o documento Programa Pedagógico ora faz referência ao professor titular, ora ao professor regente. No desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela expressão professor titular ao discutirmos os anos iniciais do ensino fundamental e professor regente ao discutirmos os anos finais, seguindo a forma como é apontada a sua função nesse documento.

¹¹ Esse é o termo empregado no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b).

questões referentes ao planejamento que destacamos a seguir com o intuito de ilustrar a afirmação anterior.

[...] os profissionais de apoio relatam sobre a falta de tempo [...] o que resulta no desenvolvimento de atividades descontextualizadas daquelas realizadas com o restante da classe, já que não possuem em sua carga horária, tempo para planejamento conjunto com os professores regentes. A ausência dos aspectos pedagógicos é evidenciada nas falas dos profissionais de apoio entrevistados haja vista que o trabalho desenvolvido com os sujeitos da Educação Especial em muitas escolas não passa de atividades improvisadas, já que não há uma organização/planejamento *a priori* das atividades a serem desenvolvidas com os alunos da Educação Especial (MARTINS, 2011, p. 149).

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Schreiber (2012) em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, nas quais atuam o auxiliar de ensino de Educação Especial e o professor regente, permitiu à autora concluir que esses documentos

não contêm reflexão sobre o planejamento do trabalho pedagógico com esses sujeitos, o que é imprescindível, pois, dependendo da condição do aluno da modalidade Educação Especial, o professor necessitará planejar uma atividade adaptada, mobilizar recursos pedagógicos diferenciados, reorganizar o uso do tempo e dos lugares, entre outros elementos. O não atendimento dessas necessidades específicas resulta na precarização do trabalho docente e conseqüentemente na qualidade da escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, porque o professor precisa elaborar um planejamento que contemple esse sujeito, mas não dispõe de orientações para atender a esse objetivo (SCHREIBER, 2012, p. 203).

Notamos que, ao investigar uma função específica desenvolvida em classe comum dos anos iniciais do ensino fundamental com matrícula de alunos da Educação Especial, seja ela voltada aos cuidados com o aluno, ao apoio, ao auxílio ou à docência conjunta com o professor regente, as autoras denunciam a precarização do trabalho docente. Os estudos desenvolvidos por Martins (2011) e Schreiber (2012) nos instigam a compreender o trabalho docente definido pela política estadual para o segundo professor de turma, considerando as especificidades dessa atividade na fase final do ensino fundamental.

Neste estudo, buscamos refletir sobre a proposição de um trabalho docente a ser realizado pelo segundo professor de turma, registrada nos documentos oficiais que expressam a política de Educação Especial em Santa Catarina em 2006, a partir de uma questão fundante: Qual a perspectiva de formação dos alunos que orienta o trabalho definido para o segundo professor de turma pela atual política de Educação Especial em Santa Catarina? Dela derivam outras interrogações: Considerando a contradição como elemento constituinte da política estadual de Educação Especial que, assentada sobre uma base inclusiva, tende a reproduzir o discurso hegemônico, em que aspectos o trabalho proposto para o segundo professor de turma revela sua inserção numa perspectiva política de ganho do sistema com a permanência dos alunos na escola com vistas à disciplina e à conformação dos sujeitos de acordo com a visão ideológica dominante em detrimento do ensino? Em que aspectos as resistências e enfrentamentos que permeiam essa mesma política revelam como horizonte desse trabalho docente o processo de escolarização, com apropriação do conhecimento, dos alunos da Educação Especial?

E mais ainda: O que os elementos presentes no discurso que dá sustentação à política em análise evidenciam sobre a função de apoio a ser prestada pelo segundo professor de turma aos professores regentes das diversas disciplinas que compõem o currículo dos anos finais do ensino fundamental? Quais as proposições em relação ao planejamento das aulas, à seleção de conteúdos e atividades pedagógicas, à definição de estratégias e metodologias de ensino, à avaliação dos alunos com e sem deficiência? Qual o perfil dos sujeitos que atuam na função de segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino

de Santa Catarina? O que revela esse perfil em termos das condições para o desenvolvimento do trabalho docente?

Investigar o trabalho docente desenvolvido pelo segundo professor de turma nos anos finais de ensino fundamental, com matrícula de alunos da Educação Especial, é propósito que está para além de um pragmatismo imediatista. Constitui tema complexo que é necessário conhecer por meio de pesquisa científica, fazendo emergir elementos para a reflexão sobre as possibilidades concretas de qualificação do processo de escolarização dos alunos. As evidências quanto à complexidade desse tema parecem ser compartilhadas por Marin (2005) quando, ao discutir o “exato papel e valor dos estudos didáticos no quadro dos estudos gerais sobre o ensino”, afirma:

O estudo do trabalho docente comporta, pois, complexa estrutura do projeto de investigação, quando pensado em tais moldes, bem como exige flexibilidade intelectual e novas atitudes, quer para a pesquisa, quer para o processo de ensino-aprendizagem de seus temas, isto é, novas condições de acesso e transmissão do saber sobre o fazer pedagógico em sala de aula por parte de quem quer participar de tal empreendimento (MARIN, 2005, p. 53).

Dessa forma, a pesquisa parte de uma situação específica, porém, não se propõe a solucionar impasses cotidianos, tampouco propor decisões rápidas. Temos então, como objetivo, compreender o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental com matrícula de alunos da Educação Especial, proposto na política de Educação Especial definida em 2006 em Santa Catarina. Como objetivos específicos, pretendemos apreender as determinações históricas, políticas e econômicas da política de educação especial em Santa Catarina; caracterizar os docentes que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, em classes comuns do ensino regular com matrícula de alunos da Educação Especial; conhecer e relacionar os elementos constituintes do trabalho docente definido para ser desenvolvido pelo segundo professor de turma.

Com o propósito de cumprir tais objetivos, definimos três procedimentos metodológicos que são explicitados no item que segue.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte temporal estabelecido para este estudo corresponde ao período compreendido entre 2006 e 2014, definido com base no ano de publicação dos principais documentos oficiais, normativos e orientadores que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina. A pesquisa foi desenvolvida com base em três procedimentos metodológicos: balanço da produção acadêmica, análise documental e pesquisa de campo.

Tais procedimentos foram definidos, visando à apreensão do objeto desta pesquisa, o trabalho docente do segundo professor de turma proposto na política estadual de Educação Especial de Santa Catarina, considerando as contribuições de Thompson (1981) como importante referência teórico-metodológica. O autor, ao argumentar em defesa da lógica histórica, aponta fenômenos que, em seu permanente movimento, são capazes de mostrar,

mesmo num único momento — manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os eventos do movimento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adotadas (THOMPSON, 1981, p. 48).

Da intenção em assumir uma perspectiva teórico-metodológica dessa natureza, considerando as condições postas no mundo em permanente transição que permitam investigar o objeto de pesquisa *no e a partir do* movimento pelo qual se constitui, deriva o nosso reconhecimento da provisoriidade deste estudo.

Em Thompson (1981) encontramos ainda outros argumentos que nos possibilitam vislumbrar que a apreensão do nosso objeto de estudo não se dá de forma linear, definitiva e absoluta:

A explicação histórica não revela como a história *deveria* ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades, que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo (THOMPSON, 1981, p. 61).

A definição dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, descritos nas próximas seções, foi norteada pela necessidade de apreensão da regularidade, da racionalidade e da lógica particular como condicionantes para a compreensão do trabalho docente do segundo professor de turma, sem perder de vista que a reflexão sobre seus determinantes políticos, sociais e econômicos, considerados num movimento que é histórico e contraditório, confere aos resultados atingidos um caráter de incompletude e, portanto, passível de se tornar objeto de críticas, correções e de outros estudos acadêmicos.

1.2.1 O balanço da produção acadêmica

Por meio do balanço da produção acadêmica buscamos conhecer o panorama no qual se insere a produção científica existente em relação ao objeto de pesquisa: o que foi estudado, quais estudos estão em andamento, como estão sendo realizados, quais questões foram respondidas e quais permanecem sem resposta. Procuramos artigos, dissertações e teses hospedados nos seguintes bancos de dados: Banco de

Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped-Sul).

Para esse balanço, definimos um recorte temporal que corresponde ao período de 2001 e 2014, considerando a Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a), marco fundamental para os estudos na área, bem como para a definição de políticas públicas no Brasil, dentre elas, a política estadual de Educação Especial de Santa Catarina.

A definição dos descritores procurou atender dois critérios principais: as formas usualmente denominadas para a atuação docente em pauta (professor de Educação Especial, segundo professor de turma, apoio pedagógico especializado, trabalho docente, bidocência, docência compartilhada, profissional de apoio e auxiliar de Educação Especial) e as etapas e modalidades de ensino definidas para essa atuação (Educação Especial, classe comum, séries finais do ensino fundamental, ensino regular, serviços de Educação Especial), além do descritor “organização escolar”. Inicialmente, priorizamos o uso dos descritores de forma combinada, o que resultou em 39 possibilidades de combinações que foram inseridas nos campos de busca, de acordo com as especificidades das ferramentas tecnológicas disponíveis nos bancos de dados consultados. Em um segundo momento, utilizamos os mesmos descritores isoladamente.

Realizamos sucessivos refinamentos nos resultados coletados nos bancos de dados: 1º refinamento: identificação do título do trabalho acadêmico e eliminação dos resultados relacionados a outras áreas do conhecimento (saúde, por exemplo); 2º refinamento: leitura dos resumos, eliminando os resultados relacionados a outras especificidades da área da educação (disciplinas curriculares, avaliação, gestão); 3º refinamento: eliminação dos trabalhos em duplicidade como resultado do uso de diferentes ferramentas tecnológicas; 4º refinamento: leitura preliminar dos trabalhos acadêmicos selecionados, eliminando aqueles cujo conteúdo estivesse

relacionado a outras especificidades da área da Educação Especial (atendimento educacional especializado, por exemplo).

Neste subitem nos propomos a apresentar e discutir os resultados desse procedimento e, para isso, optamos pela organização do texto em três partes principais: resultados relacionados aos artigos científicos selecionados; resultados relacionados às teses e dissertações selecionadas; considerações sobre as produções acadêmicas selecionadas.

1.2.1.1 Resultados relacionados aos artigos científicos selecionados

Nas pesquisas realizadas no portal da Scielo, utilizamos três estratégias de busca de artigos científicos, inserindo os descritores de forma combinada: 1) Modalidade integrada, selecionando local “Brasil”; 2) Coleção da Biblioteca, no modo formulário livre; 3) Ferramenta Google Acadêmico, inserindo o termo Scielo no campo destinado a “exibir artigos publicados em”. No total, foram localizados 104 artigos, dos quais foram selecionados dois trabalhos cujo objeto se aproxima daquele definido para esta pesquisa, o que equivale a 1,9% do total de artigos localizados inicialmente.

Nas pesquisas realizadas nos anais da Anped, a estratégia utilizada foi o acesso às reuniões anuais, no GT 13, relativo ao ensino fundamental, e GT 15, relativo à Educação Especial, bem como os espaços destinados aos trabalhos encomendados e aos pôsteres. Inicialmente foram identificados 35 trabalhos, dos quais dois foram selecionados, o que equivale a 5,7% do total de artigos localizados inicialmente.

Diante dos poucos resultados encontrados nos sítios pesquisados, optamos por uma busca no Google, priorizando os descritores “bidocência” e “segundo professor de turma”, o que resultou em mais quatro trabalhos: um localizado nos anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), dois localizados nos anais do IX Congresso de Educação promovido pela Universidade do Contestado (UnC) e um nos anais do IX Congresso Nacional de Educação (Educere) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, promovidos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Do total de artigos selecionados, 62,5% foram publicados depois de 2010, revelando que, ainda que sejam poucas as produções disponíveis tratando a questão do trabalho docente em classes comuns do ensino regular com matrícula de alunos da Educação Especial, a necessidade de reflexão sobre a temática vem aumentando ao longo da última metade do período pesquisado, coincidindo com os primeiros anos de implementação, tanto da política nacional quanto da política estadual de Educação Especial.

Em relação à questão de gênero na autoria, 87% dos trabalhos são de pesquisadores do sexo feminino. Outra constatação que julgamos pertinente registrar é que 37,5% dos trabalhos foram elaborados em instituições de ensino localizadas na Região Sudeste e 62,5% na Região Sul do Brasil. Uma parte significativa desses trabalhos (75%) foram realizados em instituições públicas. Dos cinco trabalhos produzidos na Região Sul, quatro estão vinculados a instituições de ensino superior localizadas no estado de Santa Catarina, o que corresponde a 80%, mas somente dois investigam a política de Educação Especial proposta para o contexto educacional catarinense.

Observamos que os termos inclusão, política, Educação Especial e suas variantes estão presentes nos títulos dos artigos da seguinte forma: o termo inclusão aparece no título de 75% dos artigos selecionados. Em 33% destes, está associado ao termo política e em 16%, ao termo Educação Especial. Em 37,5% dos títulos há referência ao profissional de apoio. O termo trabalho está presente no título de 25% dos textos. Uma breve categorização a partir dos títulos, com base no uso desses termos, permite visualizar em quais campos de análise se situam os estudos localizados neste balanço.

Em relação às palavras-chave, em quatro trabalhos, o que equivale a 50% do total, localizamos os termos educação inclusiva e suas variantes. Um trabalho apresentou os termos Educação Especial e deficiência. O termo política e suas variantes foram localizados entre as palavras-chave de duas publicações. Um trabalho inclui, simultaneamente, o termo inclusão e políticas e dois fazem referência a conceitos advindos de práticas desenvolvidas em países do hemisfério norte. O termo formação de profissionais foi localizado em um trabalho. Outros dois fazem referência ao profissional de apoio em classe comum, enquanto um trabalho ao AEE. Os termos trabalho

docente e prática pedagógica estão presentes nas palavras-chave de duas publicações. Os dados referentes a esses trabalhos estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos científicos selecionados (2001-2014)

Título	Autor (a)	Instituição Natureza jurídica	Ano	Região	Banco de dados
Políticas públicas em educação inclusiva: a atuação do segundo professor de turma no ensino fundamental	Karine Noemi S. Pereira	Uniplac Privada	2013	Sul	UnC
Prática formativa em educação inclusiva: reflexos das políticas educacionais na sociedade	Luana Taís Bassani Rosane da S. F. L. Cavasin	IFC Pública	2013	Sul	UnC
O professor de apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola	Nathalia Galo Farnochi	USP Pública	2012	Sudeste	Anpae
Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular	Enicéia Gonçalves Mendes Maria Amélia Almeida Cristina Yoshie Toyoda	UFSCar Unesp Pública	2011	Sudeste	Scielo
Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar	Miryam Bonadiu Pelosi Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Uerj Pública	2009	Sudeste	Scielo
Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais	Cinara Marli da Cunha Emanuele Cristina Siebert	Furb Privada	2009	Sul	Educere
O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes	Hugo Otto Beyer	UFRGS Pública	2004	Sul	Anped- Sul

Fonte: Scielo, Anped, Anped-Sul, Anpae, Educere, UnC

1.2.1.2 Resultados relacionados às teses e dissertações selecionadas

Em relação à pesquisa de teses e dissertações, cabe destacar as frequentes dificuldades de acesso ao portal da Capes, uma vez que ele esteve indisponível durante a maior parte do período em que realizamos este balanço.

Observamos que a totalidade dos trabalhos selecionados é de autoria feminina. Em relação à distribuição geográfica, 60% foram produzidos na Região Sul do país, todos em instituições públicas. A Região Sudeste foi responsável por 40% das produções, que estão divididas proporcionalmente entre instituições públicas e privadas.

Os termos inclusão, política e Educação Especial estão presentes nos títulos dos trabalhos, relacionados da seguinte forma: o termo inclusão aparece no título de 60% dos trabalhos selecionados e Educação Especial em dois (40% do total), sendo que somente em um deles está relacionado ao termo políticas, o que corresponde a 20% do total das publicações selecionadas.

Quanto às palavras-chave, os resultados mostram que o termo Educação Especial foi utilizado em 100% dos trabalhos e 50% deles utilizaram o termo inclusão escolar, sendo que em um deles houve o uso simultâneo dos dois termos. Em 75% dos textos foi utilizado trabalho docente ou prática pedagógica. As expressões deficiência mental, ensino colaborativo, formação de professores, pesquisa colaborativa, ensino fundamental, profissional de apoio, diferença, identidade, aprendizagem e estudos culturais foram apontados uma vez, o que corresponde a 25% das produções.

Os dados referentes a esses trabalhos estão organizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas (2001-2014)

Título Tipo	Autor (a)	Orientador (a)	Ano	Instituição Natureza Jurídica	Região
Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental (Tese)	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Profª Dra. Enicéia Gonçalves Mendes	2004	UFSCar Pública	Sudeste
Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental (Dissertação)	Dayana Valéria Folster Antônio Schreiber	Profª Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia	2012	UFSC Pública	Sul
O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial (Dissertação)	Sílvia Maria Martins	Profª Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia	2011	UFSC Pública	Sul
Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual (Dissertação)	Anai Cristina da Luz Stelmachuk	Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta	2011	Universidade Presbiteriana Mackenzie Privada	Sudeste
Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo (Dissertação)	Maria Rosângela Carrasco Monteiro	Profª Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier	2010	UFRGS Pública	Sul

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes

1.2.1.3 Considerações sobre as produções acadêmicas selecionadas

Como é possível observar por meio da síntese dos resultados apresentada nos quadros 1 e 2, o balanço da produção acadêmica indicou a presença de um número reduzido de trabalhos acadêmicos sobre o tema.

Percebemos, por exemplo, que, embora o recorte temporal estabelecido para este balanço compreendesse o período de 2001 a 2014, somente em 2004 encontramos o primeiro registro de produções acadêmicas com foco no estudo sobre o trabalho docente de um segundo professor em classe comum e, após um intervalo de cinco anos, isto é, somente em 2009, localizamos novas produções acadêmicas. Tais observações levam a inferir que, embora a Resolução CNE nº 02/2001 (BRASIL, 2001a) tenha apontado questões importantes para o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial, o trabalho desenvolvido entre professores dessa modalidade de ensino e professores do ensino regular nas classes comuns não se constituiu de imediato em objeto de reflexão acadêmico-científica. A Tabela 1 sintetiza o resultado final dos trabalhos acadêmicos selecionados neste balanço.

Tabela 1 - Total de trabalhos selecionados por tipo de produção (2001-2014)

Banco de dados	Número de trabalhos selecionados
Tese	1
Dissertação	4
Artigo em periódico (SciELO)	2
Trabalho em anais de eventos educacionais	5
Total	12

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do balanço da produção acadêmica

Para melhor compreensão do universo dos trabalhos selecionados no balanço, optamos por organizá-los em três categorias: estudos com enfoque conceitual; estudos relacionados aos currículos dos cursos de graduação; pesquisas realizadas em redes públicas de ensino, divididas em duas subcategorias: pesquisas realizadas em redes públicas de ensino

com enfoque no conceito de educação inclusiva e pesquisas realizadas em redes públicas de ensino com enfoque nas políticas públicas para a Educação Especial.

1.2.1.3.1 Estudos com enfoque conceitual

Dentre as produções acadêmicas selecionadas, identificamos que o artigo de Beyer (2004) se destaca por se constituir em estudo bibliográfico com enfoque no conceito de bidocência. O autor apresenta a experiência desenvolvida em cidades alemãs na década de 1970, visando depreender princípios para a reflexão sobre o momento vivido no Brasil, as questões da Educação Especial e as políticas de educação inclusiva.

Devido ao fato de que, em geral, as limitações quanto aos docentes disponíveis para as escolas públicas sejam relativamente severas nas redes de ensino nos municípios e estados brasileiros, não se pode sonhar com um sistema de bidocência nas classes de inclusão escolar. Porém, pode-se pensar na disponibilidade dos professores das salas de recursos, já existentes nas redes de ensino. Em vez dos mesmos concentrarem sua prática docente nas salas de recursos, poderiam destinar parte das suas horas-aula para acompanhar o professor regente na própria sala de aula e interagir diretamente com o grupo de alunos (BEYER, 2004, p. 6).

O autor argumenta sobre dificuldades de implementação, nas escolas públicas brasileiras, do sistema de bidocência, tal como no modelo alemão, e propõe que o professor do serviço especializado acompanhe o professor regente em classe comum.

Ao detalhar o sistema de bidocência, Beyer (2004) faz referência a uma redução numérica de alunos em sala de aula, semelhante ao que dispõe a Resolução CEE nº 112/ 2006: “Art. 5º Na turma do ensino regular, quando houver a matrícula de educandos de que trata esta Resolução, será aplicado um redutor de educandos, considerando o disposto no Parágrafo único deste artigo, ouvida a escola” (SANTA CATARINA, 2006a).

Os documentos orientadores e normativos referentes à atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina não são claros quanto à origem da proposição de um segundo professor em classes comuns do ensino regular, com matrícula de alunos da Educação Especial. Não fazem referência ao termo *bidocência* nem ao sistema alemão, embora, como se pode observar, guardem pontos de convergência com os estudos de Beyer (2004).

1.2.1.3.2 Estudos relacionados aos currículos dos cursos de graduação

Dentre os trabalhos selecionados durante a realização do balanço da produção acadêmica, observamos um grupo de pesquisadores que se propôs a refletir sobre experiências educacionais relacionadas à introdução de disciplinas no currículo dos cursos de graduação, visando ao atendimento das demandas de formação docente advindas do processo de inclusão dos alunos da Educação Especial em classes comuns.

Os trabalhos de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Bassani e Cavasin (2013) foram incluídos nessa categoria em função do seu objeto: atividades acadêmicas e de extensão universitária desenvolvidas no currículo de cursos de graduação e pós-graduação, no qual foram incluídas disciplinas como Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar e Consultoria Colaborativa. Em ambos os estudos, as atividades propostas pela instituição de ensino superior (IES) envolveram o trabalho de um profissional de apoio em classe comum.

Notamos, no texto de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o uso de expressões que indicam pontos de convergência entre o modelo de ensino colaborativo ou coensino e a proposta do segundo professor de turma definida pela atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina: a designação de prestação de serviço de Educação Especial, a concepção de apoio em classe comum, bem como a similaridade entre a proposta catarinense de *corregência* para os anos iniciais do ensino fundamental e a proposta de divisão das responsabilidades de planejar, instruir e avaliar a instrução. Em função desses aspectos, os estudos das autoras foram incorporados ao longo da nossa exposição.

implementadas pelas políticas em pauta contribuem na inclusão dos alunos — o que as elevaria ao patamar do reconhecimento e da valorização —, imediatamente negada pela constatação de que essa mesma inclusão não atinge todos os educandos.

Nesse contexto pode-se reconhecer e valorizar as políticas educacionais atuais que disponibilizam recurso e segundo professor em diversas escolas, pois estas ações contribuem na inclusão dos alunos, porém deveria ser propiciada a inclusão de todos os alunos, em meio a suas diferenças étnicas, sociais ou culturais (BASSANI; CAVASIN, 2013).

Ainda em relação ao trabalho docente, observamos expressões que o distanciam da concepção de trabalho como atividade humana planejada e definida por objetivos, desvinculando-o das condições concretas de realização definidas pelo modo de produção da vida material para posicioná-lo no âmbito da necessidade, da admiração, da emoção e do encantamento, como colocam Bassani e Cavasin (2013) ao afirmarem que consideram “de extrema importância as mudanças no âmbito educacional que estão acontecendo, mesmo porque o trabalho desenvolvido pelas professoras é necessário e admirável, que emociona e encanta, e deveria ser proporcionado a todos os alunos que dele necessitam”.

Identificamos que as autoras apreendem tanto as diretrizes da política estadual quanto da política nacional de Educação Especial, quando apontam a necessidade de articulação entre o trabalho docente a ser realizado no AEE e na classe comum pelo professor titular e pelo segundo professor de turma, ainda que façam referência a esse aspecto da prática pedagógica — que é de fundamental importância — como mera “comunicação”: “Através das práticas, também pode-se referir a importância da comunicação entre os professores regentes e as professoras que acompanham os alunos inclusos, seja a segunda professora ou a professora da sala multifuncional” (BASSANI; CAVASIN, 2013).

Os trabalhos de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e de Bassani e Cavasin (2013) nos permitiram conhecer, em alguma medida, o plano teórico sobre o qual as IES estão conduzindo as determinações dadas pelas diretrizes nacionais para a Educação

Especial na educação básica em relação à formação de professores para atuação em Educação Especial.

1.2.1.3.3 Pesquisas realizadas em redes públicas de ensino

Uma parte significativa dos trabalhos selecionados durante o balanço se refere ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas realizadas em redes públicas de ensino. Porém, um olhar mais atento permite observar focos distintos na sua condução. Localizamos publicações que investigam o seu objeto de estudo a partir de uma perspectiva crítica, intencionando apreender aspectos da política educacional que o sustentam, e outros cujo enfoque teórico aborda o objeto de estudo numa perspectiva de reprodução do discurso hegemônico da educação inclusiva. Em função disso, organizamos os trabalhos referentes às pesquisas realizadas em redes públicas de ensino em duas subcategorias: a) enfoque no conceito de educação inclusiva e b) enfoque nas políticas públicas para a Educação Especial.

a) Pesquisas realizadas em redes públicas de ensino, com enfoque no conceito de educação inclusiva: O termo inclusão e suas variantes permeiam grande parte dos trabalhos e são abordados a partir de diferentes enfoques. Número expressivo dessas produções faz referência à inclusão como compromisso, condição ou meta a ser atingida, principalmente pela educação. Poucas delas questionam, discutem ou evidenciam sua construção histórica e seus vínculos com a conjuntura política, social e econômica. Outras tratam de maneira indiferenciada Educação Especial e inclusão.

Cunha e Siebert (2009) são autoras cujo objeto de estudo tem grande proximidade com o que definimos para nossa pesquisa, uma vez que se propõem a compreender o papel do segundo professor de turma, verificar suas funções e o que realizam nas salas de inclusão¹². Elas realizaram pesquisa em escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, cujas turmas do ensino fundamental contam com o trabalho desse professor.

¹² No texto, as autoras tratam de forma indistinta as expressões turmas de inclusão, salas de inclusão, classe inclusiva e classes de inclusão.

Na parte introdutória, as autoras apresentam, de forma breve, o histórico da educação de crianças com necessidades educacionais especiais. O discurso utilizado para exposição desse histórico revela, assim como observamos em Bassani e Cavasin (2013), indícios de vínculos com concepções teóricas nas quais a análise científica dos fenômenos sociais é pautada numa relação entre causa e efeito, como se evidencia neste excerto: “Em decorrência das determinações legais, a Escola Regular passou a receber os alunos que antes frequentavam apenas a Escola Especial, precisando, em virtude disso, se adequar às necessidades desses novos alunos e a repensar o ensino oferecido até então” (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2153).

Entendemos que Cunha e Siebert (2009) fazem referência a um aumento observado na matrícula dos alunos da Educação Especial na escola regular, porém, suas análises não consideram a ação histórica de forças políticas e econômicas atuando *com e sobre* o fenômeno social de transição desse grupo de alunos de um *locus* de escolarização para outro, o que, de acordo com as autoras decorre diretamente da legislação. Da mesma forma, compreendem as ações locais de adequação das escolas e de reorganização do ensino tão somente como uma resposta às necessidades desses alunos e, portanto, dissociadas das reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro.

Cunha e Siebert (2009), citando Beyer (2004), mencionam o termo *bidocência*, buscando identificar as relações existentes com a proposta de segundo professor de turma definida pela política estadual de Educação Especial em Santa Catarina e, sobre isso, afirmam:

Em Santa Catarina, a concepção da bidocência faz-se presente na Resolução nº 112 do Conselho Estadual de Educação, Artigo 4º, Parágrafo 1º [...]: “O Poder Público e as escolas de iniciativa privada devem disponibilizar na rede regular de ensino, quando necessário”: professor intérprete, professor bilíngüe, instrutor da língua brasileira de sinais, segundo professor em turma, acompanhante terapêutico, técnico na área da saúde, serviço de atendimento educacional (SAEDE), serviço de atendimento especializado (SAESP) e

assessoramento sistemático especializado. [...] Ainda de acordo com Resolução nº 112, item IV, o Segundo Professor em turma deve participar “com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos [...] que requeiram dois professores na turma” (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2153).

Destacamos novamente que os documentos norteadores da atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina não fazem referência ao termo *bidocência*, embora seja possível observar vínculos entre esse conceito, tal como apresentado por Beyer (2004), e a proposta catarinense do segundo professor de turma. Outro aspecto a destacar é que, de acordo com as autoras, a resolução mencionada determina que, além do poder público, caberia também às escolas da iniciativa privada disponibilizar os serviços e profissionais de apoio listados. No entanto, o texto oficial ao qual tivemos acesso, disponível atualmente no *website* do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE)¹³, não menciona a iniciativa privada, atribuindo tal incumbência somente à rede pública de ensino, o que evidencia, no nosso entendimento, a relação de forças entre o poder público e o poder privado em relação à oferta dos serviços e atendimentos da Educação Especial.

A metodologia adotada por Cunha e Siebert (2009) envolveu a realização de entrevistas com professores enfocando três pontos: o entendimento de inclusão, o papel do segundo professor de turma e o exercício dessa função. Em relação ao primeiro enfoque, as autoras concluíram que os professores, por um lado, enfatizam os aspectos socializadores da inclusão e, por outro, omitem os processos de ensino e aprendizagem. Citando Beyer (2004), elas asseveram que essa omissão constitui “uma forma velada de não admitir as deficiências do próprio ensino”.

Quanto à função do segundo professor de turma — outro enfoque das entrevistas —, Cunha e Siebert (2009) apontaram dois grupos de respostas. O primeiro é formado pelas respostas que indicam uma concepção equivocada, por parte dos

¹³ Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_vie w&gid=176&Itemid=132>

entrevistados, acerca das funções e da relação do segundo professor de turma com o professor regente. Com referência a esses aspectos, as autoras esclarecem que se trata de “trabalhar em parceria com o Professor Titular, co-regendo e participando do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, e não somente com os alunos com necessidades especiais” (CUNHA; SIEBERT 2009, p. 2516). O segundo grupo é formado pelas respostas que revelam que, quando compreendidas, essas funções não são postas em prática pelos professores, uma vez que, segundo Cunha e Siebert (2009, p. 2516), “a nova experiência provocou um estranhamento entre as docentes, pois, nota-se que as mesmas não conseguiram reinterpretar seus papéis enquanto educadoras e regentes de uma mesma classe”.

O terceiro enfoque priorizado nas entrevistas com os professores se relaciona ao exercício da função. As respostas fizeram referência ao planejamento, sobre o qual se observou uma divisão de papéis justificada pela incompatibilidade de horários e de tempo disponível para exercer a tarefa de forma conjunta. Sendo assim, o professor titular se responsabiliza prioritariamente pelo planejamento geral da turma e o segundo professor de turma pelo planejamento das atividades do aluno com deficiência, bem como pelo atendimento exclusivo a esse aluno. As autoras citam Mittler (2003)¹⁴ nas reflexões nas quais afirmam conclusivamente que tal divisão de papéis estaria contribuindo para um quadro de dependência e exclusão na sala de aula e, quanto a esse aspecto, sugerem como causa principal a falta de orientação e oferta de cursos de capacitação. Segundo as autoras, um efetivo trabalho de bidocência consistiria em,

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

¹⁴ MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

certa autonomia (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2158).

Por fim, sentimo-nos instigadas a conhecer como as autoras compreendem os vínculos entre os três enfoques priorizados nas entrevistas: o entendimento de inclusão, o papel do segundo professor de turma e o exercício dessa função. Encontramos no texto alguns elementos que indicam essa compreensão quando, em suas considerações finais, Cunha e Siebert (2009) afirmam:

No contexto apontado por esta pesquisa, vemos como urgente um melhor aproveitamento desse profissional contratado e a realização de um trabalho em parceria que garanta não só a permanência de todos numa escola verdadeiramente inclusiva, como também a efetiva preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, independente de quaisquer diferenças (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2153).

De acordo com as autoras, há uma relação imediata entre causa e efeito na qual o “aproveitamento” do segundo professor e a realização de um trabalho em parceria com o professor titular teria como efeito imediato uma escola inclusiva e esta, por sua vez, seria garantia de aprendizagem.

Stelmachuk (2011) realiza pesquisa em uma rede pública municipal de ensino do estado do Paraná, por meio do qual busca “investigar como professores regentes e supervisores de unidades escolares tem atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar” (STELMACHUK, 2011, p. 15).

Para a autora, as políticas públicas não garantiram o cumprimento do disposto nas duas mais recentes leis de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961 e 1996, em relação à educação de excepcionais. De acordo com suas análises, o movimento inclusivo seria, então, o responsável pelo desenvolvimento, de “ações visando o acesso e a permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais” (STELMACHUK, 2011, p. 10) na escola.

Em suas justificativas, a autora destaca a carência de estudos sobre os professores auxiliares em sala de aula, citando estudos que fazem referência ao modelo do Reino Unido no qual o “professor auxiliar favorece o processo de inclusão, porém a assistência ao aluno deve ser oferecida somente quando necessário, sob o risco de desenvolver dependência” (STELMACHUK, 2011, p. 12). Tal perspectiva de atuação do professor auxiliar naquele contexto leva a autora a uma reflexão sobre o segundo professor de turma em Santa Catarina e sua função de corregência estabelecida no PP (SANTA CATARINA, 2006 b) para os anos iniciais do ensino fundamental. Dialogando com Cunha e Siebert (2009), ao enfatizarem as dificuldades do segundo professor de turma quanto à compreensão das funções para as quais são designados, a autora entende que “se no âmbito de uma política de Estado, com documentos oficiais que esclarecem o papel do segundo professor, a situação é a que se apresenta no artigo, muito mais preocupante é o quadro referente ao município, que contrata auxiliares sem a especificação das suas funções” (STELMACHUK, 2011, p 13).

Tendo como sujeitos de sua pesquisa professores regentes e supervisores escolares, a autora se propõe a focar as “formas de atendimento onde há presença de auxiliar em salas nas quais estudam alunos com deficiência intelectual” considerando, em relação a este profissional, a possibilidade de tornarem-se “elementos facilitadores ou dificultadores da inclusão escolar, dependendo do motivo de sua presença e de sua atuação em sala de aula” (STELMACHUK, 2011, p. 14). Para tanto, concentra suas análises sobre as respostas dadas em entrevista pelos professores regentes e supervisores escolares em quatro categorias; significado de inclusão escolar, conceito de deficiência intelectual, facilidades e dificuldades da inclusão deste aluno nas escolas, condições de apoio à inclusão.

De acordo com a autora, supervisores e professoras elencaram como atribuições dos auxiliares:

ajudar o aluno com deficiência intelectual em tarefas acadêmicas, em atividades de locomoção, higiene e alimentação, no desenvolvimento de sua autonomia, além de auxiliar a professora, preparar atividades específicas para o aluno com deficiência intelectual, ajudar os demais alunos da turma

e cuidar para que o aluno não se machuque, ou agrida alguém (STELMACHUCK, 2011, p. 93).

Os estudos de Stelmachuk (2011), embora restrito aos anos iniciais do ensino fundamental, revelam um trabalho docente pautado na perspectiva da ajuda aos alunos e no auxílio aos professores.

Pelosi e Nunes (2009) assinam outro trabalho selecionado no balanço e incluído na categoria pesquisas realizadas em redes públicas de ensino com enfoque no conceito de educação inclusiva. Nele são apresentados resultados de pesquisa desenvolvida com o objetivo de caracterizar professores itinerantes vinculados ao sistema municipal de educação do Rio de Janeiro, bem como analisar as ações desses professores na área de tecnologia assistiva, avaliar a necessidade de formação em serviço na área e discutir seu papel como agentes de inclusão.

Na delimitação dos objetivos, duas questões de imediato suscitaram nosso interesse. A primeira se refere ao que se compreende como professor itinerante. Pelosi e Nunes (2009) esclarecem, referenciando documento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

A implementação do ensino itinerante como modalidade de atendimento de Educação Especial nas escolas públicas da rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro aconteceu em 1996 e definiu como atribuição dos professores itinerantes a assessoria às escolas regulares que possuíssem alunos com necessidades educacionais especiais integrados em turmas regulares e a produção de materiais pedagógicos necessários para auxiliar a inclusão desses alunos. A assessoria previa o acompanhamento dos alunos e professores dentro da sala de aula e a orientação aos familiares e demais membros da comunidade escolar (PELOSI; NUNES, 2009, p. 142).

A princípio, entendemos tratar-se de uma função docente, uma vez que é denominado professor itinerante. Observamos

então suas atribuições: produção de materiais pedagógicos e assessoria — esta se desdobra em acompanhamento aos alunos e professores em sala de aula, aos familiares e à comunidade escolar. Não fica claro, por exemplo, no que consiste o acompanhamento. Esse leque restrito de atribuições, por um lado, coloca em jogo nossa suposição inicial de que se trata de uma função docente e, por outro, fornece-nos pistas para compreendermos a nossa segunda questão de interesse: O que as autoras compreendem como agentes da inclusão? Em relação a esse termo, Pelosi e Nunes (2009) explicam:

O professor itinerante trabalhava como um elemento facilitador da inclusão. Auxiliava o professor regente a incluir a criança com necessidades educacionais especiais na atividade que havia elaborado ou fazia orientações sobre equipamentos ou estratégias facilitadoras para o trabalho. Com os profissionais da escola, trabalhava as necessidades de adaptação do mobiliário e do espaço físico e discutia problemas ocasionados pela inclusão (PELOSI; NUNES, 2009, p. 143).

Compreendemos então que a conversão de um professor em elemento facilitador ou agente da inclusão é caracterizada pela restrição das atividades de docência, reduzindo-as à discussão de problemas causados pela inclusão, adaptação de espaços e materiais, orientação quanto aos equipamentos, estratégias facilitadoras do trabalho e auxílio ao professor regente para incluir a criança nas atividades por ele elaboradas. Cabe destacar alguma similaridade entre esta última atribuição do professor itinerante, citado em Pelosi e Nunes (2009), e a função de apoio ao professor regente no desenvolvimento de atividades pedagógicas definida para o segundo professor de turma na política de Educação Especial de Santa Catarina.

Dentre os procedimentos adotados para a pesquisa, Pelosi e Nunes (2009) fizeram um estudo comparativo entre o perfil do professor itinerante em 1998 e em 2005, que evidenciou poucas alterações. No entanto, nova questão suscitou nosso interesse:

O que havia modificado significativamente era a abordagem do professor em relação à intervenção ao aluno. No estudo de 1998, o

professor itinerante tinha como prática de trabalho a retirada do aluno da sala de aula para realizar um acompanhamento individualizado. No estudo de 2005, a intervenção dos professores pesquisados acontecia exclusivamente dentro da própria sala de aula onde o aluno estava incluído (PELOSI; NUNES, 2009, p. 151).

A justificativa apresentada pelas autoras para a alteração observada é que “o professor itinerante tem funcionado mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão do que como mediador do aprendizado do aluno” (PELOSI e NUNES, 2009, p. 151). Percebemos que, tanto a alteração no *locus* de atuação do professor itinerante, limitando-se agora ao espaço da sala de aula, quanto o argumento utilizado na justificativa, baseado na aprendizagem do aluno, poderiam indicar outra similaridade com a proposta da política estadual de Educação Especial em Santa Catarina para a atuação de segundo professor de turma em classe comum.

As autoras, baseadas no modelo adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sugerem, então, que

a introdução do professor de apoio nas modalidades de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para os alunos gravemente comprometidos também poderia ser uma alternativa. Esse serviço de Educação Especial transformaria a ação semanal ou quinzenal do professor itinerante em uma intervenção diária [...].

O professor de apoio participaria do planejamento em parceria com o professor de turma e o professor itinerante desenvolvendo as adaptações que permitiriam ao aluno gravemente comprometido o acesso ao currículo (PELOSI; NUNES, 2009, p. 152).

Observamos que o professor de apoio em classe comum é considerado pelas autoras como um serviço de Educação Especial que pressupõe duas ações docentes a serem desenvolvidas em parceria entre professores: o planejamento e

as adaptações necessárias para o acesso ao currículo. Cabe destacar, por fim, que no PP (SANTA CATARINA, 2009b) há uma referência a Pelosi (2005), o que nos leva a inferir que a proposição do segundo professor de turma na política de Educação Especial de Santa Catarina tenha vínculos com as concepções teóricas que norteiam os estudos das autoras.

Mais um trabalho selecionado no balanço da produção acadêmica é a dissertação de mestrado de Monteiro (2010), que apresenta e analisa práticas de educação inclusiva desenvolvidas por meio do *Projeto Docência Compartilhada* em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. O foco específico da investigação é sintetizado na seguinte questão: “Como as práticas de inclusão, nas turmas regulares do III Ciclo, na qual estão inseridos alunos com deficiência, vêm eliminando espaços de segregação e possibilitando aprendizagens?” (MONTEIRO, 2010, p. 16). Ainda que pouco esclarecedora quanto ao que está sendo considerado como práticas de inclusão e práticas de educação inclusiva, observamos que a questão contém uma assertiva que nos fornece indícios sobre as concepções teóricas norteadoras da investigação: a ideia de eliminação dos espaços de segregação e da aprendizagem.

Tais indicações vão assumindo contornos mais nítidos no decorrer de sua exposição. Identificamos, por exemplo, que ao referir-se à educação geral, a autora afirma a criação de um

sistema de escolarização de massas para disciplinar e fortalecer as capacidades das populações. Um sistema de ensino estatal, laico e gratuito que modificara os programas escolares para atender as novas exigências da formação humana, necessárias na industrialização e na consolidação do próprio Estado (MONTEIRO, 2010, p. 31).

Ao referir-se à Educação Especial, parece-nos que esse mesmo enfoque é negado, quando a autora salienta em seguida que,

na contemporaneidade, novas questões sociais tencionam a escola e suas verdades. As recentes legislações e seus desdobramentos colocaram no espaço escolar regular, entre outros grupos, uma

nova população que precisa constituir-se aluno — o aluno oriundo das Escolas e Classes Especiais (MONTEIRO, 2010, p. 33).

Na análise da autora, a transição das escolas ou classes especiais para a escola regular é determinada não pelas “novas exigências da formação humana, necessárias na industrialização e na consolidação do próprio Estado”, como afirmado anteriormente ao citar a escolarização de massas, mas sim por se tratar de uma “população que precisa constituir-se aluno”. Dessa forma, Monteiro (2010) enfoca não mais a tensão resultante das forças econômicas, mas atribui a nova configuração da escola regular, caracterizada pelo acesso dos alunos da Educação Especial, a uma resposta aos desdobramentos legais. Por outro ângulo, identificamos uma negação subliminar da possibilidade de o aluno da Educação Especial se constituir trabalhador e, assim, abre-se a possibilidade de a educação que a ele é oferecida se dar em outros moldes.

Embasada numa perspectiva teórica pós-estruturalista aliada ao campo dos estudos culturais e, portanto, distinta daquela que orienta nosso estudo, sentimo-nos provocadas pela investigação de Monteiro (2010) ao percebermos, nos desdobramentos de sua questão de pesquisa, vínculos com nosso objeto, o trabalho do segundo professor de turma, e, conseqüentemente, uma perspectiva de compreendê-lo, embora seu objeto de estudo seja outro. Estamos nos referindo à proposição da autora de compreender como a inclusão vem “tencionando a organização até então existente do ensino, desnaturalizando a forma de organização da docência e dos conteúdos do chamado currículo por áreas do conhecimento, isto é, o currículo do III Ciclo” (MONTEIRO, 2010, p. 16).

Buscando compreender a concepção de organização do ensino e da docência, deparamo-nos com o termo docência compartilhada e verificamos que o projeto desenvolvido na escola pesquisada pela autora foi inspirado na experiência desenvolvida em Hamburgo, na Alemanha, relatada em Beyer (2004):

A leitura da obra, especialmente da experiência da Bidocência e o levantamento dos fatores que configuravam as turmas de

progressão, possibilitou pensar em uma nova alternativa para organizar o trabalho docente, rompendo com a unidocência e potencializando a relação entre Professor Referência e o Itinerante, previsto na organização por Ciclos. Essa alternativa, mais tarde, consolidou-se como o projeto da Docência Compartilhada (MONTEIRO, 2010, p. 63).

Embora o texto não apresente um conceito propriamente formulado de docência compartilhada, procuramos extrair, do seu conteúdo, elementos para refletirmos sobre essa concepção. O primeiro elemento diz respeito a uma informação quantitativa expressada nos prefixos *bi* e *uni*, que sugere a docência compartilhada como equivalente à presença de dois ou mais professores em sala de aula. O segundo elemento se refere a uma informação qualitativa expressada nos termos referência e itinerante, que identificam quais são os professores adequados para atuar naquilo que é apontado, por um lado, como uma ruptura com a unidocência e, por outro, como uma nova alternativa para organizar o trabalho docente.

No detalhamento desse projeto, fomos encontrando mais informações sobre a concepção de docência compartilhada. Ao apresentar a sua operacionalização, o texto abre um leque maior de informações, dentre as quais selecionamos aquelas que, no nosso entendimento, estão mais diretamente relacionadas com a docência compartilhada propriamente dita: “Garantir a entrada de, no mínimo, dois professores, articulando a docência compartilhada em sala de aula; [...] Garantir a presença de estagiário para apoiar o trabalho junto aos alunos, priorizando aqueles com necessidades educativas especiais” (MONTEIRO, 2010, p. 64).

Parece-nos clara a finalidade para a qual é afirmada a garantia da presença do estagiário: o apoio ao trabalho junto aos alunos. Porém, fazemos uma ressalva, pois, se considerarmos que o conceito de necessidades educacionais especiais engloba um universo de situações, a questão da prioridade se torna imprópria, uma vez que todos os alunos podem em algum momento apresentá-las. No entanto, em relação aos professores, muitas outras questões nos parecem vagas e, em especial, quanto aos seus aspectos pedagógicos: O que é exatamente e

qual o objetivo da entrada de dois professores em sala de aula? O que compreende uma articulação de docência compartilhada?

De acordo com o texto, esse modelo foi organizado de diferentes maneiras conforme a especificidade de cada um dos ciclos de formação¹⁵ existentes na escola. Em relação ao III Ciclo, que de certa maneira se aproxima do foco da nossa pesquisa, que é o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, Monteiro (2010) acentua:

A partir de 2008, quando o significativo número de jovens com algum tipo de deficiência, presentes no III Ciclo, vinha tencionando as relações ensino-aprendizagem, especialmente entre os professores especialistas, foi preciso inventar estratégias como alterar os agrupamentos de alunos, criar outras parcerias entre as professoras chamadas especialistas e generalistas e reorganizar os horários e a oferta semanal de disciplinas. Essas alterações foram necessárias para viabilizar a entrada compartilhada daquelas professoras em cada uma das turmas, visando a construir possibilidades reais para que todos os alunos regulares e ditos incluídos pudessem aprender (MONTEIRO, 2010, p. 68).

Um aspecto importante a ser destacado é o fato de que, ao contrário de muitas iniciativas de organização adotadas pelas escolas que, visando atender as demandas da frequência dos alunos da Educação Especial no ensino regular, são norteadas pela perspectiva da socialização e do cuidado em detrimento da aprendizagem, a proposta de docência compartilhada apresentada por Monteiro (2010) é anunciada como tendo foco na aprendizagem. Porém, não nos ficou claro o que está sendo considerado pedagogicamente como parcerias entre as professoras.

¹⁵ De acordo como Monteiro (2010), nessa proposta educativa, o ensino fundamental soma nove anos, divididos em três Ciclos de três anos cada, que correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência.

É na seção que trata da constituição da docência na contemporaneidade, na qual Monteiro (2010) reflete acerca de aspectos relativos ao exercício da docência e aborda a organização dos conteúdos escolares e das atividades pedagógicas, que a proposta de docência compartilhada vai paulatinamente sendo esclarecida. Um desses aspectos se refere à condução das tarefas docentes em sala de aula, sobre a qual Monteiro (2010) faz uma correção em relação a um tipo de arranjo no qual, em função das diferenças de formação entre o professor generalista e o especialista, um deles

assumiria o manejo da turma e a organização do trabalho, enquanto o outro ficaria em uma posição de apoio, auxiliando somente os alunos com mais dificuldades. [...] compartilhar a docência no projeto em questão, teve como intenção, entre outras coisas, levar os professores a assumir todos os alunos como seus, independentemente de suas condições de aprendizagem (MONTEIRO, 2010, p. 134).

Ainda em relação à questão das diferenças entre a formação dos professores, a autora afirma que “projetos como o investigado neste trabalho, apontam outras maneiras de se pensar a formação do professor, através das estratégias e das experiências que protagoniza em sua sala de aula, viabilizando a produção de outros conhecimentos” (MONTEIRO, 2010, p. 139). Embora a *praxis* deva constituir-se num fecundo processo de reflexão, questionamos a autora quanto ao que entendemos como uma secundarização da necessidade de um processo formativo sistematizado para atuação nesse modelo de docência.

O texto evidencia ainda outros momentos em que a autora, assumindo claramente uma posição de defesa dessa forma de organização do trabalho, utiliza argumentos que vão desde a afirmação de “uma maior possibilidade de todos serem atendidos em suas necessidades de aprendizagem” até a relação de vantagens, para os professores, advindas do compartilhamento do “protagonismo da ação educativa em sala de aula” (MONTEIRO, 2010, p. 137).

Outro assunto que nos interessa conhecer é o planejamento coletivo, em relação ao qual, no nosso entendimento, a autora deixa algumas questões pendentes.

Dentre os pressupostos a partir dos quais é operacionalizado o projeto de docência compartilhada, consta “organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores dessas turmas” (MONTEIRO, 2010, p. 64). No entanto, “O planejamento, nas diferentes disciplinas era feito, sempre que possível, pelos generalistas com os especialistas que atendiam às turmas, buscando adequar os conteúdos e as atividades aos diversos níveis de aprendizagem, interesses e necessidades de todos os alunos” (MONTEIRO, 2010, p. 71). O uso da expressão “sempre que possível” aponta indícios da inexistência de garantias para o planejamento. Ou seja, ainda que definido como um pressuposto, o projeto não traz garantias quanto ao espaço de formação e planejamento docente que anuncia.

Por outro lado, ao tratar do ensino compartilhado dos conteúdos escolares, a autora faz referência ao planejamento coletivo, afirmando que promoveu mudanças que permitiram aos professores “avaliarem suas práticas e, em certas medidas, transgredirem fronteiras disciplinares” (MONTEIRO, 2010, p. 140). Consideramos que Monteiro (2010) deixou em aberto as situações nas quais não foi possível planejar coletivamente.

Em sua tese de doutorado, Capellini (2004) se propõe a atingir três objetivos: implementar o ensino colaborativo entre o professor especialista e o professor de ensino comum em turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental com alunos com deficiência mental; avaliar consequências desse processo sobre a aprendizagem, o desenvolvimento dos profissionais e a organização escolar; descrever a opinião de pais e professores sobre o ensino colaborativo. A princípio, as especificidades desse trabalho acadêmico que se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental reduzem as possibilidades de contribuição para nosso estudo na direção de compreender o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, mas, apesar das restrições apontadas, o estudo apresenta outros elementos importantes para nossa reflexão, em função dos quais foi mantido no balanço.

Sentimo-nos provocadas pelo enfoque dado aos “suportes possíveis centrados na sala de aula comum” (CAPELLINI, 2004, p. 24), justificados pela autora com o uso frequente de expressões como parceria, cooperação e colaboração, em consonância com o discurso que permeia as

políticas de inclusão. Em relação ao uso de tais expressões no campo da educação e seus vínculos com a perspectiva inclusiva, Capellini (2004), baseada na literatura estrangeira, afirma:

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras de aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas. Independentemente, das diferenças nas instâncias de colaboração, o trabalho realizado de forma colaborativa — consultoria colaborativa, ensino colaborativo e aprendizagem cooperativa — ambas são apontadas, na literatura estrangeira, como promissoras no processo de inclusão escolar (CAPELLINI, 2004, p. 85).

De uma breve análise sobre o conteúdo desse excerto emergem pontos importantes para a sustentação de nossa afirmação anterior quanto aos vínculos com a perspectiva inclusiva, bem como para a reflexão sobre os objetivos para os quais são propostos tais suportes em classe comum. Questionamos, primeiramente, se a compreensão da escola como reflexo da sociedade não estaria omitindo a consideração sobre o seu contrário. Estamos nos referindo à perspectiva dialética de análise que, ao oportunizar reflexões sobre as contradições que constituem esse espaço formativo, permite a ampliação das possibilidades, não somente de compreender a escola, mas também as práticas pedagógicas que se dão no seu interior.

Ressaltamos que, intimamente ligados à questão apontada anteriormente, os suportes em classe comum, tal como apresentados por Capellini (2004), estão voltados prioritariamente para a remoção das barreiras de aprendizagem. Assim, questionamos sobre como se comporta o par dialético ensino/aprendizagem na perspectiva do ensino colaborativo e por fim, quanto os determinantes políticos e econômicos do discurso da educação inclusiva.

Capellini (2004), após dialogar com autores representantes de diferentes enfoques teóricos sobre o ensino colaborativo, apresenta seus procedimentos metodológicos, que compreenderam a atuação colaborativa em quatro momentos: trabalho colaborativo na sala de aula, no horário de trabalho pedagógico coletivo, suporte ao corpo docente e com as famílias. São as análises da autora a respeito do trabalho colaborativo na sala de aula e do suporte ao corpo docente que nos permitem reafirmar aspectos de suas formulações que colaboram no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Em se tratando da realização de intervenções em classes comuns do ensino regular com frequência de alunos da Educação Especial, observamos que o professor especialista, denominado professor colaborador, era a própria pesquisadora atuando na perspectiva do ensino colaborativo, isto é, visando ao “apoio prioritário para adaptação e simplificação de conteúdos, arranjos e estratégias de ensino de pares, entre outras” (CAPELLINI, 2004, p. 85). Tal intervenção incluiu as seguintes ações:

Observação e avaliação; Apoio individual e em grupo de alunos; Encorajamento das atividades; Clarificação de atividades; Administração da sala, em parceria com a prof^a (permitir entrada ou saída, etc), arranjo, manejo, etc.; Ilustração com exemplos; Oferta de pistas para resolução de exercícios atividades; Atividades de sensibilização (CAPELLINI, 2004, p. 130).

Examinando atentamente o conjunto de ações desenvolvidas na perspectiva do ensino colaborativo, sentimos falta de uma alusão direta ao ato de ensinar, o que corrobora a afirmação da autora de que o ensino colaborativo se configura numa estratégia de remoção de barreiras de aprendizagem. No nosso entendimento, há aí uma redução importante do trabalho docente que precisa ser considerada.

Na descrição dos procedimentos dos encontros entre o professor colaborador e professores da classe comum foi possível observar uma estrutura organizada em quatro eixos: aquecimento (leitura de um pequeno texto, poesia, conto; exibição de um trecho de um filme); atividade reflexiva (análise e

reflexão das filmagens; debate sobre anotações do diário de campo; estudo de textos; sentimentos despertados do encontro na sala de aula; discussão de casos específicos); planejamento de atividades (replanejamento de atividades; escolha de materiais; divisão de tarefas; planejamento das orientações com os pais); avaliação (avaliação do encontro; sugestões e críticas). Os desdobramentos dessa estrutura de trabalho nos indicam, portanto, que o ensino colaborativo, tal como descrito por Capellini (2004), tem uma forte centralidade no apoio ao trabalho docente do professor da classe comum.

Em suas conclusões, Capellini (2004, p. 227) destaca elementos para compreender o uso instrumental da proposta de ensino colaborativo ao afirmá-lo como “uma estratégia viável, com evidência de ter contribuído para soluções de problemas da prática, para o planejamento, elaboração e avaliação de planos de aulas, na elaboração do plano de estudos individualizados, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”.

As pesquisas realizadas em redes públicas de ensino com enfoque no conceito de educação inclusiva, nas quais se destacam as contribuições de Capellini (2004), Monteiro (2010), Pelosi e Nunes (2009), Cunha e Siebert (2009) e Stelmachuck (2011), apontam que disponibilizar um segundo professor em classes comuns do ensino regular em função da frequência de alunos da Educação Especial não é uma exclusividade do estado catarinense. Embora tenhamos observado a ausência de uma análise crítica das políticas de inclusão, os estudos das autoras são relevantes, uma vez que, abordando conceitos como ensino colaborativo, bidocência ou docência compartilhada, evidenciam que, sob o discurso da inclusão, abriga-se um movimento de diversas redes de ensino que, desde os anos de 1990, buscam soluções no sentido de ajustar-se às demandas da matrícula dos alunos da Educação Especial no ensino regular, do qual entendemos que faz parte a atual política de Educação Especial de Santa Catarina.

b) Pesquisas realizadas em redes públicas de ensino com enfoque nas políticas públicas para a Educação Especial: Nesse conjunto, apontamos os trabalhos de Martins (2011), Farnochi (2012), Pereira e Rosa (2013) e Schreiber (2012).

Martins (2011), ao refletir sobre como a atuação dos profissionais de apoio tem sido organizada para o atendimento

aos sujeitos da Educação Especial, entende esse profissional como uma “importante estratégia utilizada pelas redes municipais de ensino para a realização das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva” (MARTINS, 2010, p. 13).

A autora adota uma perspectiva crítica sobre as políticas educacionais de perspectiva inclusiva ao afirmar que, “a partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil, e em diversos países, vêm ganhando contornos denominados como inclusivos, calcados em orientações advindas de conferências internacionais”, bem como em “documentos internacionais publicados por agências multilaterais” que “vêm reforçar o ideário de inclusão, propondo a conquista de uma “sociedade inclusiva” e, “no conjunto de tais proposições, a escola passa a ser concebida como um importante *lócus* para a disseminação do ideário inclusivo” (MARTINS, 2011, p. 27).

A perspectiva analítica adotada por Martins (2011) lhe permite afirmar que houve uma modificação importante em relação à concepção do profissional em pauta, demonstrada num estudo comparativo realizado entre documentos recentes emanados do Ministério da Educação. Ao analisar a Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a), a autora observa a indicação de um profissional para apoiar o professor, citado “como ‘professor de Educação Especial’. Este deveria desempenhar seu trabalho em equipe com os professores da classe comum no atendimento aos sujeitos da Educação Especial em seu processo de ensino-aprendizagem” (MARTINS, 2011, p. 145).

No entanto, de acordo com a autora, o documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a) faz referência ao

apoio pedagógico como “monitoria ou cuidado”. Assim, ocorre uma mudança nas referências ao profissional que deveria apoiar o professor de classe no processo de ensino-aprendizagem do sujeito da Educação Especial, uma vez que este agora deve atender os alunos da Educação Especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção e demais ações em que necessitem de auxílio no espaço escolar (MARTINS, 2011, p. 146).

A análise documental e os demais procedimentos metodológicos adotados por Martins (2011), numa perspectiva crítica de análise, possibilitaram a ela afirmar aspectos importantes sobre o trabalho do profissional de apoio nas redes de ensino pesquisadas, que são assim sintetizados:

Algumas questões foram identificadas nos municípios investigados e evidenciam a precarização do trabalho no espaço escolar como: ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, sobrecarga de trabalho ocasionado pelo número insuficiente de profissionais contratados para atuarem nas escolas, ausência de formação específica para atuar no cargo, baixa remuneração, ausência de espaços adaptados ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares (MARTINS, 2011, p. 148).

Entendemos que os aspectos destacados em Martins (2011) fornecem subsídios importantes para discutirmos nosso objeto de estudo, o trabalho do segundo professor de turma definido em PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), a partir de uma perspectiva crítica que considere essa proposição política em suas inter-relações com as demandas do capital que foram traduzidas de forma muito pertinente pela autora em sua concepção de precarização do trabalho docente.

A pesquisa desenvolvida por Farnochi (2012) procura compreender e analisar a inserção do professor de apoio na rede de ensino de um município do estado de São Paulo. A autora amplia seu foco de análise e afirma que essa tem sido uma tendência presente em vários municípios de diversos estados do Brasil que adotam o professor de apoio, professor assistente, professor apoiador, professor auxiliar ou assistente de classe para assumir funções similares (FARNOCHI, 2012).

Ao afirmar as particularidades e distinções entre as formas de implementação desse profissional, os estudos de Farnochi (2012) corroboram as conclusões de Martins (2011, p. 36) quando, ao buscar “identificar as denominações atribuídas ao profissional de apoio” e “analisar as atribuições previstas e realizadas para/pelo profissional de apoio”, conclui: “Conforme

evidenciado, existem variadas atribuições, bem como nomenclaturas diferentes para designar o profissional que presta apoio ao trabalho dos professores regentes nas turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil” (MARTINS, 2011, p. 69).

Em relação à nomenclatura atribuída ao profissional de apoio, nos dois municípios nos quais verticalizou seu estudo, consta “auxiliar de ensino de educação especial” e “auxiliar de ensino para educandos com deficiência”, porém, a pesquisa na região permitiu identificar ainda os termos “professor”, “segundo professor”, “professor 2” e “professor de educação especial” (MARTINS, 2011, p. 67). Em relação às atribuições desse profissional, Martins (2011) conclui:

As abordagens educacionais dos municípios pesquisados, direcionadas aos sujeitos da Educação Especial são assim fortemente influenciadas pelas recomendações do MEC, haja vista que as atribuições do profissional de apoio, em grande parte destes municípios, estão direcionadas ao atendimento às necessidades de higiene e cuidado (MARTINS, 2011, p. 65).

A síntese das atribuições do profissional de apoio realizada por Martins (2011) se aproxima, em conteúdo, da seguinte afirmação encontrada em Farnochi (2012):

A fim de se ampliar a análise das origens do Professor de Apoio, constatou-se que muitos dos municípios identificados no levantamento realizado fazem referência à sua atuação dentro do contexto de educação inclusiva, quando este tem por objetivo auxiliar a integração do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular (FARNOCHI, 2012, p. 4).

No sentido de conhecer a origem das proposições para a atuação do professor de apoio na realidade estudada, Farnochi (2012) fez uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre duas realidades internacionais nas quais se incluiu o segundo professor em sala de aula, Estados Unidos e Portugal, destacando os modelos *collaborative teaching* ou *co-teaching* e

do professor de apoio, respectivamente. Quanto ao uso dessa estratégia, a importância do seu estudo para o esclarecimento da origem do nosso objeto de pesquisa, o trabalho docente do segundo professor de turma em Santa Catarina, aproxima-se das contribuições de Beyer (2004) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), muito embora a autora alerte: “Não se pode afirmar que estas duas realidades tiveram influência direta na elaboração das políticas adotadas nos municípios brasileiros, mas pode-se inferir que possuem muitos pontos que merecem destaque” (FARNOCHI, 2012, p. 4)

As reflexões de Farnochi (2012) sobre políticas que preveem a contratação do professor de apoio nos levou a incluir seu estudo na categoria de pesquisas realizadas em redes públicas de ensino com enfoque nas políticas públicas para a Educação Especial. No entanto, sua análise nem sempre revela uma apreensão crítica de tais políticas. É o que observamos no seguinte excerto, no qual parece haver uma expectativa por parte da autora em relação aos princípios inclusivos presentes no lema “educação para todos”:

Nota-se, portanto, que a prática efetiva dos Professores de Apoio pode representar um distanciamento do princípio de educação para todos preconizado pela Declaração de Salamanca. Infere-se, por isso, que apenas inserir o Professor de Apoio em sala de aula não é suficiente para se promover uma educação de fato inclusiva. É necessário, antes, que o Professor de Apoio e os demais docentes possuam formação e instrução com vistas à promover ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de suas peculiaridades (FARNOCHI, 2012, p. 13).

A autora demonstra uma apreensão crítica ao considerar que

a inserção de um estagiário em sala de aula como ocorre nas redes municipais e estaduais de São Paulo não se configura na inserção de um docente com a formação específica para isto. No caso de São Paulo, esta política é declaradamente inserida em medidas corretivas à baixa qualidade do

ensino no Ensino Fundamental. Não encontramos até o presente momento estudos que referenciem a associação da melhoria do ensino à presença de um segundo professor (FARNOCHI, 2012, p. 14).

Finalizando, conclui que não há estudos que referenciem a melhoria da qualidade do ensino associada à medida de se contratar o segundo professor e, por isso, considera necessária a ampliação dos estudos. Destacamos que a verificação da melhoria da qualidade do ensino não constitui objetivo da pesquisa que ora empreendemos, porém, face à observação da multiplicidade de ações políticas voltadas para a ampliação do número de professores para atuar em classes comuns do ensino regular com frequência de alunos da Educação Especial, apoiamos a conclusão da autora quanto à necessidade de ampliação dos estudos com enfoque no segundo professor de turma.

Schreiber (2012), em sua dissertação de mestrado, apresenta pesquisa realizada em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis, com objetivo de compreender a organização do trabalho docente em classe comum com matrícula de alunos da modalidade Educação Especial. Embora tenha um objeto de estudo distinto, pois se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental e se refere a uma proposição da política nacional de Educação Especial, a similaridade entre os seus objetivos específicos com os da pesquisa que empreendemos sinalizam possibilidades de sua contribuição com nossa intenção de compreender o trabalho do segundo professor de turma. São eles:

Apreender as determinações políticas previstas para o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial; observar e analisar os elementos constituintes do trabalho docente (planejamento, atividades, conteúdos, materiais / equipamentos / recursos pedagógicos, metodologia, avaliação, organização dos lugares e utilização do tempo) e caracterizar os docentes que atuam nas escolas da rede municipal investigada,

assim como os docentes participantes deste estudo. (SCHREIBER, 2012, p. 39).

Em suas considerações finais, Schreiber (2012) sintetiza uma série de pontos de reflexão. O primeiro deles mostra que a autora apreende criticamente a “adesão do Brasil, a partir da década de 1990, aos direcionamentos definidos em conferências internacionais que tinham por intuito garantir o direito à educação para todos os indivíduos” (SCHREIBER, 2012, p. 201), o que foi determinante para a reconfiguração do trabalho docente em Educação Especial. É o que observamos na seguinte afirmação: “elementos das políticas de Educação Especial no Brasil foram sendo redimensionados, como a função da modalidade Educação Especial, o seu público-alvo, os espaços de escolarização desses sujeitos e as atribuições dos serviços e profissionais da Educação Especial” (SCHREIBER, 2012, p. 201).

É nessa perspectiva crítica que, para a autora, as análises acerca do trabalho docente realizado com os alunos da modalidade Educação Especial não podem ocorrer “de maneira restrita” e “circunscrita ao que ocorre no interior das salas de aula”, mas devem “considerar as mediações existentes entre o trabalho pedagógico realizado na classe comum, por exemplo, com as políticas de Educação Especial e o modo de produção capitalista” (SCHREIBER, 2012, p. 202). Outra manifestação dessa perspectiva crítica de análise pode ser observada quando, ao refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre ações das políticas de perspectiva inclusiva, conclui que elas

estão direcionadas para os serviços e profissionais da Educação Especial. Isso denota uma incoerência, pois tais políticas, ao mesmo tempo em que objetivam matricular os alunos da modalidade Educação Especial nas classes comuns, não se propõem a refletir sobre o trabalho realizado nesse lugar pelo professor regente (SCHREIBER, 2012, p. 202).

Somos ainda mais provocadas a conhecer o trabalho do segundo professor de turma proposto no âmbito da atual política estadual de Educação Especial ao verificarmos que os estudos de Schreiber (2012) sobre as atribuições dos profissionais da

Educação Especial permitiram a ela afirmar, assim como observado em Martins (2011) e Farnochi (2012), que,

nas políticas nacionais e municipais dessa área, o trabalho na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial se restringe à disponibilização de cuidados pessoais e provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade, ou seja, não há uma proposição política que tenha por objetivo oferecer a esses sujeitos o ensino dos conteúdos acadêmicos (SCHREIBER, 2012, p. 202).

Ao analisar os eixos: planejamento; ação docente; materiais, equipamentos e recursos pedagógicos; lugar e tempo, a autora conclui que as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva,

ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial (SCHREIBER, 2012, p. 207).

Dentre os trabalhos acadêmicos selecionados no balanço da produção, o de Pereira e Rosa (2013) é o mais recente e dele tivemos acesso somente ao resumo expandido. Seu objetivo é “analisar as práticas pedagógicas adotadas no ensino fundamental com base nas políticas públicas que sustentam a proposta de educação inclusiva, a fim de contextualizar a atuação do segundo professor de turma no exercício da bidocência” (PEREIRA; ROSA, 2013). Com esse intento, manifestam as seguintes intenções de pesquisa, a partir das quais tecemos breves comentários:

[...] descreveremos a histórica da Educação Especial no Brasil e a legislação pertinente ao processo de implantação da Política de Educação Especial; caracterizaremos a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva compreendendo o exercício da docência a partir de uma perspectiva histórico-cultural; e destacaremos aspectos pedagógicos que promovam a inclusão escolar de crianças com deficiência e o exercício da docência (PEREIRA; ROSA, 2013).

Muito embora não deixem claro, entendemos que, em função de a pesquisa ter sido realizada em escolas da rede pública estadual de ensino e do uso do termo segundo professor de turma, as autoras enfocam a política estadual de Educação Especial em Santa Catarina. E da mesma forma que fizemos em relação à análise das reflexões de Beyer (2004) e Cunha e Siebert (2009), reafirmamos que a política estadual não faz referência ao termo docência, ainda que seja possível estabelecer pontos de convergência com o trabalho proposto ao segundo professor de turma.

De acordo com as autoras, os estudos desenvolvidos as levaram a visualizar desafios e possibilidades de pesquisa diante de um campo aberto para as problematizações relacionadas ao compartilhamento da docência, perspectiva com a qual concordamos. Para elas, tais problematizações são necessárias para a superação de uma “visão romântica do processo de inclusão” bem como para compreensão das “relações de saber e poder que permeiam os processos de ensinar e aprender situadas histórica e criticamente” (PEREIRA; ROSA, 2013).

Encerramos a exposição sobre o balanço da produção acadêmica, destacando a presença de trabalhos que, pautados em modelos diversos de organização do ensino, provenientes da experiência educacional desenvolvida em países como a Alemanha, Portugal e Estados Unidos, investigaram, em graus distintos de aprofundamento e sob enfoques teóricos diferentes, experiências semelhantes realizadas nas redes públicas de ensino que integram o sistema educacional brasileiro, tanto no âmbito municipal como no estadual, as quais receberam

diferentes denominações: bidocência, docência compartilhada, ensino colaborativo, coensino, corregência.

Outros trabalhos apresentam como objeto as diferentes formas de organização definidas pelas redes de ensino para atender as demandas provenientes da matrícula de alunos da Educação Especial, principalmente com deficiência, nas classes comuns do ensino regular. Enfocam experiências relacionadas ao trabalho docente realizado em conjunto por, pelo menos, dois profissionais da educação que são denominados professor especialista, professor generalista, professor itinerante, professor de apoio, segundo professor de turma, auxiliar de ensino de educação especial, professor 2, auxiliar de ensino para educandos com deficiência.

Por fim, constatamos que a reflexão sobre a relação entre Educação Especial e ensino comum é um aspecto relevante nas produções acadêmicas encontradas. Em sua maioria, essa relação é apontada como sendo de complementaridade e justificada como condição para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Também observamos poucos trabalhos cuja abordagem sobre essa relação se direciona ao processo de escolarização, aprendizagem e formação dos alunos da Educação Especial.

1.2.2 A análise documental

A análise documental foi um procedimento metodológico adotado neste estudo e orientado por subsídios teóricos e metodológicos que norteiam as produções do Gepeto, com destaque para Garcia (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012). Esse referencial subsidiou a análise crítica dos diferentes documentos referentes ao nosso objeto de estudo, considerando que, “partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 5).

O conjunto do material analisado é composto principalmente por documentos oficiais elaborados no âmbito tanto do governo estadual quanto federal e também por documentos produzidos por organismos multilaterais (OM). Esse

corpus documental é integrado por documentos normativos e orientadores, assim definidos por Garcia (2004, p. 12):

Os normativos são aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais.

Centralizamos nossas análises sobre um conjunto de documentos elaborados no âmbito do estado de Santa Catarina, constituído por: PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a); Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b); Resolução CEE nº 112/2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a). Tais documentos são considerados, neste estudo, como documentos principais.

Esse conjunto é complementado por outros documentos elaborados no âmbito do estado catarinense, os quais, por uma opção didática, são apresentados a seguir de acordo com o critério hierárquico e cronológico:

- Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do magistério público estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências (SANTA CATARINA, 1992).
- Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o sistema estadual de educação (SANTA CATARINA, 1998a).
- Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual (SANTA CATARINA, 2007a).
- Projeto de Lei 0207.3/2013, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de

ensino básico regular das escolas públicas do estado de Santa Catarina e adota outras providências (SANTA CATARINA, 2013a).

- Projeto de Lei 0469.1/2013, que institui o Programa Pedagógico no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013b).
- Resolução nº 075/2005, que aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005).
- Resolução CEE nº 183, de 19 de novembro de 2013, que estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de educação básica e profissional técnica de nível médio, integrantes do sistema estadual de educação (SANTA CATARINA, 2013c).
- Parecer CEE nº 414, de 12 de dezembro de 2006, que trata de proposta de substituição da Resolução CEE nº 01, de 15 de fevereiro de 2006, que fixa normas para a Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006b).

Ainda em relação a documentos elaborados no âmbito do estado de Santa Catarina, analisamos:

- Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015 – 2024: versão preliminar (SANTA CATARINA, 2014a).
- Proposta Curricular: temas multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998b).
- Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica (SANTA CATARINA, 2014b).
- Procedimentos administrativos e computacionais: carteira/diploma de professor (SANTA CATARINA, 2007b).
- Relatório Rede Estadual - 2º professor - total de docentes em exercício, por sexo - 2012 a 2014 (Anexo A).

- Relatório Rede Estadual - total de docentes em exercício na disciplina “2º professor”, por faixa etária - 2012 a 2014 (Anexo B).
- Relatório Rede Estadual - 2º professor - total de docentes efetivos e ACT em exercício – 2014 (Anexo C).
- Relatório Rede Estadual - 2º professor - total de docentes por carga horária – 2014 (Anexo D).
- Relatório Rede Estadual - total de docentes por situação funcional – 2012-2014 (Anexo E).

Dentre os documentos oficiais elaborados em âmbito federal, analisamos:

- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).
- Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a).
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (BRASIL, 2010a).
- Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b).

- Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001, que trata das diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001b).
- Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010c).
- Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007).
- Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).
- Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico (BRASIL, 2012).
- Nota Técnica 19/2010 – MEC/Seesp/GAB, de 08 de setembro de 2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2010d).
- Nota Técnica nº 04/2014/MEC/Secadi/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, que trata da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014a).
- Censo Escolar: caderno de instruções, versão preliminar (BRASIL, 2014b).
- Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998).
- Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental (GOMES, 2007).
- Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (ALVES et al., 2006).

Em relação aos documentos produzidos por organismos multilaterais, analisamos: Declaração de Salamanca sobre

princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) e Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial: versión preliminar del resumen (BANCO MUNDIAL, 2011).

Pautadas em Evangelista (2012, p. 7), procuramos encontrar o sentido nesse conjunto de documentos e com eles construir “conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas os projetos históricos ali presentes e das perspectivas que — não raro obliteradas no texto — estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história”.

Temos como premissa que o discurso presente no conjunto de documentos selecionados tanto pode conferir sustentação às ações políticas com enfoque na perspectiva da inclusão escolar quanto fornecer elementos para compreender criticamente as questões relacionadas ao processo de escolarização dos alunos da Educação Especial no ensino regular.

1.2.3 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi um procedimento metodológico adotado neste estudo com o intuito de levantar outros elementos para a compreensão do trabalho do segundo professor de turma, em especial sobre a forma como se organiza. Optamos por pesquisa organizada com base no método *survey*¹⁶ por ajustar-se às nossas possibilidades quanto aos custos financeiros e ao tempo disponível para sua realização.

Realizamos a pesquisa no segundo semestre de 2014, com uma amostra não probabilística (DUARTE, 2002), formada por 85 sujeitos que atuam como segundo professor de turma em 14 escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas em quatro municípios que integram a Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis (Antônio Carlos, Florianópolis, Palhoça e São José).

¹⁶ De acordo com Duarte (2002), o *survey* é um método de pesquisa “amplamente utilizado em pesquisas de opinião pública, de mercado e, atualmente, em pesquisas sociais que, objetivamente, visam descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo”.

Os sujeitos foram entrevistados com base em um instrumento adaptado para esta pesquisa, a partir do roteiro referenciado em Martins (2011) e Schreiber (2012), e contém um conjunto composto por quatro blocos de perguntas abertas e fechadas: 1 - Informações sobre a unidade educacional, 2 - Perfil do segundo professor de turma, 3 - Atribuições do segundo professor de turma, 4 - Formação continuada, conforme roteiro para entrevista com segundo professor de turma (Apêndice A).

1.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A estruturação deste texto de dissertação teve como base o processo de pesquisa e reflexão que marcou a trajetória de formação no Curso de Mestrado em Educação, do qual emergiram três eixos de análise de nosso objeto de estudo: proposição, implementação e organização do trabalho do segundo professor de turma. Além deste capítulo introdutório, o texto está organizado em mais quatro capítulos.

No capítulo 2, intitulado *A proposição do trabalho do segundo professor de turma na política de Educação Especial de Santa Catarina*, refletimos sobre o que os elementos discursivos presentes nos principais documentos orientadores e normativos da atual política estadual em Santa Catarina anunciam sobre o trabalho do segundo professor de turma.

Refletimos sobre o inter-relacionamento entre os três órgãos estaduais responsáveis pela elaboração desses textos, o que nos permitiu identificar um campo constituído tanto por disputas, silenciamentos e omissões quanto pelo compromisso conjunto em produzir o consenso e legitimar a política de Educação Especial em Santa Catarina. E também sobre os fundamentos filosóficos, políticos e econômicos que dão sustentação ao discurso presente nos textos oficiais.

No capítulo 3, *A implementação do trabalho do segundo professor de turma no sistema estadual de ensino*, apresentamos elementos para a compreensão da implementação do trabalho do segundo professor de turma em relação às escolas de educação básica mantidas pela iniciativa privada. Procuramos abordar também a implementação do trabalho do segundo professor de turma nas redes públicas municipais de ensino em Santa Catarina, considerando a recomendação legal de integração de ações políticas entre estado, município e União, o

que nos instigou a pensar como a política estadual de Educação Especial se configura em relação à política definida em âmbito nacional. Por fim, ponderamos a respeito da implementação do trabalho do segundo professor de turma no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino. Tendo como referência o conteúdo de relatórios estatísticos disponibilizados pela SED e o das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, traçamos o perfil do segundo professor de turma que atua nesse universo.

A reflexão que possibilitou a elaboração dos capítulos anteriores deste texto de dissertação nos permitiu compreender o trabalho do segundo professor de turma como síntese das concepções idealizadas e das práticas desenvolvidas na concretude da escola, o que nos instigou a apreendê-lo no campo da *praxis*. No capítulo 4, *A organização do trabalho do segundo professor de turma*, verticalizamos o estudo analisando os resultados da pesquisa de campo. Consideramos, para tanto, os pilares sobre os quais se organiza o trabalho desse professor, de acordo com as especificidades dos anos finais do ensino fundamental: sua função de apoio ao professor regente e o exercício de suas atribuições.

No capítulo 5, *Considerações finais: o projeto educativo expresso no trabalho do segundo professor de turma*, retomamos toda a trajetória da pesquisa procurando sintetizar os aspectos relevantes para a compreensão do trabalho do segundo professor de turma em classe comum nos anos finais do ensino fundamental com matrícula de alunos da Educação Especial, em especial o que consideramos como contradições fundantes do trabalho desse professor em suas bases políticas e que nos permitiram questionar o projeto formativo dos alunos da Educação Especial que orienta a atual política estadual de Educação Especial.

2 A PROPOSIÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA CATARINA

Neste capítulo procuramos expor nossas análises sobre um conjunto de documentos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, realizadas com o objetivo de identificar e compreender o que anunciam sobre o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental com matrícula de alunos da Educação Especial.

O *corpus* documental¹⁷ sobre o qual nos concentramos é formado por: PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) e Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a). O processo de elaboração desses documentos é parte de uma ação conjunta envolvendo a SED, a FCEE e o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE). Os dois primeiros¹⁸ são compreendidos como documentos orientadores e o último, como documento normativo.

Sublinhamos, inicialmente, que a compreensão que temos sobre esse conjunto de documentos tem como referência importante as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que apresentam subsídios teórico-metodológicos para

¹⁷ Como estratégia facilitadora da leitura, optamos por usar em alguns momentos, ao longo do texto, formas abreviadas para nos referirmos a cada um desses documentos. Sendo assim, o documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) poderá, por vezes, estar identificado pelas suas iniciais: PEEESC; da mesma forma, o documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b), identificado por PP; e, por fim, a Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a), identificada pela forma simplificada Resolução CEE nº 112/2006.

¹⁸ Os documentos Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) e Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) tiveram uma primeira edição divulgada em 2006 por meio digital. Em 2009, eles foram revisados pela Fundação Catarinense de Educação Especial e distribuídos em versão impressa. Neste estudo nos referimos somente à versão impressa.

análise de políticas públicas para a educação adotados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina. As autoras destacam um modelo que propõe a análise de cinco contextos para a compreensão da política: o da influência, o da produção de textos, o da prática, o dos resultados e o contexto das estratégias políticas. De acordo com as autoras, o contexto da produção de textos inclui “documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; [...] Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7).

É por essa perspectiva teórico-metodológica que, ao alertar para a necessidade de compreender os textos políticos sem confundi-los com a própria política, Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos orientam no sentido de guardar a necessária prudência para a realização da análise documental que adotamos como procedimento metodológico nesta pesquisa. Essa cautela sugere a concepção do corpus documental como expressão da política estadual de Educação Especial.

Organizamos o texto em quatro seções. Na primeira seção, *Atendimento e serviço de Educação Especial, corregência e apoio: ambivalências do trabalho do segundo professor de turma*, buscamos identificar os elementos discursivos que nos permitissem compreender como os documentos de referência da política estadual são apresentados: suas funções, os conceitos-chave, as garantias que anunciam. Nessa trajetória, fizemos um estudo comparativo entre documentos estaduais e nacionais que expressam as políticas de Educação Especial para refletir acerca dos sentidos dados aos termos atendimentos e serviços, apoio e corregência.

Destacamos as contribuições de Garcia (2004; 2014), em sua análise crítica das políticas de inclusão; Shiroma (2001), que aborda a racionalidade que se esconde no uso de elementos discursivos, tais como inclusão, cidadania e direitos; Bueno (2011), que evidencia os vínculos entre o uso de determinada terminologia, a sociedade, o desenvolvimento do pensamento nas relações sociais historicamente construídas; Ferreira (2011), que, ao destacar as ligações existentes entre as concepções de serviços e de atendimentos, afirma que não se trata de uma

questão de semântica e aponta uma mudança de *status* do trabalho proposto no âmbito da atual política estadual; e Marin (1996), que focaliza o trabalho docente e define o professor como figura central da atividade de ensinar.

Das ambiguidades observadas no uso dos termos atendimento e serviços de Educação Especial, corregência e apoio, que apreendemos como categorias que emergem do nosso objeto, inferimos que o discurso presente nos documentos oficiais não contempla uma definição, mas sim uma narrativa de proposição para o trabalho do segundo professor de turma. Essa forma de organização discursiva aponta para um trabalho impreciso e para um horizonte de formação indeterminado.

Na segunda seção, intitulada *Os órgãos e entidades responsáveis pela proposição: as disputas internas, os impasses e o consenso*, a análise documental foi conduzida pelo objetivo de apreender o contexto da produção dos textos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina. Focamos o estudo nos aspectos do inter-relacionamento entre os órgãos e entidades estaduais responsáveis pela elaboração desses textos e deles com órgãos oficiais de outras instâncias administrativas.

O estudo permitiu identificar um campo constituído tanto por disputas, silenciamentos e omissões quanto por um compromisso conjunto de produzir o consenso e legitimar a política. Nossas reflexões foram fundamentadas nas contribuições de Saviani (2009), em sua concepção de sistema educacional como articulação entre finalidades, organização e normas; Costa (2006), que coloca em pauta os fundamentos econômicos e políticos para as reformas do Estado ocorridas no Brasil a partir da década de 1990; Hypólito (2008), que discute criticamente a expansão e os desdobramentos dos moldes neoliberais de gerenciamento no campo da educação; Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), ao discutirem a relação entre os órgãos e entidades responsáveis pela definição das políticas educacionais em Santa Catarina; Jannuzzi (2012), Bueno (2011) e Kassari (2011), em suas reflexões sobre a constituição histórica da Educação Especial no Brasil; Neves e Pronko (2008), que dão ênfase ao desenvolvimento dos processos formativos no Brasil urbano-industrial e ao longo do desenvolvimento do capitalismo neoliberal. Destacamos Gramsci (2000) como o referencial teórico que guiou este estudo nos permitindo refletir, orientados

pelas contribuições de Acanda (2006), sobre a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, entre o público e o privado, a indissolubilidade do vínculo entre base econômica e superestrutura.

Na terceira seção, intitulada *O horizonte da proposição: entre a apropriação de conhecimentos científicos e a percepção de direitos*, refletimos sobre como o discurso inclusivo, preconizado nos documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, coloca em xeque a proposição do trabalho do segundo professor de turma. A afirmação de um panorama impreciso em relação ao trabalho em pauta se fundamenta nas contribuições de Bueno (2008), nas quais se destaca o horizonte da sociedade inclusiva, e Garcia (2004), que, ao refletir sobre as políticas de inclusão num movimento de reorganização econômica, evidencia, dentre outras questões, o estreitamento dos vínculos entre sociedade civil e sociedade política, setor público e setor privado.

Nesse percurso, ao pontuarmos as semelhanças discursivas entre os documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina e documentos produzidos por organismos multilaterais para a área da educação, fortemente marcados pelo uso do termo inclusão, sentimos necessidade de discutir o contexto que antecede o da produção dos textos políticos em âmbito estadual, tema que definiu o conteúdo da quarta seção: *Os fundamentos inclusivos da proposição do trabalho do segundo professor de turma*.

Destacamos, no desenvolvimento dessa seção, as contribuições de Bueno (2008), que analisa criticamente as políticas de inclusão escolar e traz elementos para a compreensão de documentos internacionais que as fundamentam, examinando também a volatilidade de conceitos como sociedade inclusiva e educação inclusiva; Shiroma (2001), Garcia (2004; 2014), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Michels (2011) e Motta (2008), em suas análises sobre os sentidos de determinados elementos discursivos presentes em documentos produzidos no âmbito de organismos multilaterais e o seu papel na condução dos ajustes ideológicos necessários para a promoção das reformas educacionais efetivadas pelo Estado no final do século XX; Popkewitz e Lindblad (2001), Bueno e Meletti (2011), Meletti e Ribeiro (2014) que apontam elementos para a leitura crítica de dados estatísticos.

2.1 ATENDIMENTO E SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, CORREGÊNCIA E APOIO: AMBIVALÊNCIAS DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

As reflexões sobre o que consideramos como uma proposição de trabalho para o segundo professor de turma têm como referência os três documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, citados na introdução deste capítulo e tratados nesta pesquisa como documentos principais¹⁹. Ao nos propormos a um exercício de análise do conteúdo presente nesse *corpus* documental, visando compreender o que é anunciado na atual política estadual de Educação Especial como trabalho do segundo professor de turma, tomamos como referência os estudos de Garcia (2004).

A autora, ao analisar documentos que expressam proposições políticas de perspectiva inclusiva, destaca a repetição exaustiva de determinados termos como parte de uma estratégia discursiva utilizada, com frequência, por organizações multilaterais com o objetivo de sedimentar ideias, à qual denomina “catequização política”. Pautada na análise do discurso, Garcia (2004) evidencia a dimensão do processo de construção de consenso em torno de determinadas medidas políticas, fazendo referência a uma rede, ou teia de conceitos, na qual cada um, “individualmente, funciona como um ingrediente que ganha novos contornos mediados pelo caldo ideológico e teórico no qual está embebido” (GARCIA, 2004, p. 17).

Por essa orientação, a análise dos documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina nos exigiu compreender que o discurso que lhe dá sustentação abriga conceitos construídos histórica e socialmente, constituindo-se, dessa forma, em veículo disseminador de um conjunto de concepções teóricas e ideológicas que, ao ser reinterpretado, é acrescido de novos ingredientes, transformando-se em novo discurso, assumindo

¹⁹ Estamos nos referindo aos documentos: Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a), Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) e Resolução CEE nº 112/2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2006a).

outros contornos, outros valores, outros significados. Para a autora:

A pluralidade de sentidos que pode ser atribuída a um discurso está relacionada à dinâmica social, aos diferentes modos de significar que podem coexistir na presença de emissores e receptores com compreensões distintas de mundo. Ao mesmo tempo, cada discurso é único, pois expressa um pensamento pessoal e social, representante da cultura de um grupo, de uma época, de uma classe, de um posicionamento político, enfim, de um lado da luta social (GARCIA, 2004, p. 17).

Por esse viés, o exercício reflexivo que fizemos sobre o conteúdo dos textos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, a fim de entender como o trabalho do segundo professor de turma é explicitado, foi marcado pela intenção de explorar os sentidos presentes no discurso, procurando evidenciar suas filiações e alianças. Em relação ao documento PEEESC, a primeira consideração que nos parece oportuna se refere à forma como sua função de documento orientador é anunciada:

Dessa forma, Santa Catarina, no ano de 2006, por intermédio da SED e FCEE/SC, com base nos preceitos legais, instituiu este Documento que define a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989 (SANTA CATARINA, 2009a, p. 14).

Estamos diante de um documento anunciado como definidor da política e, em princípio, preciso. Sobretudo se considerarmos o uso de argumentos de autoridade como recurso discursivo e a ênfase em preceitos legais e que lhe atribuem, por um lado, um caráter coercitivo. Por outro lado, os termos apresentados como fundamentos da política, “cidadania e dignidade da pessoa humana”, carregam uma imprecisão conceitual e, simultaneamente, um tom humanitário, estratégias discursivas pelas quais aparentam opor-se a, ou amenizar, um

possível tom autoritário do discurso, que lhe acrescenta um caráter consensual.

As mediações de Garcia (2004) possibilitam a compreensão da ambivalência identificada no excerto do documento PEEESC selecionado para esta discussão que, como vimos, sustenta-se em argumentos de autoridade para se anunciar como definidor de uma política e, ao mesmo tempo, ameniza o tom e recorre ao discurso humanitário em busca do consenso. Em seus estudos, por meio dos quais analisa propostas políticas relacionadas à inclusão, Garcia (2004) faz referência a três matizes discursivos indissociáveis: gerencial, humanitário e pedagogizante, que podem ser identificados pela repetição excessiva de expressões específicas. Em relação ao matiz humanitário, a autora afirma ser possível identificá-lo

pelos termos: “dignidade humana”, “solidariedade”, “coesão social”, “justiça social”, “direitos humanos”, “pertencimento”, entre outros. Esse tipo de discurso tem uma função legitimadora e formadora de consensos em relação às políticas de inclusão, uma vez que opera por intermédio de ideais e desejos manifestados pela sociedade (GARCIA, 2004, p. 102-103).

A autora avança em suas reflexões e, ao cotejar documentos normativos e orientadores da Educação Especial emanados pelo Estado brasileiro, evidencia como a lógica do mercado se abriga sob os discursos políticos inclusivos:

Diferentes formas organizativas do trabalho pedagógico estão previstas na proposta política, sob o discurso humanitário de respeitar as diferenças, preservar a dignidade humana e o exercício da cidadania. Contudo, sua operacionalização propõe vínculos muito estreitos com uma lógica do custo/benefício, cujas bases liberais prevêm oferecer mais ou menos “investimentos” educacionais conforme o mérito individual, informado pelas regras do mercado. A educação especial na educação básica, nesses termos, constitui-se em uma proposição de administração das

desigualdades educacionais e não de sua superação (GARCIA, 2004, p. 189).

Com a leitura de Shiroma (2001) fomos instigadas pela ideia de uma bricolagem de conceitos que se em determinados momentos históricos podem ser tomados como antagônicos, em outros podem aparecer como complementares. Em relação ao discurso presente em documentos que marcaram as políticas sociais da década de 1990, a autora afirma:

Essa bricolagem pode ser observada em documentos da Cepal [Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe] do início da década, nos quais os termos educação, competitividade, eficiência e equidade foram costurados em um arranjo emblemático que forneceu o tom das políticas públicas na região. No início do século XXI, educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativas às nações (SHIROMA, 2001, p. 1).

As contribuições de Shiroma (2001) e Garcia (2004) nos permitem inferir que, mais do que uma ambivalência, o que observamos em relação ao excerto do documento PEEESC que serviu de base para essas reflexões pode expressar uma orquestração do discurso, intencionalmente afinada com bases ideológicas liberais e, portanto, com regras estabelecidas no âmbito do mercado internacional. Os argumentos das autoras se apresentam como instrumentos importantes para este estudo, no qual, ao propormos compreender o trabalho do segundo professor de turma numa perspectiva de totalidade, consideramos os vínculos entre o discurso político e a sua operacionalização pela ótica hegemônica do mercado.

No decorrer da análise documental, atentas aos anúncios expressados no documento PEEESC, deparamo-nos com a seguinte afirmação:

Assim, Santa Catarina, adotando o princípio de educação inclusiva, instituiu por meio desse Documento a Política de Educação Especial do Estado, garantindo às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas

habilidades atendimento educacional por meio do qual possam desenvolver suas potencialidades para que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos (SANTA CATARINA, 2009a, p. 21).

O discurso contém a afirmação de que, ao instituir-se a política estadual de Educação Especial por meio de um documento, garante-se o atendimento educacional. Tal atendimento, direcionado a um grupo específico de pessoas, visa ao desenvolvimento de potencialidades voltadas para a percepção e o reconhecimento formal de direitos. No entanto, essa organização discursiva, embora afirmativa, instiga-nos a questionar: Quais seriam os elementos a serem levados em conta para se considerar uma política como instituída? Como um documento oficial pode se constituir em garantias de determinado atendimento educacional? A que potencialidades ele se refere como condicionantes para a percepção e o reconhecimento de direitos?

Shiroma (2001), ao referir-se às reformas políticas e sociais na virada do século XX na Europa e nos demais continentes, buscando compreender a racionalidade que se esconde no uso de determinados elementos discursivos, dentre eles o termo direito e suas variações, evidencia sua função como amalgamadores da relação dialética entre eficiência econômica e coesão social. A autora afirma que “foi a ênfase nos direitos sociais do cidadão e no direito de compartilhar a herança social que fez desta uma linguagem útil para defensores da igualdade, pois implicava também maior igualdade econômica” (SHIROMA, 2001, p. 5).

Os argumentos de Shiroma (2001) são instigantes e nos abrem um leque de questões que nos ajudam a compreender nosso objeto de estudo. Primeiramente, levam-nos a pensar o horizonte do atendimento educacional calcado na ideia difusa de percepção de direitos como expressão de vínculos existentes entre políticas públicas e demandas econômicas. Nessa perspectiva, somos instigadas a refletir também sobre como o trabalho do segundo professor de turma se insere num atendimento educacional cujo horizonte é definido pelo mercado, a questionar a política em análise quanto à ausência de garantias de apropriação do conhecimento escolar e a interrogar a concepção de atendimento educacional.

Seguindo em nossa análise documental, identificamos que a estrutura do documento PEEESC contém uma seção intitulada *Serviços de Educação Especial*, que traz registrada, em seu texto introdutório, a seguinte definição: “São serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta, por meio das instituições conveniadas com a FCEE/SC para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 27).

Consideramos que, nesse excerto, o documento é impreciso quanto à concepção de serviços de Educação Especial. Ao priorizar a informação sobre a gestão dos serviços e limitar-se a informar quem os presta e para quem, o documento deixa uma lacuna sobre em que, de fato, consistem. No entanto, identificamos conexões com a concepção de atendimento, o que nos leva a inferir que o atendimento às necessidades educacionais especiais do público ao qual se refere é, em si, objeto de um serviço. Além da lacuna à qual nos referimos quanto à concepção de serviços de Educação Especial, observamos que o documento PEEESC aparenta conter outra imprecisão, pois, na mesma seção citada, relaciona quais são os atendimentos direcionados aos educandos da rede regular de ensino, dentre os quais, cabe destacar, não consta de forma explícita o segundo professor de turma:

Os atendimentos, em educação especial, direcionados aos educandos da rede regular de ensino, terão caráter de apoio, complemento ou suplemento e podem ser:

- Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE;
- Serviço de Atendimento Especializado – SAESP;
- Turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos com deficiência auditiva;
- Professor intérprete em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da Educação Básica e no nível superior;

- Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica;
- Professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores;
- Acompanhante terapêutico, da área da saúde, aos educandos que necessitem de atendimento individualizado em função de necessidades específicas;
- Técnico da área da saúde, em escolas onde houver matrícula de alunos da educação especial com comprometimento clínico que demandem supervisão constante (SANTA CATARINA, 2009a, p. 27).

Embora inseridas na seção *Serviços de Educação Especial*, compreendemos que todas as modalidades nomeadas, direcionadas aos educandos da rede regular de ensino, incluindo-se aí aquelas especificadas como serviços, são então consideradas atendimentos em Educação Especial. O termo “atendimentos em educação especial” parece ter uma abrangência maior, uma vez que engloba também os dois tipos de serviços: os de atendimento educacional especializado e os de atendimento especializado. No entanto, observando a estrutura da seção, verificamos que o texto se subdivide somente em Serviço de Atendimento Educacional Especializado e Serviço de Atendimento Especializado e, ainda, que a nomenclatura serviços de atendimento reforça a concepção de atendimento como objeto do serviço e, portanto, subordinado a este. Sublinhamos também que o professor intérprete, o instrutor de Libras, o professor de Educação Especial e o acompanhante terapêutico, profissionais da Educação Especial, são aqui apontados como atendimentos.

Em seguida, o documento informa:

Para os educandos matriculados em Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESP, serão oferecidos serviços específicos, de caráter reabilitatório e de atendimento pedagógico específico. Esses

Centros poderão ainda disponibilizar, na perspectiva das diretrizes dessa Política, outros serviços de natureza social ou educacional, como educação profissional, centros de convivência, casas lar, etc. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 28).

Vislumbramos, nesse desmembramento entre a natureza da Educação Especial ofertada aos educandos da rede regular de ensino e aos matriculados nos Caesps²⁰, que ocorre nas instituições conveniadas com a FCEE, evidências do que Garcia (2004) coloca em relação à construção histórica da concepção de serviços em seus vínculos com o público e o privado:

O conflito decorrente da ampliação de relações com orientação pública/privada tem repercussões também nas práticas sociais da sociedade civil. Novas estruturas têm surgido para gerir os direitos sociais que, atendidos na esfera privada, passam a ser pensados sob relações de associação e “parcerias”. Os sujeitos compram os serviços ou ficam

²⁰ Os documentos norteadores da atual política estadual de Educação Especial priorizados neste estudo não apresentam uma definição objetiva de Caesp, mas, em diversos trechos, deixam entrever que se trata de escolas especiais. No texto de apresentação do documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a) consta: “Assim, por exemplo, mantivemos [...] as diretrizes quanto ao educando com severos comprometimentos mentais que, em idade escolar, poderá, a critério da família, estar matriculado em escolas regulares ou em centros de atendimento educacional especializados”; e no interior do documento: “As pessoas em idade escolar com severos comprometimentos mentais ou que estejam [...] *em total falta de interação com o ambiente externo* [que as impede] *de qualquer aproveitamento não só dos conteúdos ministrados na escola* [...] (Brasil, 2001), serão atendidas em centros de atendimento educacional especializado em educação especial na área da deficiência mental” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 22). No texto de apresentação do documento dPP (SANTA CATARINA, 2009b): “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”.

submetidos a ações assistenciais, ainda que os serviços continuem sendo considerados públicos (GARCIA, 2004, p. 38).

Retomando o conteúdo do excerto da política estadual selecionado para esta reflexão, no qual o atendimento educacional é apontado como instrumento para o desenvolvimento de potencialidades relacionadas à percepção de direitos, tanto as contribuições de Shiroma (2001), relativas à ênfase nos direitos sociais do cidadão nas políticas públicas do final do século XX, quanto as de Garcia (2004), sobre a relação entre a concepção de serviços e ampliação da sua oferta pelos setores privados, permitem-nos entrever vínculos entre a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina e os princípios econômicos neoliberais. Contudo, permanece a necessidade de pensar a concepção de atendimento educacional que permeia tal política como condição importante para compreendermos a natureza do trabalho do segundo professor de turma.

Passamos agora a analisar o documento PP (SANTA CATARINA, 2009b), e observamos na seção 4, intitulada *Ações do Programa Pedagógico*, que o trabalho do segundo professor de turma, assim como o do professor guia intérprete, do professor bilíngue, do professor intérprete e do instrutor de Libras, é apresentado como um tipo específico de atendimento, denominado atendimento em classe (AC), que 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, 2009b, p. 16).

O texto se mostra claro em relação ao *locus* desses atendimentos: a sala de aula e a escola. Também especifica a área de onde provém o sujeito que neles atua: para a Educação Especial, faz referência a um professor, e para a saúde, um profissional. Entretanto, ainda não explicita a natureza do atendimento prestado pelo professor que é foco deste estudo.

Analisando o discurso, por meio do qual são anunciados os objetivos do Programa Pedagógico, identificamos outros elementos importantes para compreendermos a concepção de serviços e atendimentos que permeiam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina:

Estabelecer diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 15).

Em primeiro lugar, percebemos que o Programa Pedagógico é anunciado como uma diretriz voltada aos serviços de Educação Especial, sejam aqueles que acontecem no ensino regular, sejam os que ocorrem em instituições denominadas em Santa Catarina como Caesp. Em segundo lugar, mas não menos importante, sublinhamos uma diferença substancial em relação ao objetivo da política estadual de Educação Especial, apontado anteriormente como garantia de atendimento educacional voltado ao desenvolvimento de potencialidades para a percepção e o reconhecimento formal de direitos, uma vez que o horizonte agora é a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, cabe ao PP:

- Coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados;
- Subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial;
- 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 mobilidade reduzida;
- Desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009b, p. 15).

Muito embora os objetivos específicos apresentados tenham certa abrangência, não há referência ao termo atendimentos pois o que se apresenta é a coordenação e a implantação dos serviços, porém, tratados não mais como serviços da Educação Especial, mas serviços educacionais especializados. Dessa forma, a nossa interpretação anterior de que o termo “atendimentos em educação especial” se refere a um conjunto maior, no qual estariam contidos os serviços, os de atendimento educacional especializado e os de atendimento especializado, é aqui invertida, uma vez que o documento em referência, ao se propor a estabelecer diretrizes dos serviços educacionais especializados, inclui no seu conteúdo tanto diretrizes para os atendimentos em classe quanto para Saede; Serviço Pedagógico Específico (Saesp) e Serviço de Atendimento Alternativo (SAA). Sob essa nova perspectiva, o segundo professor de turma seria concebido como um serviço educacional especializado.

Seguindo na busca de elementos para compreendermos a concepção de serviços e atendimentos, passamos a analisar o discurso que permeia o terceiro documento anunciado no início desta seção, cuja natureza é normativa: Resolução CEE nº 112/2006, em cujo texto consta:

Art. 7º A Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP, deve ser compreendida como programas educacionais e/ou reabilitatórios voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata essa Resolução, mediante:

Programa Pedagógico;

Programa Reabilitatório;

Programa Profissionalizante, e;

Programa de Assistência Social (SANTA CATARINA, 2006a).

De acordo com o parágrafo 2º:

§ 2º. Os Programas de que trata o artigo 7º desta Resolução, devem ser compreendidos como:

I. Programa Pedagógico – desenvolvido mediante projetos educacionais, de caráter

pedagógico, voltados ao atendimento dos educandos com idade entre 04 a 16 anos, com severos comprometimentos mentais, matriculados exclusivamente em CAESPs (SANTA CATARINA, 2006a).

Parece haver uma divergência entre o documento PP e a Resolução CEE nº 112/2006, pois, enquanto este faz referência ao Programa Pedagógico como direcionado a atendimento de educandos matriculados exclusivamente em Caesps, o primeiro se refere a diretrizes de serviços voltados para qualificação do processo de ensino e aprendizagem, em relação tanto aos alunos matriculados no ensino regular quanto nos Caesps.

Em síntese, identificamos poucos elementos discursivos que nos permitissem esclarecer em definitivo quais as concepções de serviços e atendimentos que permeiam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina e, dessa forma, avançar na compreensão da natureza do trabalho do segundo professor de turma. Em relação ao tema em pauta, o Art. 10 da Resolução CEE nº 112/2006 define:

No planejamento e na implementação de suas ações o Estado, através da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial, disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução (SANTA CATARINA, 2006a).

Em vista de os dois incisos subsequentes tratarem somente do Saede e do Saesp, entendemos que o trabalho do segundo professor de turma, tal como anunciado na Resolução CEE nº 112/2006, não é considerado um serviço de Educação Especial. Observamos que Ferreira (2011), embora com objetivo distinto — centrado na análise dos serviços na área da Educação Especial implementados pela política estadual de Educação Especial em Santa Catarina —, busca elucidar questão semelhante e identifica as mesmas imprecisões às quais nos referimos:

Observa-se que em uma das definições o SAEDE é caracterizado como serviço e em outra como atividade. Essa diferença pode significar um *status* diferente dentro da política, ocasionando encaminhamentos distintos. No caso do serviço pode-se compreendê-lo como espaço organizado, com objetivos e encaminhamentos comuns a todos os SAEDEs. Já a atividade parece indicar conduções individuais, quando estão centradas no professor os encaminhamentos a serem feitos. Desta maneira, não parece ser somente uma questão de semântica (FERREIRA, 2011, p. 137).

Partilhamos do entendimento da autora e ressaltamos que a compreensão dos vínculos existentes entre as concepções de serviços e de atendimentos adquire relevância em nossa investigação sobre o trabalho do segundo professor de turma, principalmente no sentido de indicar elementos para a compreensão, tanto sobre a sua atuação em sala de aula com os professores titulares das várias disciplinas que compõem o currículo dos anos finais do ensino fundamental quanto sobre sua atuação com os professores dos Saedes.

Reiteramos, portanto, a observação que fizemos anteriormente de que os três documentos que expressam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina, nos quais pautamos nossa reflexão até aqui, são ambivalentes, divergentes em alguns aspectos e, portanto, imprecisos em relação à definição da natureza do trabalho do segundo professor de turma.

Quanto às características citadas, é interessante compreendê-las como uma expressão da intertextualidade, pois, de acordo com Fairclough (2001, p. 134), “os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’”. De acordo com o autor, “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

A partir do conceito de intertextualidade, tal como o apreendemos por meio dos estudos de Fairclough (2001), e da observação de que tanto o documento PEEESC quanto o PP referenciam um conjunto extenso de documentos legais e normativos, buscamos elucidar a questão sobre a natureza do trabalho do segundo professor de turma, verificando o que consta na Resolução CNE nº 02/2001. Em seu Art. 8º, identificamos duas formas distintas de referência à atuação dos professores da Educação Especial em classe comum:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...]

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

[...] (BRASIL, 2001a).

A questão que colocamos em pauta, qual seja, a elucidação da natureza do trabalho do segundo professor de turma em classes comuns em relação à concepção de serviços e atendimentos, não nos parece suficientemente respondida por esse artigo. Tal afirmação está fundamentada na interpretação que demos ao Inciso IV, na qual a atuação colaborativa do professor da Educação Especial em classe comum, que aparenta alguma similaridade com a função de apoio delegada ao segundo professor de turma, configura-se como um serviço, mas não de Educação Especial, nem como um serviço educacional especializado — termos presentes nos documentos que expressam a atual política estadual —, mas como um serviço de apoio pedagógico especializado.

Embora a atual política nacional, expressada no documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a), não faça referência ao trabalho de um segundo professor de turma, tal como o proposto pela atual política estadual, consideramos pertinente conhecer a concepção de serviços e atendimentos que a norteia, haja vista que é referenciada nos documentos catarinenses. Conforme o documento, a política nacional de Educação Especial tem os seguintes objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

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

De início, identificamos uma diferença substancial entre os objetivos da política estadual e da nacional, os quais, no caso da política nacional de Educação Especial, são voltadas para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos e visam várias garantias, dentre elas o atendimento educacional especializado, que é descrito da seguinte forma:

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

Entendemos que a atual política nacional de Educação Especial não enfoca o trabalho do professor de Educação Especial em classe comum, tal como um segundo professor de turma, mas prioriza o atendimento educacional especializado no

contraturno, que é tomado como um serviço educacional. Quanto a esse aspecto, parece haver certa convergência com o Saede, proposto na atual política de Educação Especial em Santa Catarina, embora insuficiente para compreendermos a concepção de serviços e atendimentos de Educação Especial.

A investigação sobre a concepção de serviços e atendimentos da Educação Especial, visando compreender a natureza do trabalho do segundo professor de turma, possibilita-nos inferir que, de modo geral, não há consenso entre os diversos documentos que expressam as políticas nacional e estadual sobre o uso desses termos e, portanto, sobre sua concepção. Esse quadro de imprecisões conceituais nos remeteu às considerações de Bueno (2011) que, ao refletir sobre a construção histórica do conceito de excepcionalidade, faz um alerta àqueles que se dedicam à compreensão das substituições terminológicas ao longo da história:

Embora os autores que se dedicam ao estudo da educação especial e da excepcionalidade estabeleçam relações entre o uso de determinada terminologia e a sociedade, mantêm dicotomizados o desenvolvimento do pensamento e o das relações sociais historicamente construídas (BUENO, 2011, p. 38).

Não obstante o fato de estar discutindo uma questão específica, a da construção histórica do conceito de excepcionalidade, as contribuições de Bueno (2011), claramente marcadas por uma concepção materialista da história, na medida em que faz uma crítica à tendência à dicotomização entre pensamento e relações sociais, permitem-nos deduzir que, mais do que uma questão semântica, a imprecisão das concepções de serviços e atendimentos às quais nos dedicamos a esclarecer constitui expressão de fraturas existentes nas dimensões social, política e econômica que marcam o processo histórico de consolidação da Educação Especial em âmbito nacional.

Em nosso entendimento, as evidências de fragilidades conceituais no documento PEEESC comprometem e matizam sua função de definidor da política. Cabe-nos investigar em que medida tais fragilidades se estendem aos documentos normativos e orientadores elaborados posteriormente e

encontram expressão no trabalho do segundo professor de turma que se desenvolve, em parte, assentado sobre as orientações contidas nesses documentos.

Seguimos nossa reflexão, salientando que, embora não ocupe a centralidade do conteúdo do documento PEEESC, o horizonte do trabalho a ser desenvolvido pelo segundo professor de turma é delineado mediante a exposição de alguns componentes. Estamos afirmando com isso que o documento em pauta não faz referência direta a essa função, visto que é anunciada, de forma subliminar, como integrante do conjunto de atendimentos em Educação Especial direcionados aos educandos da rede regular de ensino, como é possível observar no seguinte excerto: “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, 2009a, p. 28).

Identificamos quatro elementos que emergem desse discurso e que tratamos aqui numa ordem didática, organizada no sentido de enfatizar e dar sustentação aos nossos argumentos. O primeiro que destacamos diz respeito à abrangência da atuação do profissional em pauta no que se refere à estrutura educacional brasileira. Quanto a esse aspecto, o texto é claro: todas as etapas e modalidades da educação básica.

O segundo elemento de destaque se relaciona ao diagnóstico do educando para o qual o documento PEEESC, sem fazer referência explícita ao segundo professor de turma, prevê um professor de Educação Especial em turmas da educação básica com educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores. Em relação a isso, apontamos uma divergência no que concerne ao diagnóstico do aluno que determinaria a atuação do segundo professor de turma que, de acordo com PP contempla o seguinte universo:

- diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;
- diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;

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

O terceiro ponto se refere ao sujeito e, embora — destacamos novamente —, não estejamos diante de uma referência direta ao segundo professor de turma, verificamos tratar-se de uma clara proposição de um modelo de professor. Independentemente do seu complemento ser “de educação especial”, o que está proposto no texto PEEESC é um professor. Porém, ainda que isso esteja esclarecido, não nos parece elucidado se estamos diante de uma função docente propriamente dita, ou seja, se o que está proposto equivale à “figura central da atividade de ensinar” (MARIN, 1996, p. 18).

É desse questionamento que surge o quarto ponto a ressaltar e que corresponde justamente ao que é silenciado no excerto anterior: a função que o professor de Educação Especial exerce nas turmas da educação básica com matrícula de educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores. Em relação a esse aspecto, inquirimos o documento PP que, em sua função de estabelecer diretrizes para os serviços de Educação Especial, indica as funções atribuídas ao segundo professor de turma:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em Educação Especial, 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 (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16).

Destacamos, inicialmente, duas questões que instigam nossa reflexão, uma relacionada à formação do segundo professor de turma e outra, à forma de sua interlocução com o professor titular. Em relação à primeira, observamos que, para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação do segundo professor de turma é anunciada pela expressão “preferencialmente habilitado em Educação Especial”, que, em nossa análise, abriga imprecisões importantes. O uso do advérbio preferencialmente acrescenta uma circunstância que torna ainda mais duvidoso o sentido do termo, pois, quanto ao que corresponde essa habilitação em termos de formação acadêmica, o documento é omissivo, sinalizando apenas que lhe confere um conhecimento específico para a proposição de procedimentos diferenciados. O aprofundamento dessa reflexão em torno da formação, condição para a compreensão do segundo professor de turma, é tratado no capítulo 4, *Organização do trabalho do segundo professor de turma*, na seção 4.2.4, *A categoria formação: redução das oportunidades para o segundo professor de turma refletir sobre o trabalho docente na Educação Especial*.

A segunda questão observada no excerto tem a ver com a forma de interlocução entre o segundo professor de turma e o professor titular, a qual parece prioritariamente configurar-se como correger, reger com o outro. Porém, identificamos outro indicativo dessa interlocução que talvez coloque em xeque essa primeira perspectiva de uma relação horizontalizada, que é o uso da palavra contribuir. E, ainda, uma terceira questão se destaca, a função estabelecida para o segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, que nos remete a buscar compreender os conceitos de bidocência ou docência compartilhada e coensino ou ensino colaborativo, buscando conhecer as origens de tal proposição.

Em Beyer (2004) encontramos uma referência ao modelo pioneiro de integração de alunos com deficiência na Alemanha, desenvolvido na década de 1970. O autor enfatiza, dentre os princípios pedagógicos colocados nessa prática, o sistema de bidocência.

Toda a classe inclusiva dispõe do suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada. Com isto, torna-se

realizável uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança, particularmente o aluno com necessidades especiais. O conceito do professor isolado, sozinho perante a tarefa docente, fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar (BEYER, 2004, p. 6).

Buscamos compreender como, no modelo alemão discutido por Beyer (2004), são concebidos os dois primeiros aspectos levantados anteriormente quanto à atuação do segundo professor de turma proposto pela atual política de Educação Especial em Santa Catarina: a formação docente e a forma de interlocução com o professor titular. Em relação à formação docente, esta não foi objeto da abordagem do autor, que apresenta a formação especializada como uma regra, não como uma preferência. Quanto ao segundo aspecto, observamos duas expressões que marcam a interlocução entre os docentes: “suporte”, que nos deixa em dúvida quanto à horizontalidade dessa relação, e “compartilhamento”, que, conforme o modelo descrito por Beyer (2004), aparenta reduzir-se às experiências do cotidiano escolar.

Salientamos que os documentos que expressam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina não fazem referência ao termo *bidocência*. No entanto, vimos em Cunha e Siebert (2009) a apresentação de uma pesquisa cujo objeto é o segundo professor de turma proposto pela mesma política. As autoras estabelecem diálogo com Beyer (2004) e afirmam, referindo-se a princípios e objetivos de uma classe inclusiva, que,

quando há uma classe com alunos cujas aprendizagens não se distanciam muito, faz-se necessário um único professor, pois todos podem ser atendidos pelos mesmos princípios e objetivos. No entanto, com uma classe inclusiva, onde esses objetivos não possam ser atendidos por um único professor, faz-se necessária a *bidocência*, exercida pelo Professor Regente e pelo Segundo Professor de Turma (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2153).

As autoras citam dois tipos de classes: uma homogênea quanto à aprendizagem e que, em função disso, necessita de um único professor que atende o grupo de alunos com base em princípios e objetivos homogêneos, e uma que, em virtude de objetivos que não podem ser atendidos por um único professor, é adjetivada como inclusiva e requer a bidocência, a ser exercida entre o professor regente e o segundo professor de turma. Em outra passagem, elas expressam sua concepção de bidocência ao asseverarem que

um efetivo trabalho da bidocência consistiria em, primeiramente, rever os conceitos de inclusão, não se referindo apenas aos alunos com necessidades especiais, mas a todos os discentes, respeitando suas particularidades, desde as físicas até as de aprendizagem. Posteriormente, seria feito um planejamento em conjunto, desde a preparação das aulas à aplicação, não auxiliando exclusivamente um aluno, para que este possa desenvolver certa autonomia (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2157-2158).

Para Cunha e Siebert (2009), o exercício da bidocência requer, numa ordem de prioridades, uma revisão conceitual do termo inclusão e, posteriormente, o planejamento conjunto, apresentado numa perspectiva processual que inclui primeiramente a preparação das aulas e, depois, o que denominam aplicação, cujo horizonte é o desenvolvimento da autonomia do aluno. Em sua concepção de bidocência, as autoras não fazem referência ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos científicos.

Encontramos referências ao conceito de coensino ou ensino colaborativo nos estudos em que Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) relatam o desenvolvimento de um programa desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) voltado para a “qualificação de recursos humanos nos cursos de formação inicial”, visando atender demandas da matrícula de alunos da Educação Especial no ensino regular. As autoras definem ensino colaborativo ou coensino como

um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a

responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Retomando os dois aspectos priorizados em nossa reflexão, a formação docente e a forma de interlocução entre os professores, observamos, na concepção de coensino apresentada pelas autoras nesse excerto, uma referência ao professor especializado, contudo, com pouco enfoque na sua formação. E, em relação ao diálogo entre os docentes, o ensino colaborativo abrange, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), tanto a divisão de responsabilidades relativas ao planejamento, à instrução e à avaliação da instrução quanto a ideia de colaboração do professor especializado com o professor do ensino regular.

Pela imprecisão com que a concepção de corregência — função do segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental — é tratada no discurso presente no documento PP, não podemos afirmar que tenha como fundamento os conceitos de bidocência ou docência compartilhada e coensino ou ensino colaborativo, tal como apresentado por Beyer (2004), Cunha e Siebert (2009) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), embora possamos vislumbrar pontos de convergência.

Nosso interesse de pesquisa recai, no entanto, sobre o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, cuja função, segundo o documento PP, assume as seguintes características: “Nas séries finais do Ensino Fundamental o Segundo Professor de Turma tem como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor

regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16).

Percebemos que, quanto à função do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, o discurso não recorre mais ao termo corregência, mas a apoio. Somos instigadas então a verticalizar a reflexão sobre os termos corregência e apoio, buscando traçar um paralelo na tentativa de encontrar pontos de convergência, ou dissonâncias, enfim, evidências das concepções teóricas e políticas que os norteiam.

Partimos da observação de algum detalhamento, ainda que, por vezes, contraditório, no discurso pertinente ao trabalho docente a ser desenvolvido pelo segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, que é centrado na concepção de corregência, seja na (in)definição da sua habilitação, onde ora é, senão de todo negada, pelo menos minimizada, a exigência de habilitação em Educação Especial por meio do uso do termo “preferencialmente” e, no momento seguinte, é afirmado o conhecimento específico desse professor, o que nos leva a inferir que tal indefinição se expressa também na formação mínima exigida para sua atuação; na abrangência do trabalho docente expressada no termo correger, o que nos permite vislumbrar o caráter de um trabalho conjunto com o professor titular; ou nas suas responsabilidades em relação aos alunos, nas quais seu papel de acompanhamento do processo de aprendizagem se estende de forma indiferenciada ao grupo como um todo.

Todavia, não observamos o mesmo nível de detalhamento em relação ao trabalho docente do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, expressado de forma bastante sintética no documento PP: trata-se de um apoio direcionado ao professor regente no que tange ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. O discurso nos parece vago, em especial no que concerne à formação, pois, o que credencia o segundo professor de turma a exercer a função de apoio é um suposto conhecimento específico. Entendemos que, se houve algum detalhamento em relação ao trabalho docente pautado na perspectiva de corregência nos anos iniciais, não houve a mesma preocupação em fazê-lo em relação aos anos finais do ensino fundamental: este é sumariamente silenciado no que diz respeito à função de apoio.

O termo *correger*, utilizado para expressar a função docente do segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, remete-nos à ideia de um trabalho conjunto com o professor titular e o termo *apoiar*, empregado para indicar a natureza dessa função nos anos finais do ensino fundamental, direciona para a ideia de um trabalho secundário, coadjuvante, pois, segundo consta em PP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16), “apoiar significa prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem”.

Finalizamos esta seção, na qual discutimos alguns aspectos dos documentos oficiais que expressam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina, suas finalidades, objetivos e fundamentos, bem como a natureza do trabalho do segundo professor de turma e as funções que lhe são atribuídas, afirmando que a síntese das reflexões não é conclusiva, mas nos aponta muitos pontos para análise.

Em relação ao documento PEEESC, observamos que é apresentado como definidor de uma política. Contudo, as evidências de fragilidades, contradições e lacunas conceituais em seu conteúdo, bem como nos demais documentos tratados nesta seção, não permitem afirmar como definido o trabalho docente do segundo professor de turma, mas como uma proposição nebulosa, pois ambivalente e imprecisa. Nessa perspectiva, o entendemos como subordinado a um universo de interpretações e práticas possíveis no interior da escola. São essas as considerações, provisórias e também subordinadas às muitas possibilidades interpretativas, que formaram as bases para a constituição do tema a ser tratado na próxima seção, a inter-relação entre os órgãos e entidades responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais que expressam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina.

Esse panorama de incertezas nos leva a inferir que os documentos catarinenses, em especial os de natureza orientadora, enquadram-se muito mais na categoria de propositores do que, propriamente, definidores de uma política. É por essa perspectiva de análise, então, que seguimos para a próxima seção deste capítulo, na qual buscamos refletir sobre os órgãos e as entidades responsáveis pela elaboração desses documentos.

2.2 OS ÓRGÃOS E ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELA PROPOSIÇÃO: AS DISPUTAS INTERNAS, OS IMPASSES E O CONSENSO

Nesta seção, intencionamos refletir acerca dos seguintes órgãos e entidades propositores da atual política estadual de Educação em Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE).

Orientadas por uma perspectiva de totalidade, buscamos, a partir da análise do inter-relacionamento entre esses órgãos e entidades estaduais e destes com órgãos oficiais de outras instâncias administrativas, dentre elas o Ministério de Educação e o Ministério Público Federal, apreender o contexto da produção dos textos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, em especial PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), PP (SANTA CATARINA, 2009b) e Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a).

Norteadas por esse propósito, e entendendo que a constituição histórica da Educação Especial deve ser apreendida no âmbito da educação geral, pautamos essa reflexão em mais dois instrumentos legais produzidos no âmbito do estado catarinense. O primeiro deles é a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o sistema estadual de educação (SANTA CATARINA, 1998a), que, em seu Art. 11, define:

Art. 11. O Sistema Estadual de Educação compreende:

I - as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - a Secretaria de Estado responsável pela educação, órgão central do Sistema, e demais órgãos e entidades de educação

integrantes da estrutura organizacional do Poder Executivo.

Parágrafo único. Haverá na estrutura do Poder Executivo um Conselho Estadual de Educação, com a organização, atribuições e composição previstas em lei.

Observamos, num primeiro momento, que, em sua composição, o sistema estadual de educação é formado por um universo que compreende instituições de educação e de ensino, mantidas pelo poder público estadual e municipal e pela iniciativa privada, órgãos e entidades ligadas ao poder executivo que parecem orbitar em torno de um órgão central, bem como um Conselho que, com organização, atribuições e composição específicas, parece pairar sobre os demais. No entanto, não basta identificar como é delineada legalmente a composição do sistema estadual de educação em Santa Catarina para compreender como se relacionam os órgãos e entidades responsáveis pela definição da política estadual de Educação Especial. Faz-se necessário, antes, compreender melhor o conceito de sistema.

Em Saviani (2009) encontramos subsídios importantes para pensar essa questão. Por ocasião dos encontros preparatórios para a Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, cuja tarefa principal seria debater a construção de um sistema nacional de educação no Brasil, o autor abordou, dentre outras questões, as imprecisões quanto ao emprego do termo “sistema” no contexto educacional e o significado histórico da expressão “sistema educacional”:

Na base do uso difuso do conceito de sistema na educação está, como já se mostrou, a noção de que o termo “sistema” denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino (SAVIANI, 2009, p. 50).

O excerto evidencia que a compreensão reduzida do conceito de sistema como conjunto — isto é, soma de partes isoladas que quando reunidas constituem um todo — tem suas bases no senso comum. Para Saviani (2009), é sobre essa

linearidade que se sustenta o uso comum do conceito de sistema no campo educacional. O autor adverte:

Mas é preciso considerar que, para lá dessas acepções, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2009, p. 51).

O conceito de sistema que vai assumindo forma pelas contribuições de Saviani (2009) pressupõe, portanto, uma articulação entre seus elementos constituintes: as finalidades, a organização e as normas, próprias e comuns. O autor sintetiza:

Como se mostrou, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina (SAVIANI, 2009, p. 67).

Partindo das contribuições do autor e articulando-as com a concepção gramsciana de Estado, apreendida em Acanda (2006), Montaño e Durighetto (2011) e Simionatto (2011), entendemos que SED, FCEE e CEE, — mais do que um conjunto estático de elementos integrantes de um todo, de uma estrutura educacional organizada com base nas funções coercitivas do Estado expressadas na legislação educacional —, encontram-se imbricados em um complexo conjunto de atividades que pressupõem intencionalidade e planejamento. Nessa dinâmica, se articulam e se organizam sob normas, mobilizados por objetivos educacionais preconizados para determinada população, para o exercício da função política de estabelecer o consenso.

O segundo instrumento legal por meio do qual nos propomos a pensar a inter-relação entre SED, FCEE e CEE é a Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual (SANTA CATARINA, 2007a). De acordo com o Art. 8º, a administração pública estadual compreende:

- I - a Administração Direta, constituída pelos órgãos integrantes da estrutura organizacional administrativa do Gabinete do Governador do Estado, do Gabinete do Vice-Governador, das Secretarias de Estado e das Secretarias Especiais e Executivas; e
- II - a Administração Indireta, constituída pelas seguintes espécies de entidades dotadas de personalidade jurídica própria:
 - a) autarquias;
 - b) fundações públicas de direito público e de direito privado;
 - c) empresas públicas; e
 - d) sociedades de economia mista (SANTA CATARINA, 2007a).

Portanto, legalmente, a SED é considerada um órgão da administração direta, enquanto FCEE se constitui numa entidade da administração indireta do Estado²¹.

De acordo com o Art. 24:

Os Secretários de Estado são responsáveis perante o Governador do Estado, pela supervisão dos serviços dos órgãos da Administração Direta e das entidades da Administração Indireta enquadrados em sua área de competência.

²¹ De acordo com Sampaio (2009, p. 48), “a Administração Pública centralizada ou direta é aquela exercida diretamente pela União, Estados e Municípios que, para tal fim, utiliza-se de ministérios, secretarias, departamentos e outros órgãos, apresentando, assim, uma estrutura eminentemente piramidal. Por outro lado, a Administração Pública descentralizada ou indireta é exercida por outras pessoas jurídicas que não se confundem com os entes federados, criadas pelos mesmos, a saber: autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista, associações públicas”.

Parágrafo único. A supervisão a cargo dos Secretários de Estado é exercida por meio de orientação, coordenação, controle e avaliação das atividades dos órgãos subordinados ou vinculados e das entidades vinculadas ou supervisionadas (SANTA CATARINA, 2007a).

Pelas competências delegadas aos secretários de Estado, é possível vislumbrar uma relação verticalizada entre os órgãos da administração direta, dentre os quais a SED, e as entidades da administração indireta, dentre elas a FCEE, que se assenta sobre os conceitos de supervisão, orientação, controle e avaliação. Tal relação é definida de forma mais direta pelo Art. 119:

Ficam vinculadas aos órgãos abaixo indicados, para efeito de supervisão, coordenação, fiscalização e controle, as seguintes entidades da Administração Indireta Estadual:

[...]

VI - à Secretaria de Estado da Educação:

a) a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE;

(SANTA CATARINA, 2007a).

Dos três artigos da Lei Complementar nº 381/2007 selecionados para este estudo, destacamos dois aspectos que nos ajudam a compreender os vínculos entre SED e FCEE: ocupam posições diferenciadas na estrutura administrativa estadual, marcadas pela forma como se vinculam ao poder estadual, o que inclui aspectos relacionados ao patrimônio, ao orçamento e à administração; essa relação se constitui de forma verticalizada, pois pautada numa estrutura hierárquica que presume supervisão, coordenação, fiscalização, controle e avaliação.

Entendemos que é sobre o amparo legal que se legitimam as condições para o exercício de funções de coerção e consenso. Todavia, a análise à qual nos propomos requer compreender os vínculos entre SED e FCEE para além das inter-relações expressadas e omitidas nos textos legais, visando apreender os determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos que os constituem. Com base nos pontos

levantados anteriormente sobre a Lei Complementar nº 170/1998 e a Lei Complementar nº 381/2007, destacamos duas questões de análise, considerando que elas devem ser vistas em sua relação de complementaridade. A primeira se refere à articulação entre os instrumentos legais apresentados anteriormente com os princípios do neoliberalismo e a reforma do Estado no Brasil e, para discuti-la, buscamos as contribuições de Costa (2006).

Ciente do processo global de desenvolvimento do capitalismo, Costa (2006) faz uma análise da construção histórica do Estado brasileiro, do período colonial até os anos 1990, buscando entender o quadro social do país. A autora julga fundamental “considerar o papel que o Estado desempenhou na construção das condições necessárias à acumulação capitalista e a repressão às demandas das classes populares” (COSTA, 2006, p. 109). Na trajetória histórica percorrida pela autora vamos encontrando os fundamentos econômicos e políticos para as reformas do Estado ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 e, dessa forma, buscamos elementos para melhor apreender o contexto de produção dos textos definidores da política de Educação Especial no estado catarinense.

Ao discutir a conjuntura política e econômica sobre a qual se delineava a proposta de reforma constitucional, Costa (2006, p. 152) aponta os argumentos que serviram de base para as transformações pretendidas pelo governo brasileiro:

Na discussão do modelo do Estado acusou-se a burocracia como a causa da morosidade e da ineficiência do governo. A tese de um Estado mais ágil e eficiente passou a tomar parte importante das discussões políticas e acadêmicas, fazendo surgir o debate sobre a administração gerencial, apresentada como uma superação da burocracia.

E considerando as correlações entre o modelo de administração gerencial adotado pelo país e a conjuntura global sobre a qual se reorganizava o capital, a autora acentua:

A reforma do Estado não é um fenômeno isolado, mas decorre de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente no comércio mundial e na organização das forças políticas entre os

diferentes países, como um elemento da organização de um novo padrão de produção capitalista (COSTA, 2006, p. 155).

Costa (2006, p. 164) sintetiza sua compreensão sobre as reformas do Estado efetuadas no Brasil como “tarefas pragmáticas a serem empreendidas com a finalidade de dar dinamismo ao país para a sua inserção na economia global. Os papéis e funções do Estado precisavam ser redefinidos”. E centrando-se na história recente do país, destaca que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) empreendeu a reforma do Estado, vendo-a

como condição imprescindível para a retomada do crescimento econômico e a melhoria do quadro social do país, com a aprovação, em 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado [...] A análise do governo Fernando Henrique Cardoso identificou a crise fiscal como sendo da administração pública, propondo então uma administração gerencial. Assim, a reforma do Estado foi transformada, no discurso do governo Fernando Henrique Cardoso, em discussão técnica, administrativa, sendo esvaziada do conteúdo político a ela inerente e desvinculada da política econômica (COSTA, 2006, p. 165).

A autora nos permite vislumbrar toda uma conjuntura política, econômica e social, local e global que determinou a reconfiguração do Estado brasileiro nos anos 1990 nos moldes neoliberais, nos quais são obscurecidos os vínculos entre o Estado e o mercado e para os quais uma nova forma de administrar o aparelho estatal se torna medida essencial.

As mediações de Costa (2006) nos conduzem à inferência de que a análise crítica da conjuntura política e econômica é fundamental para compreendermos a reforma administrativa empreendida pelo governo estadual, em 2007, numa perspectiva de totalidade, o que requer a apreensão da reorganização administrativa e do novo modelo de gestão descentralizada como uma resposta local do Estado para otimizar o gerenciamento das suas atividades em atendimento às demandas do capital .

A segunda questão de análise que levantamos a partir da reflexão sobre a Lei Complementar nº 170/1998 e a Lei Complementar nº 381/2007 também deriva da perspectiva crítica de análise da reorganização do Estado sobre bases neoliberais e sua relação com as demandas do capital, o que nos impele a compreender melhor a constituição do campo educacional, tanto no âmbito nacional como no local. Nesse sentido, buscamos as contribuições de Hypólito (2008) em sua reflexão sobre Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação:

Nas últimas décadas do século XX, presenciamos profundas mudanças na forma como o estado tem sido reorganizado e (re)conceitualizado na tentativa de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, a partir de objetivos neoliberais e requisitos das reestruturações produtivas do capitalismo (HYPÓLITO, 2008, p. 64).

Hypólito (2008) discorre sobre as especificidades dos países latino-americanos, nos quais se observa a constituição de um Estado Providência e, embora trate-se de uma versão diferenciada em relação ao Estado de Bem-Estar Social, sua superação face às novas demandas do capital também exigiu a criação de um novo modo de coordenação, “refazendo instituições do estado e criando novas formas de gerência para sua reorganização” (HYPÓLITO, 2008, p. 68). O autor contribui com nossa investigação ao ampliar o foco de análise, mostrando as conexões entre as reformas neoliberais do Estado e o campo da educação:

No centro da minha análise está a preocupação de apresentar aspectos que considero relevantes a respeito das recentes mudanças nas concepções de estado, que estão ocorrendo sob orientações neoliberais e de acordo com o novo gerencialismo como um modelo a ser implementado em todos os lugares. Ao mesmo tempo, tenho como preocupação conectar essa discussão com a educação (HYPÓLITO, 2008, p. 69).

A partir das formulações do autor, que admite sua preocupação com a expansão e os desdobramentos dos padrões

neoliberais de gerenciamento no campo da educação, buscamos apreender as reformas administrativas efetivadas no estado catarinense como expressão da administração gerencial neoliberal assumida em âmbito federal no final do século XX, dada a inserção subalterna do Brasil na ordem do capital.

Amplia-se assim a base da análise sobre a qual avançamos na tentativa de compreender os órgãos e entidades catarinenses envolvidos na definição da política estadual de Educação Especial, suas atribuições e inter-relações. Essa forma de apreensão da conjuntura global e local corrobora a intencionalidade que orienta esta pesquisa ao investigar o trabalho proposto ao segundo professor de turma em sua constituição na esteira de um quadro social, político e econômico no qual se inserem as reformas administrativas empreendidas no âmbito do estado catarinense — reformas por meio das quais foram criados e/ou reorganizados órgãos e entidades oficiais, dando-lhes novas atribuições.

Podemos compreender como SED e FCEE se entrelaçam em relação às políticas educacionais, bem como o papel do CEE em sua função normativa-jurisdicional, refletindo sobre o conteúdo de dois artigos da Lei Complementar nº 381/2007 que enfocam suas competências. O Art. 68 estabelece que compete à SED “formular as políticas educacionais da educação básica, e profissional e superior em Santa Catarina, observadas as normas regulamentares de ensino emanadas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2007a).

Em relação às competências da FCEE, o Art. 97 determina:

Art. 97. À Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE compete:

I - desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; [...]

III - formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2007a).

Parece-nos que as competências expressas em lei evidenciam uma divergência importante para a compreensão de nosso objeto de estudo: se, por um lado, consideramos a Educação Especial como modalidade da educação básica, caberia à SED a formulação da política e à FCEE somente o seu desenvolvimento de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR)²². Por outro lado, se considerarmos o discurso que permeia as políticas de inclusão social e considerarmos a Educação Especial como uma delas, o papel de formulação da política estadual de Educação Especial caberia à FCEE.

Também identificamos como, no texto legal que explicita a reforma administrativa efetuada no estado catarinense, está reproduzido, em alguma medida, o que aponta Jannuzzi (2012) em relação às contradições que marcam a construção histórica da Educação Especial em sua relação com a educação geral em âmbito nacional. Tais incoerências acabam por obscurecer a identidade da Educação Especial. A autora, ao escrever sobre a história de órgãos como o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), Secretaria de Educação Especial (Seesp) desde sua criação, seus vínculos administrativos, alterações em suas estruturas e em alguns casos, suas extinções, afirma:

Também não se pode ignorar que a instituição de órgãos federais, com legislação de alcance nacional, repercute na organização administrativa dos estados e municípios, podendo expandir ou diminuir acertos e/ou erros, como já afirmei. Outro fator que se me apresenta é a própria complexidade da área, que exige articulação de ações e conhecimentos das diversas

²² O estado de Santa Catarina adota um modelo de gestão descentralizada e tem sua estrutura administrativa dividida em 36 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR). De acordo com o Art. 13 da Lei Complementar nº 381/2007: “A execução das atividades da Administração Pública Estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará por meio das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e dos órgãos e entidades públicos estaduais, com atuação regional, por elas coordenadas”.

ciências e, talvez, influencie as oscilações das propostas teóricas, as vinculações administrativas, a escolha de pessoas com formações diversas para os cargos de comando (JANNUZZI, 2012, p. 133).

As contribuições de Jannuzzi (2012) nos levam a deduzir que as imprecisões observadas na legislação que rege o modelo administrativo adotado pelo estado catarinense, seja em relação às competências da SED e FCEE, em relação à concepção de Educação Especial, ou na sua relação com a educação geral, devem ser apreendidas, considerando seus vínculos com a história da Educação Especial na organização educacional brasileira. E assim, compreender que são imprecisões construídas historicamente e expressam disputas, silenciamentos e omissões dos órgãos e entidades oficiais, não só estaduais, mas também federais, no que concerne à responsabilidade pela definição e implementação das políticas públicas para a área da Educação Especial.

Abrimos aqui um parêntese para ilustrar a constituição histórica do que denominamos disputas, silenciamentos e omissões em relação à atuação da SED e FCEE, aparentemente reeditados no texto Lei Complementar nº 381/2007. Tomamos como referência os estudos de Januzzi (2012), Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), nos quais as autoras evidenciam aspectos do relacionamento entre SED e FCEE com base no documento *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), elaborado pela FCEE.

Para Januzzi (2012), ao discorrer sobre a experiência de integração escolar adotada em Santa Catarina, o que se destaca, em termos de relação entre SED e FCEE, é a ausência de integração no trabalho, tanto no âmbito teórico quanto no prático:

A avaliação dessa experiência, entre 1988-1997 [...], embora ressaltando as limitações dos instrumentos para tal (falta de registros, de estatísticas continuadas, explicitação progressiva dos resultados, etc.), destaca possíveis falhas: insuficiência de trabalho integrado entre FCEE e SEES, tanto teórica quanto prática, pouco alcance de professores

da rede regular através de cursos e orientações necessárias (JANUZZI, 2012, p. 158).

Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), ao discutirem a relação dos dois órgãos por ocasião da elaboração da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1991) coordenada pela SED, sinalizam que a distinção entre concepções técnico-pedagógicas e teóricas inviabilizou a participação da FCEE. Na fonte citada pelas três autoras, localizamos, além dos argumentos apontados anteriormente, os impedimentos de ordem administrativa para a participação da FCEE na elaboração da proposta curricular catarinense em 1991:

Por um lado, em razão de ter uma ação muito mais tributária das políticas traçadas pelo MEC, através dos órgãos encarregados da educação especial, do que das políticas definidas pela Secretaria da Educação, e também por ser órgão da administração indireta do Governo do Estado, cujos funcionários, até 1989, tinham vínculo funcional distinto daquele dos funcionários da SED. Por outro lado, em decorrência de estar sua ação técnico-pedagógica fundada, na época, numa concepção teórica distinta das concepções adotadas pelos formuladores da proposta curricular (SANTA CATARINA, 2002, p. 60).

De fato, o que se observa é que o documento Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (SANTA CATARINA, 1991) não faz referência à Educação Especial, embora a Coordenação de Ensino (Codem) da SED, responsável na época pela organização do documento, apresente-se, conforme expressões utilizadas naquele tempo histórico, como articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino. Somente na Proposta Curricular de 1998 é que a Educação Especial foi inserida como um capítulo específico do livro Temas multidisciplinares e justificada da seguinte forma:

A educação especial, hoje, em busca da superação de sua condição de apêndice, participa no processo de discussão e

redimensionamento da presente proposta curricular. Isto demarca um momento histórico importante na caminhada para efetivamente possibilitar um sistema educacional mais abrangente e menos excludente (SANTA CATARINA, 1998b, p. 62).

O que pretendemos mostrar é que o campo de disputas, silenciamentos e omissões entre SED e FCEE observados a partir da interpretação que demos ao texto da Lei Complementar nº 381/2007, no que diz respeito às atribuições e competências quanto à definição da política estadual de Educação Especial, é construído historicamente e parece reproduzir as contradições fundantes que marcam a constituição da Educação Especial no campo da educação geral apontadas por Bueno (2011) e Kassar (2011).

Retomando o que afirmam os dois autores em relação às contradições às quais fazemos referência, temos que, se por um lado,

o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ele se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a nossa política social [...] (BUENO, 2011, p. 114).

O autor sugere que, de modo geral, a oferta da Educação Especial no ensino regular tem dificuldades em superar o caráter assistencialista que historicamente marcou a sua constituição e que, via de regra, sobrepõe-se ao caráter de escolarização.

Kassar (2011) ratifica a existência de um movimento político recente no sentido de compensar a construção histórica da segregação do estudante da Educação Especial em nosso país:

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política

educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a *matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade* (KASSAR, 2011, p. 760).

A contribuição dos autores nos ajuda a compreender que a ausência de participação de representantes da área da Educação Especial no processo de discussão coletiva de educadores catarinenses que culminou com a elaboração da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1991) se configura como expressão da secundarização histórica à qual a área foi submetida no que concerne às discussões sobre o currículo escolar. E expõe o movimento contraditório em que, por um lado, a determinação, desde 1987, era da matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar no ensino regular e, por outro, negava-se a possibilidade de a Educação Especial integrar-se ao processo de construção da proposta curricular catarinense. A posição em que, por vezes, é colocada essa modalidade de ensino em discussões dessa natureza é determinante para que o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial no ensino regular tenha se perpetuado na perspectiva do assistencialismo, ou seja, tenha sido reduzida à socialização desses sujeitos na escola regular, o que equivale a limitar as expectativas de aprendizagem que se tem em relação a eles.

Seguimos nosso propósito de refletir sobre os órgãos e entidades catarinenses responsáveis pela proposição da política estadual de Educação Especial com a finalidade de compreender o contexto da produção dos textos que a expressam. A Resolução nº 075/2005, que aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005), estabelece as funções desse órgão: consultiva e de assessoramento superior, normativo-jurisdicional e deliberativa. Em seu Art. 4º, que trata da composição do CEE, a Resolução define: “§ 1º - Os Conselheiros são de livre escolha e nomeação pelo Governador do Estado dentre pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em

assuntos educacionais, respeitadas as disposições legais em vigor” (SANTA CATARINA, 2005).

Observamos que o chefe do executivo detém a prerrogativa legal para a constituição do CEE por meio da escolha e nomeação dos conselheiros. Notamos também que são estabelecidos alguns critérios para tal procedimento: notório saber, reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais.

Procurando identificar em que medida esses critérios são atendidos por ocasião da escolha e nomeação dos conselheiros pelo governador do estado, buscamos conhecer o currículo de seis dos seus atuais integrantes, escolhidos neste estudo, com base na função que ocupam nesse órgão: o presidente e o vice-presidente do CEE e os presidentes das comissões de Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e de Educação a Distância. Utilizando como fonte de pesquisa prioritária a Plataforma Lattes e, nos casos em que não foram localizados resultados, as informações disponíveis no *site* do CEE, chegamos ao seguinte resultado quanto à formação inicial: dos seis conselheiros pesquisados, quatro informaram possuir graduação em Administração, um informou graduação em Direito e um em Estudos Sociais. O quadro observado evidencia, no nosso entendimento, o quanto é fluido em termos de formação acadêmica o conceito de “notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais” expressado no texto da Resolução.

Em Hypólito (2008) encontramos uma referência importante para interpretarmos os resultados dessa breve pesquisa sobre o quadro formativo dos membros do CEE:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação (HYPÓLITO, 2008, p. 77).

Das contribuições do autor, depreendemos que a preponderância das ciências socioeconômicas observada na

formação acadêmica dos conselheiros que ocupam funções de liderança na estrutura do CEE/SC denota vínculos com os princípios neoliberais que guiaram a reforma do Estado, conformando-o sobre as bases teóricas da administração gerencial. Hypólito (2008) nos estimula a pensar, também, que a atuação dos conselheiros no atendimento às demandas do CEE, em razão das características de sua formação acadêmica, prioriza as concepções de eficiência e produtividade no exercício das funções consultiva e de assessoramento superior, normativo-jurisdicional e deliberativa do órgão cujas normas regulamentares de ensino devem ser observadas pela SED.

Além das considerações apresentadas anteriormente, identificamos outras questões que precisam ser ponderadas na perspectiva de compreender a inter-relação entre os órgãos e entidades oficiais envolvidos na elaboração dos documentos norteadores da atual política de Educação Especial em Santa Catarina. O que intencionamos evidenciar agora é que compreendemos a estrutura organizativa do estado catarinense, tal como expressada nos textos legais aqui apresentados, não como “simples conjunto de instrumentos de coerção”, mas na perspectiva da teoria da hegemonia de Gramsci, como parte de um “sistema de instrumentos de produção de liderança intelectual e consenso” (ACANDA, 2006, p. 173), intimamente vinculado ao modo de produção material que dá sustentação à sociedade da qual esse sistema faz parte.

Compreendemos, portanto, os órgãos e entidades responsáveis pela definição da política estadual de Educação Especial como integrantes da superestrutura, definida por Gramsci como

um conjunto dinâmico, complexo, discordante e cheio de contradições, por meio do qual a classe hegemônica faz valer sua dominação (mediante recursos repressivos ou culturais e educativos) [...] encarregada de irradiar a ideologia dominante para todos os integrantes das classes “subalternas” e “auxiliares” (ACANDA, 2006, p. 175).

De acordo com Acanda (2006, p. 175),

Gramsci distingue dois momentos da superestrutura que estão em permanente

relação dialética: de um lado a “sociedade política”, de outro a “sociedade civil”. A sociedade política está constituída pelos órgãos da superestrutura encarregados de implementar a função de coerção e domínio, ao passo que a sociedade civil é conformada pelo conjunto de organismos, usualmente considerados “privados”, que possibilitam a direção intelectual e moral da sociedade, mediante a formação do consenso e a adesão das massas. A trama da sociedade civil é formada por múltiplas organizações sociais de caráter cultural, educativo e religioso, mas também político e, inclusive econômico.

Pela perspectiva teórica gramsciana, entendemos que, tanto a formação do sistema estadual de educação quanto o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual, expressadas nos textos legais selecionados para este estudo, evidenciam, sob diferentes aspectos, a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, entre o público e o privado, bem como a indissolubilidade da ligação entre base econômica e superestrutura.

É o que observamos, por exemplo, no Art. 4º da Resolução nº 075/2005, ao determinar, para a formação do CEE, 21 membros titulares e sete membros suplentes: “§ 3º - Na constituição do Conselho será observada adequada representação do Magistério Público e Particular do Estado e dos diferentes níveis e modalidades da educação e áreas de ensino” (SANTA CATARINA, 2005).

O texto nos provoca a pensar o que é omitido pela expressão *observada adequada representação* do magistério público e particular, afirmada como critério para a composição de um corpo formado por 21 membros titulares do CEE e estabelecido na regulamentação do seu Regimento Interno. Em princípio, entendemos essa regra de formação do órgão público, que exerce as funções consultiva e de assessoramento superior, normativo-jurisdicional e deliberativa, como uma estratégia do Estado para garantir a reprodução das contradições que historicamente constituíram a educação geral no Brasil: uma educação para a classe trabalhadora e outra educação para a classe capitalista.

Tomamos as contribuições de Neves e Pronko (2008), que indicam as determinações econômicas, políticas e sociais sobre o vínculo entre formação e trabalho como ponto de referência para melhor compreendermos o que omite o texto legal que define a constituição do corpo do CEE selecionado para este estudo:

As mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo seguem, de modo geral, as determinações econômicas e político-sociais das mudanças no processo de trabalho no capitalismo na sua atual fase de acumulação, assim como as mudanças que se processam nessas mesmas determinações no interior da nossa formação social (NEVES; PRONKO, 2008, p. 21).

As autoras colocam em debate o desenvolvimento dos processos formativos no Brasil urbano-industrial e ao longo do desenvolvimento do capitalismo neoliberal, expondo como o Estado brasileiro, sociedade civil e sociedade política atuam na definição da organização, estrutura e funcionamento de cada nível e modalidade de ensino, de acordo com as demandas do capital. Discutem, por exemplo, os embates entre a classe trabalhadora e o Estado ocorridos na ocasião da elaboração da Constituição de 1988, quando se abriu “espaço para a redefinição dos marcos legais e das políticas educacionais nos anos finais do século XX e iniciais do século XXI” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 49). As autoras destacam as repercussões desse jogo de forças na organização da educação escolar dos dias atuais:

No debate constitucional, os trabalhadores, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte [...], propuseram o uso exclusivo dos recursos públicos para a escola pública, mas a força de organização dos setores privatistas do ensino — laicos e confessionais — sócios históricos do Estado na execução da política educacional, acabou por manter, sob condições, o subsídio público à escola privada. Com isso, mantiveram-se abertos os

canais para o posterior empresariamento da educação superior [...]. E, ainda, pela primeira vez em nossa história constitucional, foi atribuída às escolas privadas laicas a possibilidade de obtenção de lucro, legitimando-as juridicamente como empresas de prestação de serviços [...] (NEVES; PRONKO, 2008, p. 49).

As lutas históricas entre o público e o privado, objeto de reflexão das autoras, permitem-nos afiançar que o uso da expressão *adequada representação* do magistério público e particular como um dos critérios para composição do CEE — cuja função é ampla, pois se constitui em órgão consultivo e de assessoramento superior, normativo-jurisdicional e deliberativo quanto aos temas relacionados à organização, estrutura e funcionamento de cada nível e modalidade de ensino —, insinua uma estratégia discursiva visando garantir espaço, no plano legal, para a legitimação do lucro das empresas privadas da área educacional. Ao pensarmos o CEE também como um órgão que, de acordo com o texto da Lei Complementar nº 170/1998, parece pairar sobre os demais, é possível apreender, a partir da lógica da formação do seu corpo, os fundamentos políticos, econômicos e sociais que norteiam a sua relação com a SED e a FCEE.

Outras questões ainda podem ser exploradas para captar o contexto da produção dos três principais textos que expressam a política estadual de Educação Especial. Lehmkuhl (2011), por exemplo, ao descrever o momento histórico pelo qual passava a Educação Especial em âmbito nacional, resgata um elemento importante que mobilizou a FCEE para a elaboração da política estadual. Em seu relato é possível observar como instituições oficiais de diferentes instâncias se relacionam organicamente para a definição de políticas públicas e elaboração dos documentos oficiais que irradiam a ideologia dominante:

Em 2004 o Ministério Público Federal disseminou, através de cartilha, os princípios de inclusão dos sujeitos da Educação Especial no sistema regular de ensino, divulgando à sociedade o direito ao acesso e permanência de todas as crianças na escola e a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva. Para discutir os

encaminhamentos nacionais e as consequências no estado catarinense, a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da FCEE convidou um grupo de técnicos da instituição para debater a política de Educação Especial de Santa Catarina, o que culminou na elaboração de um novo documento estadual que foi concluído em 2005, intitulado “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (LEHMKUHL, 2011, p. 25).

Sem nos aprofundarmos agora nas evidências de que a elaboração da política estadual se constituiu, num primeiro plano, como uma resposta à problemática desencadeada pela interpretação dada ao documento do Ministério Público Estadual, consideramos importante discutir, à luz do pensamento gramsciano, outro ponto que emerge das contribuições de Lehmkuhl (2011): a necessidade de refletirmos sobre o “grupo de técnicos da instituição” convidado pela FCEE para debater a política estadual.

Assim como fizemos em relação à composição do CEE, buscamos identificar elementos que nos permitissem compreender a formação do grupo responsável pelas discussões preliminares que culminaram com a elaboração do documento PEEESC. Verificamos que este é assinado por 13 autores, sendo 12 integrantes do quadro funcional da FCEE, um dos quais responde pela coordenação do processo de elaboração, e uma integrante do quadro funcional da SED. Merece destaque o fato de que, tanto as imprecisões que marcam a Educação Especial no campo da educação em geral quanto aquelas relativas às competências da SED e da FCEE para a definição da política estadual apontadas anteriormente, encontram expressão na disparidade observada na composição do grupo intelectual responsável pela autoria do documento em pauta.

Dentre os oito currículos a que tivemos acesso, cinco fazem referência ao curso de Pedagogia como formação inicial, um faz referência ao curso de Educação Física, um ao curso de Letras, e um ao curso de Psicologia. Todos os currículos pesquisados fazem referência à atuação em Educação Especial em suas diferentes dimensões, dentre as quais destacamos: gestão, formação de professores e pesquisa. Podemos afirmar,

portanto, que o documento em pauta é assinado por um grupo técnicos de carreira da FCEE e da SED com formação acadêmica e experiência profissional compatíveis com a função que lhes foi atribuída.

Partindo da necessidade de refletir sobre o grupo de intelectuais envolvido na proposição política no conjunto geral das relações sociais, fomos buscar em Gramsci (2000) subsídios para compreender que a formação das diversas categorias intelectuais se dá num processo histórico e que a relação “entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2000, p. 20).

Vemos então a equipe responsável pela elaboração da política estadual como um grupo de intelectuais orgânicos que, em sua constituição no âmbito da relação entre sociedade civil, sociedade política e base econômica, exerce uma função diretiva e, dessa forma, em alguma medida atua como agente de manutenção da dominação, reproduzindo o discurso hegemônico no texto político produzido em nome dos órgãos dos quais são representantes. E, considerando sua constituição como sujeitos sociais inseridos num campo histórico marcado pelo jogo de forças antagônicas que determina a estrutura material dessa sociedade, entendemos que esse grupo traz consigo concepções diversas advindas das resistências, contradições, tensões e disputas, as quais entendemos que também estão expressadas no texto dos documentos da política de Educação Especial produzidos no âmbito do estado catarinense.

Chegamos ao término desta seção, na qual buscamos refletir sobre o contexto de produção dos textos que expressam a política de Educação Especial em Santa Catarina, priorizando a análise de alguns aspectos do inter-relacionamento entre os órgãos e instituições estaduais responsáveis pela sua definição, inferindo que a compreensão do trabalho do segundo professor de turma se vincula à compreensão da conjuntura histórica, política e social que o determina e da qual fazem parte os órgãos e instituições aqui tratados. Nessa perspectiva, o trabalho do segundo professor de turma, impreciso tanto no que se refere à sua natureza como serviço ou atendimento da Educação Especial quanto em relação às suas funções de apoio ou

corregência, constitui-se como expressão de impasses, disputas e silenciamentos que marcam a conjuntura política, social e econômica na qual foi delineado.

Na próxima seção damos um passo atrás no sentido de apreender os fundamentos sobre os quais se assenta o discurso presente nos três principais documentos que expressam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina e, dessa forma, identificar elementos que nos permitam ampliar a compreensão da proposição do trabalho do segundo professor de turma.

2.3 O HORIZONTE DA PROPOSIÇÃO: ENTRE A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E A PERCEPÇÃO DE DIREITOS

Nesta seção procuramos refletir sobre o horizonte da proposição do trabalho do segundo professor de turma anunciado nos documentos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina. Buscamos, inicialmente, apreender como determinados conceitos são assumidos e disseminados como fundamentos da atual política estadual de Educação Especial. Partimos de dois excertos do documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a,) que concentram elementos discursivos importantes para balizar a reflexão. O primeiro deles compõe o texto do primeiro capítulo do documento, que expõe, dentre outros aspectos, os princípios da Educação Especial:

Nessa perspectiva, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo que envolve todos os segmentos sociais, dentre os quais se destacam a família e a escola. A família enquanto primeira instância socializadora da criança e a escola como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos (SANTA CATARINA, 2009a, p. 9).

Da reflexão sobre o conteúdo desse trecho levantamos alguns pontos de análise que, por uma relação de interdependência entre os argumentos, são apresentados neste texto numa sequência expositiva que não reflete uma ordem de prioridade. O primeiro ponto em destaque advém da observação de que a construção de uma sociedade inclusiva é afirmada, pelo

discurso, como compromisso coletivo e depende de socialização e do conhecimento científico, funções da família e da escola, respectivamente. Vemos então delinear-se o futuro, a sociedade inclusiva, seus condicionantes — socialização e conhecimento científico — e as principais instâncias promotoras: a família e a escola.

O segundo ponto de análise se refere a como esse discurso procura marcar, de forma inequívoca, a diferença entre as funções das duas instâncias anunciadas como promotoras da suposta sociedade inclusiva: enquanto a família se constitui como socializadora da criança, a função da escola é aqui destacada como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos. No entanto, se, por um lado, essa estratégia discursiva imprime à escola a marca do conhecimento científico, por outro lado, expõe a fragilidade argumentativa presente no documento, uma vez que, como enfatizado anteriormente, o atendimento educacional, apregoado como uma garantia da atual política de Educação Especial em Santa Catarina, visa ao desenvolvimento de potencialidades voltadas para a percepção e o reconhecimento formal de direitos. Identificamos, portanto, evidências de uma relação de antagonismo entre a escola, como instância mediadora de conhecimentos científicos, e o atendimento educacional que, como seu objeto, não tem o conhecimento científico como foco do trabalho. Relação antagônica esta que, supomos, manifesta-se de diferentes formas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da própria escola, inclusive no trabalho do segundo professor de turma.

O terceiro ponto diz respeito à perspectiva inclusiva que permeia o discurso presente no excerto em destaque e tem como fundamento as contribuições de Bueno (2008, p. 57), que adverte: “se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva”. Ao colocarem em xeque o horizonte da sociedade inclusiva, os argumentos apresentados por Bueno (2008) nos instigam a questionar os condicionantes, as instâncias promotoras dessa sociedade e suas funções, bem como a proposição do trabalho do segundo professor de turma, especialmente se considerarmos os vínculos entre as imprecisões apontadas nas seções anteriores deste capítulo e a

falácia que ressalta o conhecimento científico para a construção da sociedade inclusiva.

Seguimos em nossas reflexões, agora centradas no capítulo do documento PEEESC que trata da interface da Educação Especial e apresenta outros elementos discursivos importantes para a compreensão dos fundamentos inclusivos sobre os quais se apoia a política em pauta, e que, neste estudo, são analisados considerando sua íntima ligação com o excerto anterior. De acordo com o documento em pauta:

O processo de inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades deve ser compreendido como compromisso de toda a sociedade. Para a consolidação dessa política, as ações não devem estar centradas somente como atribuições da SED e da FCEE, mas com o necessário compartilhamento de responsabilidades entre todas as organizações governamentais e não-governamentais que atuam na área afim, voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa (SANTA CATARINA, 2009a, p. 40).

Destacamos, primeiramente, que o texto não se refere mais a uma sociedade inclusiva, responsabilidade, como vimos anteriormente, atribuída principalmente à família e à escola, mas a um processo de inclusão, cuja responsabilidade se expande para além de determinados órgãos e entidades que integram o aparelho do Estado, pois necessita do compartilhamento de responsabilidades por uma ampla parcela social: todas as organizações governamentais e todas as organizações não governamentais. Talvez seja exatamente por essa dimensão superlativa que a oração subsequente foi tão econômica em relação ao conteúdo, pois abrigou sob o conceito de área afim as etéreas ideias de dignidade, liberdade, democracia e justiça. Tais reflexões nos remetem ao que Garcia (2004) considera em relação à função que determinados termos exercem nos discursos que dão sustentação às políticas inclusivas:

A ênfase na reforma da administração pública e o incentivo à participação do setor

privado (ONGs, famílias, voluntariado, etc) na execução dos “serviços públicos” enfraquecem a presença do aparelho de Estado na oferta de políticas públicas. O “público” ganha uma conotação de espaço de diálogo, valorizando a participação democrática [...] Além disso, o discurso valoriza a pró-atividade na participação do setor privado. Mas, para que tais mudanças sociais sejam levadas a bom termo, é necessária a divulgação de alguns princípios: a sociedade precisa ser vista como “justa”, “competitiva” e “produtiva”. Nesse sentido, os discursos difundem a “liberdade” e a “igualdade de oportunidades”, assim como a “coesão” e a “solidariedade” que devem compor uma nova abordagem de proteção social, a qual não se limita às formas tradicionais de distribuição de renda. Esses princípios, especialmente a “coesão social”, constituem o eixo de orientação para as “políticas sociais inclusivas” neste início de século (GARCIA, 2004, p. 137).

A autora, em seu propósito de tecer os fios dos discursos para compreender as políticas de inclusão, evidencia o estreitamento dos vínculos entre sociedade civil e sociedade política, setor público e setor privado, num movimento de reorganização social. As contribuições de Garcia (2004) nos possibilitam refletir sobre o discurso do compartilhamento de responsabilidades proclamado no texto PEEESC para compreendê-lo, não como um discurso neutro, mas como expressão dos vínculos estreitos que entrelaçam as políticas públicas e as demandas sociais e econômicas. Por essa perspectiva, entendemos que nosso objetivo de compreender o horizonte da proposição do trabalho do segundo professor de turma requer a apreensão dos vínculos entre a política educacional e as demandas de uma sociedade organizada pelo modo capitalista de produção que são silenciados *no e pelo* discurso político.

Outro ponto de reflexão relacionado ao excerto do documento PEEESC tem a ver com o uso do termo “inclusão” na perspectiva de processo, ou seja, de um *continuum*. Bueno

(2008, p. 56) se refere à educação inclusiva como “meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo”. A afirmação do autor nos leva a considerar que o trabalho do segundo professor de turma, proposto por uma política inclusiva, pode apontar para um “horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado” (BUENO, 2008, p. 56).

As contribuições de Garcia (2004) e Bueno (2008) nos incitam a questionar o horizonte da proposição de trabalho do segundo professor de turma: Uma vez que a perspectiva de apropriação de conhecimentos científicos, apontada como função da escola no documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), parece ser negada pelos próprios fundamentos do discurso inclusivo, podemos considerar que a proposição do trabalho desse profissional, em especial nos anos finais do ensino fundamental, seja norteadada pela etérea visão do desenvolvimento de potencialidades voltadas para a percepção e o reconhecimento formal de direitos, expressada no mesmo documento como função do atendimento educacional?

Para elucidar a questão, retomamos a discussão sobre o acentuado enfoque à necessidade do envolvimento de todos os segmentos sociais para a consolidação da atual política de Educação Especial em Santa Catarina e que, no nosso entendimento, confere-lhe aparência de projeto de grande envergadura. Partimos da análise sobre similaridades com o documento Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994), considerando ser essa uma das referências citadas nos documentos que expressam a política estadual. Trouxemos um excerto para balizar essa discussão, no qual é possível observar parte do que os delegados, representantes dos países e organizações presentes, proclamaram na ocasião da Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994: “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”

(Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

Ressaltamos que, se por um lado, a escola assume centralidade como instrumento e condicionante para a construção da sociedade inclusiva, por outro, vemos que o projeto requer não o conhecimento científico, mas o combate às atitudes discriminatórias e a criação de comunidades abertas e solidárias. Temos aí um indicador importante para a compreensão da volatilidade dos termos empregados no discurso para definir o foco do atendimento educacional no texto PEEESC.

Outro ponto em destaque no excerto na Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994) se refere a um apelo dirigido aos governos, que são incitados a:

- estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais, [...]

Se, no excerto anterior, a escola ocupava lugar de destaque, nesse, o enfoque é na descentralização das ações educacionais e na participação de pais, comunidades e organizações. Nessa direção, podemos inferir que não só as ações educacionais podem ser deslocadas para outras instâncias, mas a própria função da escola pode ser colocada sob outros parâmetros. Lembramos que é sobre esse terreno instável que a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina assenta suas bases, o que talvez explique a concepção de uma escola como instância mediadora de conhecimentos científicos em cujo interior se desenvolve um atendimento educacional voltado ao reconhecimento de direitos.

Essas breves considerações apontando similaridades entre o texto da Declaração de Salamanca e o discurso que permeia os documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina nos trazem a necessidade

de verticalizar a reflexão sobre os fundamentos inclusivos nos quais está ancorada a proposição do trabalho do segundo professor de turma e, para tanto, seguimos, na próxima seção, discutindo o contexto anterior ao da elaboração dos documentos catarinenses, o contexto da influência.

2.4. OS FUNDAMENTOS INCLUSIVOS DA PROPOSIÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Tendo em vista que o uso do termo inclusão e suas variantes é recorrente nos textos que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina, consideramos importante refletir sobre a sua história recente. Sendo assim, nesta seção, norteadas pela necessidade de compreensão do termo inclusão, procuramos fazer um exercício de apreensão do contexto que antecede o da produção dos textos políticos, o contexto de influência da política no qual

a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição dos propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política (BOWE; BALL, 1992, apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7).

Iniciamos este exercício, retomando a observação registrada na seção anterior sobre o acentuado enfoque dado no documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a) ao compromisso de toda a sociedade como condição para a consolidação da política. Destacamos, como referência para a reflexão, o que afirma Shiroma (2001) sobre a sugestão do Banco Mundial para o *empowerment* (empoderamento) das comunidades:

A palavra comunidade tem sido usada como sinônimo de vizinhança (*neighbourhood*), termo em voga nas políticas sociais do Reino Unido e União Européia. Assim, a idéia de dar poder e autonomia às comunidades está associada à ênfase na descentralização que caracterizou as reformas recentes de

diversos países. Trata-se de descentralizar questões operacionais, da gestão do cotidiano, enquanto se mantêm centralizadas as decisões estratégicas (SHIROMA, 2001, p. 5).

Por esse viés analítico, inferimos que o documento catarinense, ao tratar da interface da Educação Especial na perspectiva do compartilhamento de responsabilidades entre determinadas instâncias da sociedade civil, especificadas como organizações governamentais e não governamentais que atuam na área afim, enquanto a SED e a FCEE centralizam legalmente a competência de definidores das políticas públicas nessa área específica, expõe, em essência, o que Shiroma (2001) refere em relação às recomendações do Banco Mundial de, por um lado, descentralizar questões operacionais e de gestão do cotidiano e, por outro, centralizar as decisões estratégicas.

De forma semelhante, Garcia (2014), ao analisar documentos de organismos internacionais, afirma:

Para o Banco Mundial [...], face às mudanças no mundo contemporâneo, é necessário realizar uma “reforma da administração pública” que torne mais eficiente o combate à exclusão social. Essa orientação supõe a “sociedade inclusiva” como substituta do Estado de bem-estar social e um conjunto de práticas associativas nas comunidades que tome o lugar da reivindicação de acesso aos direitos sociais. O modelo de Estado em questão remete para aquilo que é tratado pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] como “*community governance*”, que significa a participação da “comunidade” na gestão da coisa pública (GARCIA, 2014, p. 104).

Os estudos da autora confirmam que a aparente necessidade do compartilhamento de responsabilidades para a consolidação da atual política de Educação Especial, evidenciada no discurso presente nos documentos produzidos no âmbito do estado catarinense, revela uma adesão ao mesmo projeto inclusivo definido em âmbito mundial, segundo o qual, o antídoto para uma suposta exclusão social é a sociedade

inclusiva. No entanto, cabe destacar, de acordo com Garcia (2004, p. 15) “a apropriação de uma proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo” e que “os documentos podem ser apreendidos, portanto, sob bases e filtros diferentes daqueles com os quais foram formulados”.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 4) asseveram que:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional [...] não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade [...]

Os estudos de Shiroma (2001), Garcia (2004) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos levam a inferir que ainda que a atual política de Educação Especial em Santa Catarina, ao expressar o ideário inclusivo, revele-se como resposta do Estado às recomendações de organismos multilaterais, a perspectiva teórica que guia este estudo exige refletir também sobre o seu contrário e, dessa forma, considerar as resistências e os embates que caracterizam a definição e implementação de uma política pública como um processo dialético. Por essa perspectiva teórica, questionamos a autonomia do estado de Santa Catarina diante da definição dos rumos da política da Educação Especial, afirmada no primeiro capítulo de PEEESC, considerando-se, para tanto, a contradição como categoria de análise. Entendemos, portanto, que a apropriação do ideário inclusivo pela política estadual, embora aparente uma apropriação quase que linear do ideário inclusivo, omitindo e silenciando quanto ao campo de lutas sociais nos qual se entrelaçam conflitos, disputas e interesses políticos e econômicos, se dá no terreno da contradição, das lutas de classe e dos embates entre interesses econômicos e políticos.

Por entendermos, então, que a compreensão do trabalho docente do segundo professor de turma proposto na atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina exige transitar num campo de contradições, seguimos nosso intento

procurando avançar na reflexão sobre as origens do uso do termo inclusão presente nos textos oficiais que a expressam, considerando a construção histórica recente do seu uso e significado na sociedade contemporânea, as concepções que o fundamentam, as intencionalidades que são suprimidas por seu intermédio, as contradições que omite, seus vínculos com o modo de produção capitalista.

Shiroma (2001) procura desvelar o que denomina a outra face da inclusão. Seus estudos indicam que o termo inclusão integra todo um conjunto discursivo presente nas recomendações de organismos multilaterais que culminaram — referindo-se à conjuntura brasileira — na “difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990” (SHIROMA, 2001, p. 2). Ao buscar explicar a sua racionalidade, a autora afirma não haver uma mudança no projeto das políticas de inclusão e entende que tais políticas se utilizam de artifícios de retórica que incluem o uso de termos como cidadania, justiça social, autonomia, dentre outros termos coadjuvantes, e os acoplam à lógica da competitividade e do capital humano. Em suas conclusões, a autora sintetiza: “Procuramos evidenciar o avesso da inclusão. Seu lado menos nobre e altruísta, sua articulação aos interesses econômicos e sua função político-ideológica [...] Assim, promove ordem social, coesão e solidariedade, funcionando como eficaz mecanismo disciplinar” (SHIROMA, 2001, p. 10).

Dessa forma, seus estudos nos indicam também que o uso do termo inclusão nos discursos políticos está intimamente relacionado às políticas econômicas em curso desde o final do século XX, cujas possibilidades de concretização dependem da conformação do sujeito social de acordo com os princípios definidos pelas demandas do capital e se vinculam ao papel político ideológico exercido (também) pela escola fundamentada ideologicamente na perspectiva da inclusão.

Motta (2011) se aproxima dos estudos de Shiroma (2001) na medida em que, ao se propor a discutir o que considera movimento conservador do pensamento econômico educacional brasileiro desde a década de 1960, evidencia a influência dos organismos internacionais na condução dos ajustes ideológicos necessários para a promoção das reformas educacionais efetivadas pelo Estado no final do século XX. Aborda os vínculos

entre os fundamentos da teoria do capital e da teoria do capital social, considerando as especificidades da formação social brasileira, vista pela autora como situada “na dinâmica da expansão do capitalismo mundial como variante do tipo ‘capitalismo dependente’, que se desenvolve subordinado à dinâmica do mercado mundial de forma heterônoma, desigual, combinando setores produtivos modernos com setores atrasados e arcaicos” (MOTTA, 2011, p. 37).

A análise crítica sobre o lugar ocupado pelo Brasil na ordem econômica mundial nos permite compreender como e com qual intencionalidade o discurso inclusivo, presente nos documentos emanados pelos organismos internacionais, foi reproduzido nos textos que expressam as políticas sociais nos anos 1990, bem como o papel que a educação exerce nessa conjuntura. Em seus estudos, Motta (2011) põe em evidência a ideologia hegemônica que permeia a teoria do capital social que propõe, em relação à educação, tanto o alargamento em extensão como a ampliação da função educadora. Segundo a autora, trata-se de

um tipo de educação para o “conformismo” que encontra terreno fértil na atual conjuntura de retração e fragmentação das forças políticas dos trabalhadores. Para a classe subalterna, refém dessa barbárie, o engajamento voluntário nesse processo de “inclusão forçada” significa sua própria sobrevivência e única forma de usufruir os benefícios sociais, mesmo que na sua forma precarizada (MOTTA, 2011, p. 51).

Assim como Shiroma (2001), Motta (2011) nos auxilia a apreender a intenção de conformação do sujeito social como condição necessária ao atendimento das demandas do capital e efetivada por meio da consolidação das políticas sociais inclusivas.

Garcia (2014) corrobora os estudos das autoras quando, ao analisar o discurso político emanado de organismos internacionais, mostra as conexões entre as políticas de inclusão e a necessidade de administração das desigualdades sociais:

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula”

para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados (GARCIA, 2014, p. 132).

Vislumbramos, assim, a dimensão dos vínculos entre o uso do termo inclusão nos discursos orientadores das políticas sociais e a reprodução das sociedades organizadas pelo modo de produção capitalista que, em meio a uma significativa crise estrutural do capitalismo que marcou os anos finais do século passado, reorganizaram as relações entre sociedade civil e Estado, entre capital e trabalho, visando ao atendimento das demandas de mercado. São liames que revelam toda uma conjuntura social, política e econômica de expropriação da classe trabalhadora, mas que são omitidos por trás das imprecisões contidas, por exemplo, no uso do termo inclusão nos textos que expressam as políticas sociais, dentre elas, as políticas públicas para a educação.

Garcia (2004) explora tais imprecisões ao identificar três definições para o termo inclusão no texto do Parecer CNE nº 17/2001 (BRASIL, 2001), que trata das diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica: o acesso a espaços comuns, a reestruturação do sistema de ensino baseada no princípio de aceitação da diversidade e a ênfase em valores simbólicos como a igualdade de direitos e oportunidades. A autora sintetiza:

[...] pode-se afirmar que o conceito de inclusão, conforme está presente no Parecer, assume significados relacionados à convivência, com ênfase no espaço escolar, e a valores humanitários (dignidade humana, diversidade, acolhimento das diferenças, equiparação de oportunidades, entre outros) (GARCIA 2004, p. 86).

As indefinições apontadas por Garcia (2004) quanto ao uso do termo inclusão no texto de um documento oficial que se propõe a definir diretrizes para a Educação Especial em âmbito

nacional nos direciona para a necessidade da apreensão do que está para além desse discurso. Ao aprofundar reflexões acerca das proposições das políticas inclusivas, em especial aquelas direcionadas às pessoas com deficiência, Garcia (2004) salienta que o conceito de inclusão, embora não tenha sua origem na contemporaneidade, assumiu lugar de destaque no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990. Ela afirma que, “justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, esse conceito ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas” (GARCIA, 2004, p. 22-23). De outra forma, “É exatamente um diagnóstico de ‘exclusão social’ que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem a ‘inclusão social’ (GARCIA, 2014, p. 120).

No entanto, de acordo com a autora:

não se trata de opor políticas de inclusão para dar conta de atender aos sujeitos em condição de “exclusão social”, o que rigorosamente não existe. O que existe na atualidade são sujeitos em condições de desigualdade social. As políticas de inclusão retratam, portanto, relações sociais marcadas pela precariedade e perversidade no acesso aos direitos sociais e ao trabalho nas franjas do sistema (GARCIA, 2014, p. 131)

Assim como Shiroma (2001) e Motta (2011), Garcia (2004) aponta caminhos para compreender a conjuntura global na qual o termo inclusão ganhou visibilidade, assumindo *status* de conceito-chave nos discursos políticos a partir do final do século passado. Pautada no objetivo de estudar as políticas de “inclusão” no Brasil para compreender os processos pelos quais elas se articulam à Educação Especial, enfoca o período compreendido entre 1990 e 2002, que, segundo a autora,

é marcado pelas contradições acirradas pela reorganização do capital, motivadas pela necessidade de um novo padrão de acumulação — a chamada acumulação flexível, como resposta à recomposição das taxas de lucro [...]. Essa “crise cíclica” do capital tem como expressão o desemprego, a

expansão do trabalho informal, índices elevados de pessoas sem renda, sem teto, sem terra, com um aprofundamento da violência urbana e rural (GARCIA 2004, p. 33).

É dessa maneira, ao privilegiar a análise dos determinantes históricos, sociais e econômicos de toda uma conjuntura global, que a autora faz referência à crise estrutural do capitalismo, o que nos permite melhor apreender o discurso contido nas políticas inclusivas em suas conexões com o setor econômico e produtivo como medidas do Estado para a contenção de conflitos sociais advindos dessa condição.

Assim, entendemos que os sentidos dados ao uso do termo inclusão nas políticas públicas de perspectiva inclusiva — dentre as quais um número significativo de proposições para a educação definidas desde meados da década de 1990 pelos governos de Fernando Henrique Cardoso²³, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), bem como pelos seus sucessores, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff²⁴, do

²³ Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi aprovado, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), em cujo texto estão claramente expressados os vínculos com as perspectivas inclusivas que lhe dão sustentação: “Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a consequente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro” (BRASIL, 2001c). Dentre outras perspectivas, o PNE previa, para os cinco primeiros anos de sua vigência, a universalização do ensino fundamental, etapa da educação básica na qual focamos este estudo.

²⁴ Com base em Saviani (2007), destacamos, no governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que integra a agenda do chamado Compromisso Todos pela Educação, lançado pelo MEC em 2007. Sob a égide do discurso da inclusão, tais medidas se caracterizam, de um lado, pela acentuada interlocução entre governo federal e empresariado, e por outro, sem que houvesse uma participação ativa do movimento dos educadores. Segundo o autor, “apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se

Partido dos Trabalhadores (PT) — estão relacionados à reconfiguração da organização do capital, face às crises econômicas ocorridas nos anos anteriores.

Ao referir-se às políticas sociais defendidas pela Unesco, considerando suas interfaces com as questões políticas e econômicas, Garcia (2014) destaca como os termos inclusão escolar e educação inclusiva estão relacionados a uma estratégia discursiva de se corrigir, por meio da adjetivação, o que considerou incompletude do termo inclusão:

A mudança de significações parece ser conteúdo de tais políticas, mas também pode ser apreendida pela forma que assumem as expressões ao analisar a incompletude do termo inclusão, o qual exige sempre e necessariamente um complemento: social, educacional, escolar. Também destaco seu tratamento como adjetivo para mudar questões históricas presentes na sociedade moderna: educação, sistema educacional, currículo, todos agora adjetivados como inclusivos (GARCIA, 2014, p. 127).

Bueno (2008) faz uma reflexão sobre o uso dos termos inclusão escolar e educação inclusiva pautado na análise do texto da Declaração de Salamanca, de 1994, e seus desdobramentos nas políticas e práticas educacionais considerando a “contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado” (BUENO, 2008, p. 48). Para o autor, os termos em pauta “não são sinônimos, na medida em que *inclusão escolar* refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49).

constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros” (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Debatido com frequência nos meios acadêmicos, concebido como direito assegurado legalmente, o termo inclusão escolar foi paulatinamente sendo incorporado ao léxico e utilizado nos discursos políticos que, por sua vez, apresentam a questão, repetidamente, de forma acrítica e como um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino, para os quais é proposta uma infinidade de políticas, planos e programas educacionais voltados para grupos sociais diversos.

É o que se pode observar, por exemplo, no documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas (BRASIL, 2007), no qual consta: “Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade” (BRASIL, 2007, p. 6). E ainda: “Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo” (BRASIL, 2007, p. 6).

Nas justificativas contidas nos documentos que expressam as atuais políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva²⁵, tanto a definida em âmbito nacional quanto em âmbito estadual, são citados a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e um amplo conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres²⁶ que as sucederam,

²⁵ Entendemos que estão situadas nesse grupo tanto a política nacional de Educação Especial, expressada no documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a), quanto a estadual, apresentada no documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), foco deste estudo.

²⁶ Nesse conjunto destacamos: Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001, que solicita a aprovação de novas diretrizes para a Educação Especial no país (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a); Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b); Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o

recorrendo-se aos termos inclusão e inclusão escolar em referência aos alunos da Educação Especial.

Também as análises estatísticas são usadas como argumento justificador das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. É o que se evidencia, por exemplo, nas análises elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e reunidas na publicação Censo da Educação Básica: 2012: resumo técnico (BRASIL, 2012), que apontam um aumento significativo das matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns do ensino regular entre 2011 e 2012, da ordem de 11%, totalizando 620.777 matrículas. Segundo essa fonte, em comparação ao aumento observado no mesmo período nas classes especiais e escolas exclusivas, o acréscimo foi de 3%, totalizando 199.656 matrículas.

O tratamento que é dado a esses indicadores revela um suposto sucesso das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial definidas no âmbito do governo federal. No entanto, há que se ter cautela em relação à interpretação dos dados oficiais que apontam resultados das políticas públicas. Esse aspecto é foco dos estudos desenvolvidos por Bueno e Meletti (2011), que analisam políticas educacionais envolvendo a relação entre educação infantil e Educação Especial, tomando como referência os dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2007 a 2010, divulgados pelo Inep. Ao estudarem, por exemplo, a distribuição das matrículas gerais na educação infantil, das matrículas gerais da Educação Especial e das matrículas da Educação Especial na educação infantil, os autores constataram que “o acesso à educação infantil por alunos da educação especial é ínfimo (cerca de 1% do total de matrículas), com queda percentual em relação às matrículas gerais na educação infantil” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 281). E ao pesquisarem a distribuição das matrículas de alunos com deficiência em creche e pré-escola, verificaram “uma alta concentração das matrículas na pré-escola, atingindo praticamente $\frac{3}{4}$ do total e pequena incidência nas creches (em torno de 25%)” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 282), o que, segundo os autores, demonstra que “a grande maioria desse

atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011).

alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo, assim, excelente oportunidade para seu desenvolvimento e sua aprendizagem”. Em suas considerações, os autores alertam quanto “à disseminação da falsa visão de que a inclusão escolar de alunos com deficiência é atualmente hegemônica, com tendência irreversível para ampliação” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 285).

Meletti e Ribeiro (2014) refletem sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais analisando dados oficiais sobre o acesso e permanência desta população na educação básica. Ao analisarem os dados estatísticos referentes ao ensino fundamental no ano de 2012, enfocando a relação entre idade do aluno e série de estudo, concluem que, de um total de 623.556 alunos com necessidades educacionais especiais, 13,19% estão em idade adequada à série, 22,67% encontram-se em defasagem de um ano e 64,14% encontram-se em grande defasagem (dois anos ou mais) em relação à série/ano que deveriam frequentar e demonstram que esse quadro se agrava nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com as autoras “O problema da defasagem idade/série denuncia a precariedade da escolarização da população-alvo da educação especial em um sistema de ensino que se pretende inclusivo” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p.183). Os estudos de Meletti e Ribeiro (2014) nos permitem observar que, para uma reflexão consistente sobre as políticas públicas de educação especial, a análise dos indicadores oficiais deve se dar de forma criteriosa de modo a focar não somente o acesso, mas as condições de permanência e da escolarização destes alunos.

Popkewitz e Lindblad (2001, p. 117), fazendo referência à “mágica das estatísticas como tecnologia de governança”, trazem uma contribuição importante para a leitura crítica dos dados estatísticos:

Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciência modernas, há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até

nossa 'visão' de nós mesmos. São produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas.

Com base nas considerações dos autores, relacionamos a forma como são tratados e divulgados oficialmente os indicadores educacionais que são amplamente utilizados pelos sistemas de ensino para justificar as ações voltadas à inclusão educacional, às respostas do Estado brasileiro às exigências dos órgãos financiadores internacionais para a área da educação. Muito embora, como alerta Michels (2011), tais recomendações, ou exigências, não sejam apropriadas de forma linear,

em análises referentes à política de educação inclusiva no Brasil, autores como Garcia [...] e Bueno [...] observam as influências dos organismos internacionais na formulação e encaminhamentos de proposições voltadas à organização das práticas pedagógicas que dizem respeito à educação de alunos com deficiência. As redes de ensino têm sido interpeladas a executarem as políticas em questão, de maneira que cada esfera administrativa vem se apropriando da política de inclusão ao seu modo (MICHELS, 2011, p. 220).

As influências exercidas pelos organismos internacionais aos quais se refere a autora incluem o governo, a gestão e normas financeiras e condicionam as ajudas financeiras aos resultados apresentados. Citamos como exemplo o que aponta o Banco Mundial no documento Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial: versión preliminar del resumem (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4):

¿Qué significa fortalecer un sistema educativo? Significa alinear el buen gobierno, la gestión y las normas financieras y los mecanismos de incentivos el fin de generar educación para todos. [...]. Establecer un ciclo de retroinformación transparente entre la ayuda financiera y los resultados. Desde el punto de vista operativo, la ayuda técnica y

financiera del Banco se apoyará cada vez más en reformas que ayudarán a mejorar los resultados de aprendizaje y a superar las barreras que impiden a los grupos desfavorecidos acceder a la educación.

A ideia de superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso à educação por determinados grupos sociais também é uma das questões frequentemente apontadas nos discursos justificadores que dão sustentação às políticas públicas educacionais de perspectiva inclusiva. Segundo Garcia (2004), tais políticas, pautadas numa visão conservadora que desconsidera a história como campo de possibilidades, passam a apontar soluções focalizadas, pois “a exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à ‘realidade’, no caso, reduzida ao âmbito do capitalismo” (GARCIA, 2004, p. 29).

Os estudos de Garcia (2004; 2014) nos ajudam a compreender melhor essas políticas, pois enfocam, numa perspectiva de totalidade, as intencionalidades identificadas no uso do termo inclusão nos discursos políticos e evidenciam como ocultam as contradições que marcam a relação entre capital e trabalho na sociedade brasileira. A autora aponta, nas décadas recentes, o destaque dado aos termos inclusão social e educação inclusiva, tanto nos discursos políticos presentes em documentos oficiais provenientes de organismos internacionais quanto nos do Estado brasileiro:

Os conceitos citados contribuem para disseminar uma concepção de mundo, sociedade e desenvolvimento humano de base funcionalista, compreensão relacionada às políticas de inclusão quando difundidas como antídoto para uma realidade identificada como “exclusão social”. Tal concepção, associada a uma abordagem gerencial de políticas públicas tende a favorecer uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, fazendo perder o sentido da luta capital/trabalho que está na base das

conquistas e derrotas populares acerca dos direitos sociais (GARCIA, 2014, p. 132).

Com suas reflexões, a autora nos possibilita compreender o processo histórico que permeia o uso do termo inclusão nos textos políticos e expõe os vínculos entre as políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais, e as demandas de mercado, os quais são intencionalmente silenciados no discurso como forma de manter a harmonia e a coesão social, bases importantes para a reprodução da sociedade capitalista.

Nesta seção, refletimos sobre a origem recente do discurso inclusivo que dá sustentação à atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, procurando abordar, numa perspectiva de totalidade, aspectos específicos dos seus determinantes políticos e econômicos. O que se evidencia é que, em termos de proposição, o trabalho do segundo professor de turma se vincula a uma ampla conjuntura política, social e econômica. Pela perspectiva analítica que adotamos neste estudo, o objetivo de compreender o seu trabalho requer, portanto, entrelaçá-lo, no nível da reflexão, com esses vários elementos que compõem o discurso inclusivo.

Concluimos este capítulo, sintetizando o que as reflexões nos permitiram inferir em relação ao trabalho do segundo professor de turma como proposição política: imprecisões em relação à sua natureza, se atendimento ou serviço da Educação Especial; a alteração da sua função que, de um trabalho de corregência nos anos iniciais é reduzida ao apoio aos professores regentes nos anos finais do ensino fundamental; e sua ambivalência, pois situado numa escola anunciada como mediadora de conhecimentos científicos e concebido como um atendimento educacional voltado à percepção de direitos. Compreendemos que tais aspectos expressam tanto uma proposição política elaborada numa conjuntura marcada por disputas internas e estratégias entre os órgãos que integram o aparelho do Estado no sentido de equilibrar suas funções de coerção e consenso quanto o seu alinhamento às políticas sociais de base inclusiva e, portanto, a serviço de um modelo produtivo global.

No próximo capítulo buscamos compreender o trabalho do segundo professor de turma sob o enfoque da sua

implementação no sistema estadual de ensino. Procuramos fazê-lo com base nas contribuições dos autores que se debruçam sobre a análise crítica das políticas inclusivas. Portanto, assumimos como eixo condutor das reflexões as relações entre a política em pauta e o jogo de forças presente no interior da sociedade brasileira e na participação do país na divisão internacional do trabalho.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

Neste capítulo buscamos expressar nossas reflexões sobre o trabalho do segundo professor de turma, agora com enfoque no processo de sua implementação no sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Entendemos a implementação como um processo que integra o contexto da prática, tal como no modelo apresentado em Shiroma, Campos e Garcia (2005). De acordo com as autoras, “no contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7-8).

Entendemos que a proposição e a implementação da política constituem momentos distintos. No entanto, não nos propomos a enfatizar polarizações entre discurso e prática ou verificar em que medida o que é proposto é efetivamente implementado. Neste trabalho temos o intuito de discutir aspectos da implementação da atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina que nos permitam compreender o trabalho do segundo professor de turma que integra as ações previstas por uma política pública que, em função da ausência tanto de consulta popular quanto de um diagnóstico, apresenta evidências de ter sido elaborada na perspectiva apontada por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 8): “A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que ‘receberão’ a política”.

Sob esse aspecto, a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina poderia ser compreendida como uma medida coercitiva. Todavia, é preciso considerar a relação dialética entre coesão e consenso, vendo-a na perspectiva apontada por Garcia (2004, p. 31), segundo a qual as políticas acabam por ser “rediscutidas assistematicamente no processo de implementação. Aquilo que é proposto politicamente é implementado em termos, a partir dos sentidos que essa proposição imprime nos diferentes sujeitos e grupos envolvidos”.

Pautadas nas contribuições de Garcia (2004) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), entendemos que uma perspectiva

dialética de análise do processo de implementação das ações propostas pela atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina indica elementos para entender como a ação dos diversos sujeitos políticos implicados, direta ou indiretamente, com o trabalho do segundo professor de turma, reproduz, ao mesmo tempo que subverte, o sentido dos textos orientadores e normatizadores produzidos no âmbito dos órgãos e entidades oficiais catarinenses.

Com esse direcionamento teórico, procuramos refletir sobre o contexto de implementação da atual política estadual de Educação Especial, sobretudo em relação ao segundo professor de turma no âmbito do sistema estadual de ensino. Para tanto, buscamos informações a respeito de como se deu essa efetivação no universo tanto das instituições escolares mantidas pelo poder público, municipal e estadual quanto daquelas mantidas pela iniciativa privada.

Subdividimos o capítulo em três seções. Na primeira seção, intitulada *A implementação do segundo professor de turma em escolas privadas: a legalidade da política estadual de Educação Especial em Santa Catarina*, apresentamos elementos para compreender a implementação do trabalho do segundo professor de turma em relação às escolas mantidas pela iniciativa privada, os quais evidenciaram como os órgãos e entidades que representam o Estado se comportam de forma contraditória em relação ao jogo de forças entre o público e o privado, sociedade civil e sociedade política, o que nos levou, em última análise, a refletir sobre os aspectos legais da atual política estadual de Educação Especial. Além dos três principais documentos que expressam essa política, consultamos: Lei Complementar nº 170/1998, que dispõe sobre o sistema estadual de educação (SANTA CATARINA, 1998a); Parecer CEE nº 414/2006 (SANTA CATARINA, 2006b); Projeto de Lei 0207.3/2013, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013a); Projeto de Lei 0469.1/2013, que institui o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2013b); PNEPEI (BRASIL, 2008a). Nossas análises foram sustentadas pelas contribuições de Bueno (2011), Neves e Sant'Anna (2005) e Lehmkuhl (2011).

Na segunda seção, *A implementação do segundo professor de turma em âmbito municipal: a configuração da política*

estadual em relação à nacional, procuramos abordar a implementação do trabalho do segundo professor de turma nas redes públicas municipais de ensino em Santa Catarina, considerando a recomendação legal de integração de ações políticas entre estado, município e União. Nossas ponderações tiveram como referência, além dos documentos estaduais que expressam a atual política de Educação Especial: Lei Complementar nº 170/1998; Lei Complementar nº 381/2007; Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a); PNEEPEI (BRASIL, 2008a); Nota Técnica nº 19/2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2010d). Os estudos de Martins (2011) e Farnochi (2012) balizaram nossas reflexões.

As evidências de que as ações municipais são implementadas de forma esparsa e segmentada nos levou a refletir a respeito de como a política estadual de Educação Especial se configura em relação à política definida em âmbito nacional. Para tanto, consultamos: Parecer CNE nº 17/2001 (BRASIL, 2001b); PNEEPEI (BRASIL, 2008a); Nota Técnica nº 04/2014/ MEC/Secadi/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, que trata da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014a); Censo Escolar: caderno de instruções, versão preliminar (BRASIL, 2014b); Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024: versão preliminar (SANTA CATARINA, 2014a). Nossas reflexões foram mediadas por Lehmkuhl (2011) e Jannuzzi (2012).

Na terceira seção, *A implementação do segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina: as condições para o trabalho docente*, na qual refletimos sobre a implementação do trabalho do segundo professor de turma no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino, usamos como referência o conteúdo de relatórios estatísticos disponibilizados pela SED e o das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo. Essas fontes nos permitiram traçar o perfil do segundo professor de turma que atua nesse universo e que contemplou a distribuição desse trabalho nas 36 Gereds, bem como informações sobre sexo, idade, etapas e modalidades da educação básica, formação acadêmica, situação funcional, formas

de recrutamento, carga horária e formação de turmas. A reflexão sobre esse perfil, no qual foram evidenciadas as condições concretas para o exercício das suas funções, foi orientada teoricamente pelos estudos de Sampaio e Marin (2004), o que nos possibilitou levantar elementos fundamentais para verticalizar, no capítulo seguinte, a reflexão sobre a organização do trabalho docente do segundo professor de turma em classes comuns nos anos finais do ensino fundamental, objeto desta pesquisa acadêmica.

Consultamos as seguintes fontes: Rede Estadual - 2º professor - total de docentes por carga horária - 2014; Rede Estadual - total de docentes em exercício na disciplina “2º professor”, por faixa etária - 2012 a 2014; Rede Estadual - 2º professor - total de docentes em exercício, por sexo - 2012 a 2014; Rede Estadual - 2º professor - total de docentes efetivos e ACT em exercício – 2014; Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009, que 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 (SANTA CATARINA, 2009c); Resumo das modalidades de aposentadoria (SANTA CATARINA, 2009d); Instrução Normativa SED nº 04/ 2010, que orienta sobre os procedimentos relativos à admissão de pessoal em caráter temporário, de excepcional interesse público, distribuição de aulas e alteração de carga horária do professor efetivo, no âmbito da SED; Edital nº 21/2012/SED, que fixa normas para realização do concurso público de ingresso no magistério público estadual para atuação no cargo de professor, nas séries iniciais e nos níveis de ensino fundamental e ensino médio, nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino (SANTA CATARINA, 2012); Edital de Chamada Pública nº 04/SED/05/02/2014 (SANTA CATARINA, 2014c); Projeto de Lei 0207.3/2013, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino regular das escolas públicas de Santa Catarina; Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008b). Sampaio e Marin (2004) e Marin (2005) subsidiaram nossas análises.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM ESCOLAS PRIVADAS: A LEGALIDADE DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Iniciamos nossa reflexão, cujo propósito é compreender como se deu a implementação do segundo professor de turma em escolas de Educação Básica catarinenses mantidas pela iniciativa privada, retomando o que define o Art. 11 da Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998a) quanto à sua composição²⁷. Destacamos, conforme o Inciso III, que as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada são integrantes desse sistema. Isso posto, procuramos reunir elementos para compor o texto que segue e que, em última análise, aborda aspectos legais da atual política estadual de Educação Especial.

Assumimos, como fundamento para nossas reflexões, determinada concepção de história baseada em autores como Neves e Sant'Anna (2005) que, pautadas no legado teórico e político de Gramsci, compreendem-na como

elemento capaz de, por meio das correlações de forças envolvidas nos embates presentes em cada conjuntura, colaborar para a análise de como e em que medida as classes sociais em disputa conseguem, ou não, sempre provisoriamente, demonstrar a toda a sociedade a articulação entre os níveis econômico e políticos, isto é, ressalta-se, um nexó entre produção e consciência, mais

²⁷ Art. 11. O Sistema Estadual de Educação compreende: I - as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - a Secretaria de Estado responsável pela educação, órgão central do Sistema, e demais órgãos e entidades de educação integrantes da estrutura organizacional do Poder Executivo. Parágrafo único. Haverá na estrutura do Poder Executivo um Conselho Estadual de Educação, com a organização, atribuições e composição previstas em lei.

afeito a seus interesses específicos e próprios (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 20).

Com base nessa perspectiva teórica, procuramos evidenciar como, na história recente da política de Educação Especial em Santa Catarina, registrada por meio de documentos oficiais produzidos no âmbito do aparelho do Estado, o jogo de forças econômicas e políticas atua na constituição dos sujeitos históricos, imprimindo suas marcas tanto no tipo de educação definida para os alunos da Educação Especial quanto nas condições de trabalho dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Adotamos como referência um estudo comparativo entre recortes efetuados no documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), na Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a), bem como no documento que a originou no âmbito do CEE, o Parecer CEE nº 414/2006 (SANTA CATARINA, 2006b)²⁸. O conteúdo dos recortes versou sobre a natureza jurídica da instância responsável pela oferta de serviços de Educação Especial e, por meio destes, buscamos identificar em que medida os documentos elaborados pelo CEE expressam o que é proposto no documento PEEESC, elaborado pela SED e pela FCEE. Em seguida, comparamos o conteúdo desses documentos com dois Projetos de Lei que tramitam atualmente na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc): Projeto de Lei 0207.3/2013, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013a); e Projeto de Lei 0469.1/2013, que institui o Programa Pedagógico.

Partimos da contribuições de Lehmkuhl (2011, p. 82), ao afirmar que “a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina foi regulamentada pela Resolução CEE nº 112/2006, que fixa as normas para a Educação Especial em território catarinense”, para discutir a extensão dos efeitos dessa

²⁸ O Parecer CEE nº 414/2006 (SANTA CATARINA, 2006b), tem como objeto a proposta de substituição da Resolução CEE nº 01, de 15 de fevereiro de 1996, que fixa normas para a Educação Especial, pela Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006. No decorrer do texto estaremos nos referindo a esse documento de forma abreviada como Parecer CEE nº 414/2006.

resolução e, conseqüentemente, a implementação das ações previstas na política estadual de Educação Especial, dentre elas o segundo professor de turma, nas instituições de educação básica, públicas e privadas, localizadas no estado.

No texto do Parecer CEE nº 414/2006 consta a seguinte recomendação em relação ao conteúdo da minuta da Resolução CEE nº 112/2006:

4.2 No parágrafo único do artigo 4º determina-se que, quando necessário, a rede de ensino disponibilizará profissionais (professor intérprete, professor bilíngüe, instrutor de língua de sinais, segundo professor de turma, acompanhante terapêutico, técnico da área da saúde) e, ainda, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP e assessoramento sistemático às escolas. Questões que necessitam de apreciação do órgão mantenedor da rede pública de ensino (SANTA CATARINA, 2006b).

A recomendação do CEE nos remete a dois pontos de análise. O primeiro se relaciona ao conjunto de trabalhadores aos quais se refere como profissionais a serem disponibilizados pela rede de ensino. Em relação a esse ponto, destacamos o que dispõe a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação (BRASIL, 2009c), e que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem

como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Já a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b) determina, no § 2º do Art. 2º:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

Observamos também que, ao tratar de um ponto crucial, que é o compromisso com a disponibilidade dos profissionais e dos serviços da Educação Especial, a minuta de Resolução encaminhada pela FCEE para apreciação do CEE continha o termo rede de ensino. Ao ser analisada no âmbito do CEE, foi-lhe acrescido o vocábulo pública, evidenciando a existência de um jogo de forças e a intenção de resguardar o setor privado de ensino do compromisso da oferta dos serviços e profissionais da Educação Especial em suas escolas, bem como das despesas que acarretam.

Outro excerto do Parecer CEE nº 414/2006 evidencia a compreensão do CEE em relação à instância responsável pela oferta de serviços de Educação Especial. É o que se destaca no item 5 do Parecer:

5. Como cabe a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia a análise jurídica final da Resolução para a sua homologação, via decreto, a mesma terá a oportunidade de respaldar ou não os seus termos, principalmente quanto às atividades e serviços a serem por ela implantados e mantidos (SANTA CATARINA, 2006b).

O CEE faz referência à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia — hoje Secretaria de Estado da Educação — não somente em relação às suas competências quanto ao trâmite burocrático, mas, de forma subliminar, delegando-lhe a responsabilidade pela implantação e manutenção de atividades e serviços da Educação Especial. Há, portanto, uma omissão por parte do CEE quanto à responsabilização das escolas de educação básica mantidas pela iniciativa privada em ofertar serviços e atendimentos da Educação Especial em suas instituições de ensino fundamental e médio que, como vimos anteriormente, compõem o sistema estadual de ensino. Por essa perspectiva, podemos inferir que, ao discutirem-se as normas para a Educação Especial a serem aplicadas ao sistema estadual de educação, o CEE não considera as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada, conforme consta no Inciso III do Art. 11 da Lei Complementar nº 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998a).

Procurando identificar elementos que evidenciem como a questão foi concebida originalmente no documento PEEESC, localizamos o seguinte recorte que trata da definição dos serviços de Educação Especial: “São serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta, por meio das instituições conveniadas com a FCEE, para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 27).

O que se nota é que, se por um lado, a minuta da Resolução CEE nº 112/2006 abria uma possibilidade de comprometer a iniciativa privada, por outro lado, desde a elaboração do documento de origem havia um consenso entre SED e FCEE de que a responsabilidade, direta ou indireta, pela oferta dos serviços previstos na política estadual de Educação Especial é do “poder público”. Quanto aos atendimentos da Educação Especial, dentre os quais consta o professor de Educação Especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da educação básica em que houver a matrícula de alunos da Educação Especial, a SED e a FCEE são omissas e não fazem qualquer referência à questão da responsabilização do poder público ou privado, citando apenas que são atendimentos direcionados aos educandos da rede regular de ensino.

Finda a tramitação burocrática entre SED e CEE, o parágrafo único do Art. 4º da Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a), foi publicado com os seguintes termos: “A rede pública de ensino disponibilizará, quando necessário: [...]”, o que confirma que, para efeitos de compromisso com a oferta de serviços e atendimentos da Educação Especial, as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada não são compreendidas como integrantes do sistema estadual de ensino. Observamos, portanto, dois aspectos inter-relacionados: a existência de um consenso entre SED, FCEE e CEE no sentido de demarcar a responsabilidade do setor público quanto à oferta dos serviços da Educação Especial previstos na atual política estadual de Educação Especial, o que equivale a omitir a responsabilidade das escolas de educação básica mantidas pela iniciativa privada; e a divergência entre a Resolução CEE nº 112/2006 e a Lei Complementar nº 170/1998.

Não obstante o consenso entre SED, FCEE e CEE no que concerne à desresponsabilização das escolas de educação básica mantidas pela iniciativa privada quanto à disponibilização dos serviços e profissionais da Educação Especial, observamos a emergência do enfrentamento de forças sociais em relação ao discurso hegemônico presente na atual política de Educação Especial em Santa Catarina, o que exigiu o estabelecimento de novos termos de consenso no âmbito do Estado, conforme destacamos a seguir.

Em 2013, o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conede), mobilizado por denúncias de negligência por parte de escolas mantidas pelo setor privado em relação à oferta de serviços e atendimentos aos alunos da Educação Especial, promoveu, com o apoio da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, uma audiência pública²⁹ para debater a questão. Segundo consta em matéria divulgada no

²⁹ Sobre a audiência pública, consultar a matéria *Audiência debate inclusão de alunos com deficiência na rede particular*, disponível no website da Alesc, disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/audiencia-debate-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-rede-particular#!prettyPhoto/0/>

website da Alesc, desse evento resultaram três encaminhamentos: a capacitação dos profissionais das instituições privadas de ensino, a regulamentação do Programa Pedagógico e a revisão da Resolução CEE/112.

Em pesquisa realizada no Sistema de Acompanhamento do Processo Legislativo, disponível no *website* da Alesc, localizamos o trâmite do Projeto de Lei 0469.1/2013 (SANTA CATARINA, 2013b). Considerando esse projeto de lei uma medida resultante daquela audiência pública, procuramos, no seu conteúdo, indícios de alterações quanto à oferta, pelo setor privado, de serviços e atendimentos da Educação Especial aos alunos da educação básica matriculados nas escolas particulares. Porém, observamos que o texto não é incisivo em relação à questão que o motivou, ou seja, o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas de educação básica mantidas pela iniciativa privada.

De acordo com o Art. 3º, o texto é omissivo em relação às responsabilidades das escolas privadas e restringe ao poder público a responsabilidade tanto pela coordenação e supervisão quanto pela sua implantação, uma vez que define: “Art. 3º Compete à Secretaria de Estado da Educação e à Fundação Catarinense de Educação Especial, em ação compartilhada, a implantação coordenação e supervisão do Programa de que trata esta Lei” (SANTA CATARINA, 2013b).

No Art. 5º identificamos novamente que o texto não é incisivo quanto ao mantenedor do atendimento em classe, limitando-se a caracterizar como uma atuação de um professor da Educação Especial em classe do ensino regular: “I – atendimento em classe – AC: pela atuação em classe de professor da área da Educação Especial concomitante à frequência do aluno da Educação Especial no ensino regular” (SANTA CATARINA, 2013b).

O Inciso II do mesmo artigo faz referência não mais ao Saede, tal como o documento PP propõe instituir, mas ao atendimento educacional especializado, expressão presente no documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a):

II – atendimento educacional especializado – AEE: pelo exercício de atividade de caráter pedagógico prestado por profissional da educação especial no contraturno à frequência do aluno no ensino regular,

visando atender suas necessidades educacionais específicas. Este atendimento é obrigatório para o Sistema de Educação, mas a frequência do aluno é opcional.

Ao caracterizá-lo dessa forma, o Projeto de Lei 0469.1/2013 parece, num primeiro momento, resolver a questão da responsabilização do ensino privado ao defini-lo como obrigatório para o sistema de educação. Porém, não faz referência ao sistema estadual de educação, que é regido pela Lei Complementar nº 170/1998 e do qual fazem parte as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada.

O Art. 8º também nos parece impreciso, pois, ao definir que a contratação dos profissionais aos quais se refere essa lei — que entendemos ser os indicados no Art. 6º (segundo professor de turma, professor guia intérprete, professor bilíngue, professor intérprete) — depende de parecer técnico da FCEE, o texto não é claro quanto à sua aplicação em relação aos profissionais que atuam em escolas mantidas pela iniciativa privada: “Art 8º A contratação dos profissionais relacionados nessa Lei depende de parecer técnico emitido pela Fundação Catarinense de Educação Especial – e corroborado pela Secretaria de Estado da Educação – SED” (SANTA CATARINA, 2013b).

O que se evidencia, no que diz respeito à implementação das ações previstas pela atual política de Educação Especial em Santa Catarina, dentre elas o segundo professor de turma, nas escolas privadas que compõem o sistema estadual de ensino, é que, assim como a questão em pauta foi omitida no contexto da proposição, também não se fez presente no contexto da implementação. Tampouco uma medida do Estado, compreendido aqui como sociedade civil e sociedade política, na direção de legalização da atual política estadual de Educação Especial materializada no Projeto de Lei 0469.1/2013, foi suficiente para superar a concepção hegemônica de preservação do privado em relação ao compromisso da oferta dos serviços da Educação Especial aos seus “clientes”.

Ainda que não tenha sido mencionado como uma deliberação da mencionada audiência pública, observamos que tramita na Alesc o Projeto de Lei 0207.3/2013, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino

básico regular das escolas públicas de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013a), de autoria da deputada Luciane Carminatti (PT). De imediato percebemos, em seu caput, evidências do silenciamento em relação às escolas mantidas pela iniciativa privada.

Interessa tentar compreender o panorama catarinense de efetivação da atual política estadual de Educação Especial e, conseqüentemente, do trabalho do segundo professor de turma nas escolas de educação básica mantidas pela iniciativa privada, à luz da perspectiva teórica assumida por Neves e Sant'Anna (2005). Nesse estudo, as autoras discutem como as esferas pública e privada, poder político e poder econômico estão imbricados no complexo processo de definição e implementação das políticas públicas:

Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora (NEVES; SANT'ANNA 2005, p. 21).

Compreendemos que a relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, evidenciada no processo de definição da atual política de Educação Especial em Santa Catarina, é reproduzida na sua implementação, contexto no qual, entre acordos e consensos por um lado, divergências e dissonâncias³⁰ por outro, expressa o resultado do tratamento dado aos interesses econômicos e políticos no âmbito do Estado.

³⁰ Merece destaque a carta aberta à comunidade escolar, divulgada pelo Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC), na primeira quinzena de setembro de 2015, posicionando-se de forma contrária às disposições da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). As diversas manifestações públicas de repúdio ao seu conteúdo levaram o SINEPE/SC à esclarecer seu posicionamento, como é possível observar em matéria publicada no *website* da instituição <http://www.sinepe-sc.org.br/ler/necessario-esclarecer-a-comunidade-sobre-verdadeira-inclusao-e-atendimento-correto/>

Encerramos esta seção, sintetizando que, ao abordarmos os projetos de lei aos quais nos referimos, o que se destaca, além das evidências de proteção do Estado em relação aos compromissos da iniciativa privada quanto à oferta dos serviços e atendimentos previstos pela atual política estadual de Educação Especial, é o movimento no sentido de conferir-lhes legalidade, uma vez que os documentos produzidos no âmbito da SED e da FCEE possuem um caráter norteador. Eles não contêm o caráter fático da legislação, tal como apontado por Bueno (2011) ao referir-se ao documento PNEPEI (BRASIL, 2008a) que expressa a política nacional para a área, e que, segundo o autor,

pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Tanto é assim que não depende de aprovação nas câmaras institucionais, como o Poder Legislativo ou o Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, mas sem o caráter fático da legislação (BUENO, 2011, p. 164).

Salvaguardadas as especificidades que distinguem o contexto de produção e implementação das políticas estadual e nacional de Educação Especial, é pela perspectiva do caráter eminentemente norteador dos documentos que as expressam e da relativa autonomia dos municípios em implementar as ações propostas que adentramos no item seguinte, que discute a implementação da atual política estadual de Educação Especial e do segundo professor de turma pelas redes municipais de ensino de Santa Catarina.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM ÂMBITO MUNICIPAL: A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL EM RELAÇÃO À NACIONAL

O ponto inicial a ser considerado na reflexão sobre a implementação das ações previstas pela atual política estadual de Educação Especial, dentre elas o segundo professor de turma, no âmbito dos municípios catarinenses, refere-se ao fato de que as escolas de educação básica mantidas pelo poder

público municipal não são citadas no Art. 11 da Lei Complementar nº 170/1998 e, portanto, não integram o sistema estadual de educação. A partir dessa perspectiva, podemos interpretar que, diferentemente do que deveria ocorrer em relação às instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada, as redes municipais de ensino não seriam atingidas pelos efeitos da Resolução CEE nº 112/2006, o que leva a supor que o segundo professor de turma não foi implementado nesse universo. No entanto, a Lei Complementar nº 170/1998, em seu Capítulo II, que trata das atribuições do sistema, prevê:

Art. 14 - Ao Sistema Estadual de Educação, por intermédio dos órgãos e entidades públicas e das instituições de educação que o compõem ou a ele estejam vinculadas, compete elaborar, executar, manter e desenvolver as ações administrativas, as relações pedagógicas, a legislação, as políticas e os planos educacionais em Santa Catarina, integrando, em regime de colaboração, suas ações com as dos municípios e da União, e coordenando os planos e programas de âmbito estadual, para garantir à população educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades (SANTA CATARINA, 1998a).

Cabe destacar também que, dentre as atribuições da FCEE, definidas no Art. 97 da Lei Complementar nº 381/2007 consta:

V - promover, em parceria com as Secretarias de Estado e as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a articulação entre as entidades públicas e privadas para formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas ao desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; [...] (SANTA CATARINA, 2007a).

Considerando o enfoque dado pelos dois instrumentos legais citados anteriormente à articulação entre as políticas

públicas, buscamos investigar se a integração entre as ações definidas em âmbito estadual, municipal e da União, na perspectiva do regime de colaboração, é materializada em relação às políticas de Educação Especial e, mais especificamente, em relação à implementação do segundo professor de turma.

Para tanto, sublinhamos as contribuições de Martins (2011), em estudo que buscou investigar como a atuação dos profissionais de apoio³¹ tem sido organizada para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes comuns, no âmbito dos municípios localizados na Região da Grande Florianópolis. Cabe, no entanto, destacar que a autora não faz referência aos documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial, centrando seu foco de análise em documentos municipais que tratam do cargo do profissional de apoio em suas redes de ensino, bem como em documentos que expressam as políticas de Educação Especial definidas em âmbito nacional.

Em seus estudos, Martins (2011) faz referência ao documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), afirmando que, embora não contenha, “de forma explícita, referências a um profissional de apoio, indica o apoio pedagógico na classe comum denominando-o como professor especializado em Educação Especial, ou seja, cita o apoio pedagógico especializado” (MARTINS, 2011, p. 31-32).

Ao referir-se ao documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a), a autora afirma que “as políticas nacionais mais recentes voltadas à Educação Especial privilegiam o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional, redefinindo o

³¹ De acordo com a Nota Técnica 19/2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2010d), “dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”.

apoio pedagógico como monitoria ou cuidado” (MARTINS, 2011, p. 32).

Ela destaca ainda a Nota Técnica 19/2010 (BRASIL, 2010d). De acordo com a autora, esse é o primeiro documento da atual política nacional que faz referência as profissionais de apoio, porém,

referendados como um dos “serviços” da Educação Especial, devem estar circunscritos ao desempenho das atividades de auxílio à locomoção, higiene e alimentação de modo individualizado com os alunos da Educação Especial. Não há referências quanto ao auxílio às questões relacionadas aos aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2011, p. 33).

Ao configurar seu objeto de estudo, o trabalho desenvolvido pelo profissional de apoio que atua com os sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino, a autora afirma que

as redes municipais de ensino, em seu processo de reorganização em função das demandas das referidas políticas nacionais, têm buscado alternativas ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial em suas redes. Apesar de na documentação representativa da política nacional o profissional de apoio não ser enfatizado, muitas redes municipais e estaduais de educação lançam mão de sua presença como estratégia de realização da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (MARTINS, 2011, p. 35).

Entendemos que se, como afirma Martins (2011), os documentos que expressam a política nacional de Educação Especial não enfatizam o profissional de apoio, abrem-se possibilidades diversas para o desenvolvimento de alternativas locais para o atendimento das demandas advindas da matrícula dos alunos da Educação Especial em classe comum, tal como apontado pela autora. Martins (2011), ao se propor a conhecer o trabalho do profissional de apoio, buscando dimensionar a sua

incidência na classe comum, identificar as denominações que lhe são atribuídas, analisar as atribuições previstas e realizadas e caracterizar as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício, contribui em nosso intento, nesta seção, de identificar evidências da incorporação das definições para o trabalho do segundo professor de turma proposto na atual política estadual de Educação Especial, considerando as alternativas definidas no âmbito das redes municipais de ensino que integram a amostra pesquisada pela autora.

Martins (2011) destaca que a incidência do profissional de apoio nas redes de ensino municipais da Região da Grande Florianópolis chega a 77%. Com referência à nomenclatura, relata o uso de diferentes formas para designar o profissional que presta apoio ao trabalho dos professores regentes nas turmas de ensino fundamental e educação infantil, sendo que segundo professor é nomenclatura utilizada por um terço da amostra estudada. Em relação a essa parcela, verificamos que, quanto às atribuições desse profissional, o documento orientador de um dos municípios pesquisados faz uma descrição idêntica à que consta nos documentos produzidos no âmbito do estado catarinense, centrando-as no binômio corregência/apoio. Entendemos, a partir desse dado, que houve algum nível de reprodução das recomendações presentes nos documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial.

Segundo Martins (2011, p. 65), as abordagens educacionais dos municípios por ela pesquisados, direcionadas aos sujeitos da Educação Especial, são “fortemente influenciadas pelas recomendações do MEC, haja vista que as atribuições do profissional de apoio, em grande parte destes municípios, estão direcionadas ao atendimento às necessidades de higiene e cuidado”.

Das contribuições da autora inferimos que, em relação à implementação do segundo professor de turma, não há uniformidade entre as redes municipais de ensino, havendo indícios de reprodução tanto das referências da atual política nacional quanto da política estadual de Educação Especial definida no âmbito do estado catarinense.

O estudo de Farnochi (2012) — outra contribuição selecionada no balanço da produção acadêmica — intenciona compreender e analisar a inserção do professor de apoio na rede de ensino de um município do estado de São Paulo. A autora

amplia seu foco de análise para um campo maior de municípios brasileiros e, ao abordar a contratação de um segundo professor nas salas de aula, ressalta que “esta tem sido uma tendência presente em vários municípios de diversos estados do Brasil. A atuação do segundo professor em sala de aula possui particularidades e distinções de acordo com a Rede Municipal de Educação que implementa a proposta” (FARNOCHI 2012, p. 3).

De acordo com a autora, em alguns municípios pesquisados, a “atuação do segundo professor tem por objetivo oferecer alternativas metodológicas para alunos com dificuldades de aprendizagem” (FARNOCHI, 2012, p. 3). Ela cita as redes municipais de Florianópolis e Otacílio Costa, ambas localizadas em Santa Catarina. Em outros municípios, como o de Campo Alegre (SC), “o segundo professor consiste em um auxiliar do docente titular da sala e executa tarefas que lhe forem solicitadas” (FARNOCHI, 2012, p. 3).

Considerando o que apontam os estudos de Martins (2011) e Farnochi (2012) quanto à diversidade de formas de implementação do profissional de apoio pelas redes municipais de ensino, julgamos pertinente discutir, no item seguinte, a configuração da política de Educação Especial de Santa Catarina, relativamente à política nacional.

3.2.1 Como a atual política estadual de Educação Especial se configura em relação à nacional

Conforme apontado na seção anterior, as pesquisas mostram que as redes municipais de ensino em Santa Catarina vêm implementando o profissional de apoio em classe comum de diferentes formas, seja em relação à nomenclatura utilizada, às atribuições que lhe são delegadas, ou em relação aos critérios para tal. Diante dessa constatação, buscamos aprofundar a reflexão sobre os vínculos entre política estadual e a política nacional para a Educação Especial — principais referências em termos de políticas públicas para a área — visando identificar outros pontos de convergência e de complementaridade que nos ajudem a compreender a diversidade de formas de implementação do profissional de apoio no âmbito dos municípios.

A discussão que segue tem como referência três documentos: PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), Parecer

CNE nº 17/2001 (BRASIL, 2001b) e PNEPEI (BRASIL, 2008a). Embora já afirmado anteriormente, destacamos mais uma vez que a atual política estadual foi definida em 2006 e divulgada somente em versão digital. Porém, o documento catarinense no qual pautamos nossas reflexões é uma versão impressa, resultado de revisão do texto original desenvolvida pela FCEE em 2009, portanto, um ano após a divulgação da política nacional, que ocorreu em 2008. Temos como pressuposto que as discussões que marcaram a Educação Especial, nesse período intermediário, tenham sido consideradas na atualização do documento estadual, embora no texto de apresentação, a então presidente da FCEE, Rosane Teresinha Jahnke Vailatti, tenha afirmado “a autonomia de nosso Estado quanto à definição dos rumos da política de educação especial” (VAILATTI, 2009, p. 5).

Para balizar a discussão, detemo-nos prioritariamente sobre três aspectos presentes nesses documentos — o conceito de Educação Especial, seus objetivos e a quem se dirige — por entendermos que encerram elementos importantes para a compreensão das diferentes formas de implementação do profissional de apoio pelas redes municipais de ensino em Santa Catarina. A partir deles buscamos expandir a reflexão, procurando apontar evidências de antagonismos, contradições, bem como de pontos de convergência e complementaridade identificados nos documentos que expressam as políticas, estadual e nacional, de Educação Especial. Na medida em que fomos alargando a reflexão, percebemos a necessidade de considerar mais dois documentos: a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014a) e o documento Censo Escolar: caderno de instruções, versão preliminar (BRASIL, 2014b).

Iniciamos a reflexão pelo Parecer CNE nº 17/2001, identificando o conceito de Educação Especial:

[...] modalidade de educação escolar [...] entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das

potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001b).

Em seguida, fomos buscar o mesmo conceito no documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e identificamos que a Educação Especial é concebida como

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

Já o documento que expressa a política estadual define assim:

A educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos (SANTA CATARINA, 2009a, p. 22).

Observamos algumas questões importantes que emergem da análise comparativa entre os três conceitos. A primeira se refere ao campo de atuação da Educação Especial. Localizamos no texto do documento catarinense um componente que o difere dos demais ao expandir o campo de atuação da Educação Especial para além do universo escolar. É o que identificamos em relação às funções de reabilitação e prevenção que, embora contenham um componente educativo, não necessariamente escolar, são de competência da área da saúde. Conforme expressado no documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), a Educação Especial é, portanto, interdisciplinar.

No entanto, ao trazer o recorte para o âmbito educacional, o conceito contido no documento catarinense se aproxima do que dispõe o Parecer CNE nº 17/2001 (BRASIL, 2001b) ao fazer referência à tripla função da Educação Especial: apoio, complemento e suplemento, seja em relação à aprendizagem dos educandos ou à garantia da educação escolar e promoção do desenvolvimento das suas potencialidades. Ao mesmo tempo, esse recorte se afasta da concepção presente no documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a), pela qual a função da Educação Especial se restringe à realização do atendimento educacional especializado, disponibilização de recursos e serviços e orientação para sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em classe comum.

Elemento comum ao discurso presente nos três excertos anteriores é a noção de Educação Especial como modalidade. Porém, o documento PNEEPEI a restringe ao âmbito do ensino, enquanto em PEEESC e Parecer CNE nº 17/2001, a Educação Especial se amplia como modalidade de educação, ou educacional. Cabe aqui resgatar a reflexão de Saviani (1984) sobre a relação entre ensino e educação:

[...] se a educação não se reduz ao ensino e este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo, [...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global (SAVIANI, 1984, p. 2).

Marin (2005) também se posiciona diante dessa questão, ao destacar uma confusão entre educação e ensino, e explica que

o ensino conjuga ações realizadas para dar conta de uma das funções pedagógicas levadas a efeito na escola: aquela referente à situação de sala de aula. A educação

escolarizada não se confundiria com o ensino; é bem mais ampla, cobrindo grande variedade de estudos e ações que vão além do que ocorre na sala de aula. Podemos dizer que o ensino seria parte da educação escolarizada; assim sendo, o ensino é categoria mais restrita, mas fundamental do processo educativo (MARIN, 2005, p. 26).

Avançamos neste estudo comparativo, focando agora na definição de quais sujeitos são considerados nas políticas de Educação Especial expressas nos três documentos em pauta. De acordo com o Parecer CNE nº 17/2001, a Educação Especial, modalidade de educação escolar, é direcionada aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. O documento tem a seguinte redação:

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

2.1. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para

concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b).

De início observamos dois aspectos na definição de necessidades educacionais especiais apresentada no documento: a abrangência da Educação Especial, que compreende um universo bastante diverso de educandos, e o enfoque dado à questão das dificuldades, seja de aprendizagem, vinculada ou não a uma causa orgânica, ou de comunicação.

No documento que expressa a atual política de Educação Especial definida em âmbito federal, essa questão é assim apresentada:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a).

Outras questões emergem desse discurso: há um movimento no sentido de especificar o público da Educação Especial, para o qual são direcionados os atendimentos: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em outras situações, compreendidas como necessidades educacionais especiais relacionadas a transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua como orientadora. Entendemos que, quanto à definição dos sujeitos, a política nacional delineada em 2008 restringe a população a ser atendida pela Educação Especial quando comparada ao que aponta o documento de 2001.

Por sua vez, o documento que expressa a política de Educação Especial definida em 2006 em Santa Catarina explicita: “Os educandos considerados neste documento são

aqueles diagnosticados com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 23)³².

Notamos, de imediato, que a definição dos sujeitos para os quais são voltadas as ações previstas na atual política de Educação Especial em Santa Catarina não faz referência ao termo dificuldades, tampouco necessidades educacionais especiais, presentes nos dois documentos definidos em âmbito federal mencionados anteriormente.

Seguindo no intento de refletir sobre a configuração da atual política estadual de Educação Especial em relação à política nacional, localizamos outro aspecto que marca uma diferença, ainda que sutil, na forma como são definidos os sujeitos que formam o seu público-alvo: o termo diagnóstico. Quanto a essa questão, destacamos o que apontam dois documentos produzidos recentemente em âmbito nacional: a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014a) e o documento Censo Escolar (BRASIL, 2014b).

A Nota Técnica nº 04/2014 expõe o seguinte:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o

³² Localizamos, no Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024: versão preliminar (SANTA CATARINA, 2014a), evidências de uma alteração em relação à definição do público-alvo da Educação Especial: “A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, deflagrada dois anos antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), manteve alguns serviços que vinham sendo disponibilizados e inovou ao instituir as seguintes diretrizes: a) Público: estudantes com diagnóstico de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e altas habilidades/superdotação [...]” (SANTA CATARINA, 2014a, p. 51). No mesmo documento consta: “A inclusão do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH), na clientela da educação especial do Estado, foi decorrente da avaliação de que estas crianças e adolescentes apresentam necessidades educacionais especiais que as diferenciam daquelas com dificuldades específicas de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2014a, p. 53).

atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014a).

O documento Censo Escolar (BRASIL, 2014b) reitera esse posicionamento ao destacar:

Importante! Para informar no sistema Educenso um aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico / diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014 Secadi/MEC, “o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário (BRASIL, 2014b, p. 43).

Embora esses documentos definidos em âmbito federal para orientar em relação ao diagnóstico dos alunos da Educação Especial tenham sido publicados após o documento catarinense, entendemos que apresentam elementos importantes para esta reflexão, cujo objetivo, como dito anteriormente, é apontar evidências de antagonismos, contradições, pontos de convergência e complementaridade, de modo a indicar como se configura a política estadual de Educação Especial em relação à política nacional. Com referência à questão do diagnóstico, o resultado desta análise revela uma divergência e indica que a vertente médico-pedagógica se faz presente nos encaminhamentos dos sujeitos aos atendimentos da Educação Especial previstos na política estadual de Educação Especial.

Jannuzzi (2012), ao apresentar o processo histórico da educação de pessoa com deficiência em países da Europa, nos

quais é marcante a influência da medicina, afirma, em relação ao Brasil, que “entre nós, a medicina vem influenciando as propostas educacionais para os deficientes, não só pelos motivos já expostos, como também por ser, na área do ensino superior, uma das mais antigas do Brasil, junto com o ensino militar, tendo, desde o começo, formado profissionais” (JANNUZZI, 2012, p. 28).

Lehmkuhl (2011), em pesquisa intitulada *Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*, analisa, dentre outros documentos, o PEEESC, e afirma:

O diagnóstico dos sujeitos é o que encaminha a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial em Santa Catarina, o que denota aparentemente um contrasenso, já que os documentos catarinenses oficiais e oficiosos orientam na direção de uma perspectiva de Educação Inclusiva, mas a ênfase se mantém na patologia e conseqüentemente em métodos e recursos (LEHMKUHL, 2011, p. 209).

Finalizando, entendemos que um estudo dessa natureza deve considerar muitas variáveis, dentre elas o alerta feito por Evangelista (2012) em relação ao problema das temporalidades inscritas no trabalho do pesquisador. Sendo assim, é necessária certa prudência na interpretação dos seus resultados. Consideramos haver evidências de que, em relação aos aspectos observados neste estudo, a revisão realizada pela FCEE na ocasião da edição impressa do documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a) não considerou o que foi definido em âmbito federal e expressado no documento PNEPEI (BRASIL, 2008a), mantendo-se, em alguns aspectos, mais coerente com o que dispõe o Parecer CNE nº 17/2001 (BRASIL, 2001b).

Como podemos observar, tal posicionamento é claramente assumido no documento catarinense:

Esta análise permite considerar que as Diretrizes Nacionais apresentam uma

estrutura para a educação especial que em muito se assemelha à adotada pelo Estado de Santa Catarina, tendo como princípio a educação inclusiva no sistema regular de ensino, mediante a promoção de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação curricular e encaminhamento para o trabalho (SANTA CATARINA, 2009a, p. 20).

Entendemos que os elementos destacados neste estudo comparativo — conceito, objetivos e sujeitos atendidos pela Educação Especial — não são suficientes para afirmar a semelhança à qual se refere o documento catarinense. Constituem-se em aspectos pontuais, a partir dos quais nos foi possível identificar que as políticas definidas para a Educação Especial, no âmbito nacional e estadual, apresentam pontos de convergência, de complementaridade, mas também pontos em que se opõem. Por outro lado, entendemos que o conceito, os objetivos e o entendimento sobre os sujeitos atendidos pela Educação Especial, são de fundamental importância para definir politicamente a atuação do profissional de apoio em classe comum e explicam, em alguma medida, as diferentes formas de sua implementação nas redes municipais de ensino.

3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO: AS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE

O início da implementação do trabalho do segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina se deu no ano subsequente à publicação da Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a). Sendo esse professor uma especificidade da atual política de Educação Especial de Santa Catarina e que, portanto, não figura na relação das funções exercidas pelo profissional escolar em sala de aula estabelecidas no sistema de coleta do Censo Escolar³³, buscamos a Assessoria de Análise e Estatística

³³ Censo Escolar: caderno de instruções, versão preliminar (BRASIL, 2014b, p. 59).

(Assesst) da SED para conhecer os dados estatísticos desse processo de implementação.

A solicitação de dados dirigida à SED abrangeu, em cada uma das 36 Gereds, as seguintes etapas e modalidades da educação básica: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio (EM) e educação profissional (EP). Para cada uma dessas etapas e modalidades foram solicitados os seguintes dados referentes à série histórica compreendida entre 2007 — data estabelecida em função do início da implementação da política de Educação Especial definida pelo estado de Santa Catarina — e 2013, considerando que em 2014, no momento da solicitação, os dados não haviam sido concluídos: sexo, idade, situação funcional, tempo de atuação no magistério, formação inicial e carga horária.

Em relação ao item sexo, solicitamos o número total de segundo professor de turma do sexo masculino e do sexo feminino. Com referência à idade, definimos cinco faixas etárias para as quais solicitamos o número total de segundo professor de turma: menos de 20 anos de idade, entre 20 e 30 anos, entre 30 e 40 anos, entre 40 e 50 anos, mais de 50 anos. Quanto à situação funcional, solicitamos o número total de segundo professor de turma na situação admitido em caráter temporário e o número total na situação efetivo. Em relação ao tempo de atuação no magistério, organizamos quatro intervalos para os quais solicitamos o número total de segundo professor de turma: com menos de cinco anos de atuação, entre cinco e 10 anos, entre 10 e 20 anos, entre 20 e 30 anos.

Quanto à formação inicial, solicitamos as seguintes informações: ano de conclusão do curso de formação inicial, modalidade da formação, instituição e curso. Com referência ao ano de conclusão do curso de formação inicial, organizamos o pedido em cinco intervalos: total de formados há menos de cinco anos, entre cinco e 10 anos, entre 10 e 15 anos, entre 15 e 20 anos, há mais de 20 anos. Também procuramos obter informações sobre a modalidade do curso de formação inicial (total de formados em cursos na modalidade presencial e total na modalidade a distância); a natureza jurídica da instituição (total de formados em instituições públicas e total em instituições privadas); o tipo de curso (total de segundo professor de turma com formação em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia,

com Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – habilitação em Educação Especial, com Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial e SPT com outra licenciatura). Em relação à carga horária, a solicitação foi dividida em quatro intervalos: total de segundo professor de turma com carga horária de 10 horas semanais, total com 20 horas, total com 30 horas e com 40 horas. Solicitamos ainda o total de alunos da Educação Especial atendidos pelo segundo professor de turma e o total de professores na rede estadual de ensino.

Os limites técnicos do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Sisgesc) apontados pela equipe técnica da Asest inviabilizaram o acesso a algumas informações solicitadas. Fomos atendidas em relação às informações sobre carga horária e situação funcional, porém restritas a 2014. Quanto aos dados referentes à idade e sexo, as informações disponibilizadas pela SED abrangeram a série histórica 2012-2014. Não tivemos acesso aos dados referentes à formação do segundo professor de turma, ao tempo de atuação no magistério e ao total de alunos da Educação Especial atendidos pelo segundo professor de turma.

Ainda buscando refletir sobre o processo de implementação do trabalho do segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual de ensino, entrevistamos 85 professores que atuam como segundo professor de turma em 14 escolas da Região da Grande Florianópolis. Essa pesquisa de campo nos permitiu conhecer dados sobre formação acadêmica (inicial, pós-graduação e formação continuada), tempo de serviço no magistério, tempo de atuação como segundo professor de turma e características da formação das turmas. Ressaltamos que essas informações dizem respeito exclusivamente à amostra pesquisada e podem não refletir o que ocorre na totalidade da rede pública estadual de ensino.

Por meio da análise dos dados a que tivemos acesso, procuramos apreender elementos importantes do processo de implementação do trabalho do segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual de ensino e sobre as condições concretas nas quais se dá o seu exercício docente, o que nos possibilitou traçar o seu perfil, visando, na perspectiva apontada por Marin (2005, p. 108), “contribuir com a visão sócio-política do material obtido, tentando detectar alguns focos que possibilitassem indícios de fatores não especificamente

pedagógicos e sim de outra natureza, mas, intervenientes no trabalho docente”.

3.3.1 A distribuição do segundo professor de turma no território catarinense

De acordo com síntese disponível na *homepage* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁴, o estado de Santa Catarina, localizado na Região Sul do Brasil, possui 295 municípios distribuídos numa área de 95.733,978 Km². Em 2010 sua população era 6.248.436 habitantes e a estimativa para 2014 era de 6.727.148 habitantes.

Sua organização administrativa é pautada em um modelo de gestão descentralizado em 36 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR). À estrutura das SDRs se integram as Gereds, cuja competência é executar os programas, projetos e ações governamentais relacionados à educação, ciência, tecnologia e inovação. Na Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014, disponível na *homepage* do Inep³⁵, consta o registro de 1.230 estabelecimentos de educação básica sob a dependência administrativa estadual, com um total de 553.316 matrículas. Ao nos propormos a analisar como se distribui o trabalho do segundo professor de turma no território catarinense, estamos nos referindo, portanto, a essa configuração geopolítica.

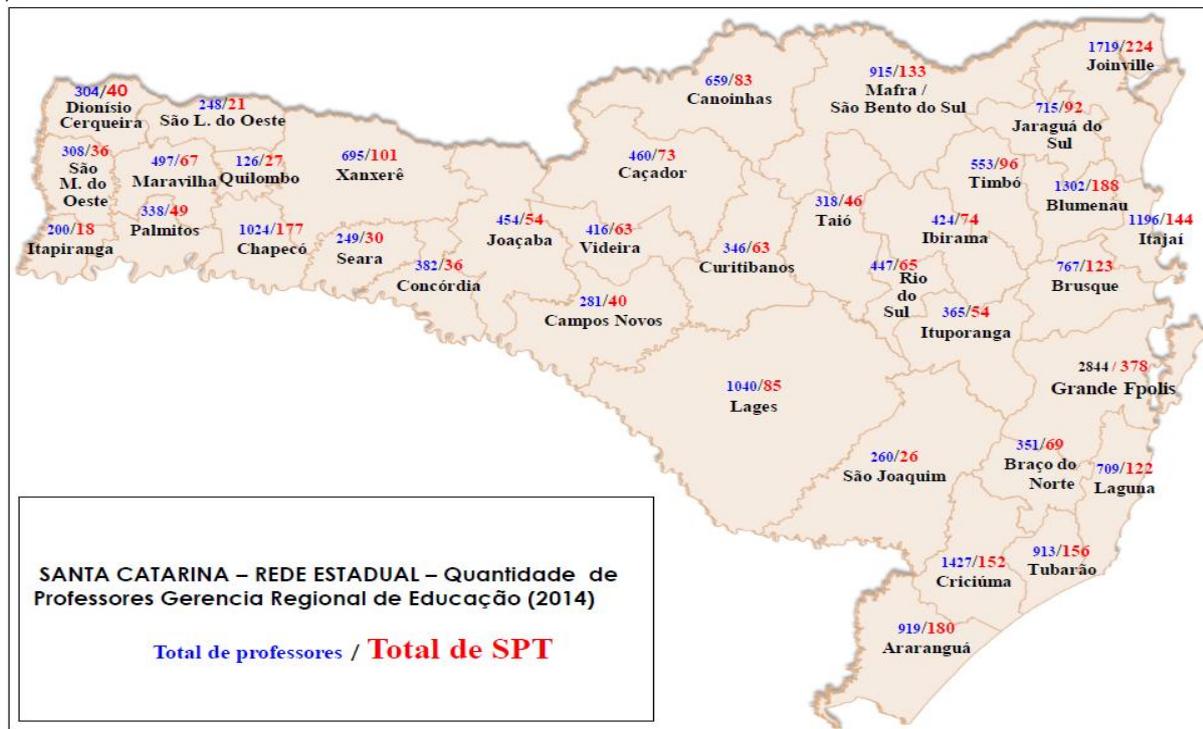
Para conhecer como se dá esta distribuição, recorreremos aos relatórios Rede Estadual - 2º professor - total de docentes efetivos e ACT em exercício – 2014 (Anexo C) e Rede Estadual - total de professores em exercício no ensino fundamental, por situação funcional - 2012 a 2014 (Anexo E), cujos dados procuramos transpor para o mapa das SDRs de Santa Catarina, às quais estão vinculadas 36 Gereds. Como destacado anteriormente, os limites do Sisgesc não nos permitiram conhecer os dados da implementação do trabalho do segundo professor de turma desde 2007. Sendo assim, a discussão que fizemos está restrita a 2014 e os dados sobre a implementação

³⁴ IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>>

³⁵ INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>

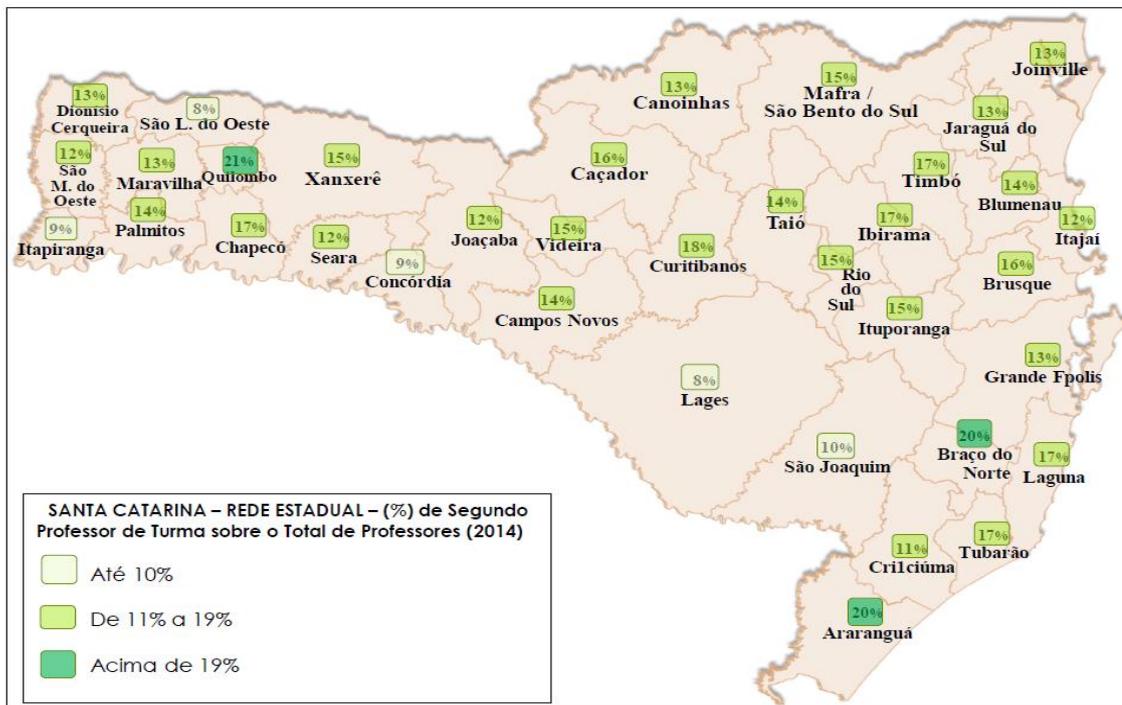
do trabalho do segundo professor de turma são demonstrados nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Mapa da distribuição dos professores na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina por Gered em 2014, em valores absolutos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sigesc disponibilizados pela SED

Figura 2 – Mapa da distribuição do segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina por Gered em 2014, em valores percentuais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

Na Figura 1 inserimos os dados, em valores absolutos, do total de professores de cada Gered, procurando evidenciar, nesse universo, o total de professores que atuam como segundo professor de turma. Na Figura 2 mostramos os valores percentuais dessa proporção, destacando três níveis em relação às Gereds: aquelas em que a proporção segundo professor de turma/professor foi inferior a 10%, aquelas em que a proporção variou entre 11% e 19% e aquelas em que a proporção foi acima de 19%. Em média, essa proporção foi de 14%.

Além de possibilitar observar que, em 2014, o trabalho do segundo professor de turma foi implementado em todas as 36 Gereds, as figuras 1 e 2 indicam que essa implementação não aconteceu de forma equilibrada. A comparação entre a proporção de segundo professor de turma nas Gereds de Lages (1040/85) e Quilombo (126/27), por exemplo, aponta para a necessidade de um estudo qualitativo que explique as diferenças regionais.

3.3.2. Em relação ao sexo: a tendência de feminização do magistério

Ao nos referirmos à tendência de feminização do magistério, temos como referência teórica os estudos de Sampaio e Marin (2004), que refletem sobre as condições econômicas e sociais que incidem sobre o trabalho desenvolvido na escola básica brasileira, “tornando-o frágil e insuficiente”. Neste estudo, as autoras destacam que o crescimento do número de funções docentes no Brasil, verificado nas últimas décadas do século XX, está relacionado ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional, cujas demandas de escolarização exigiram a formação de um novo quadro docente. Segundo as autoras, a concretização das tarefas educativas assumidas pelo Brasil exigiu-lhe arremeter um:

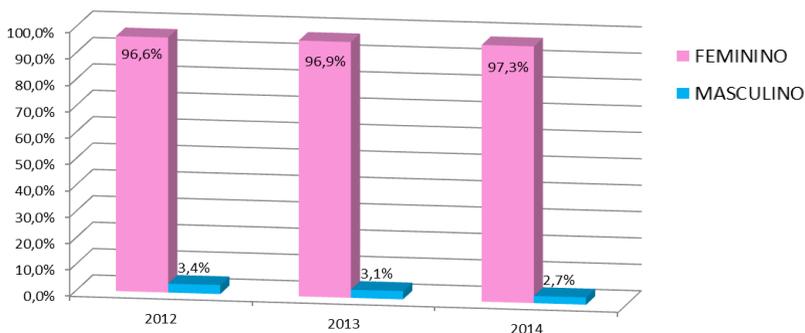
amplo contingente da população considerado economicamente ativo, porém fora do mercado de trabalho. Nessa circunstância, as mulheres — desde o século XIX consideradas as mais adequadas para o exercício do magistério [...] — foram gradativamente incorporadas aos quadros

empregadores do magistério, tornando-o um foco dos estudos de gênero nos anos recentes. A feminização do magistério, portanto, está, por um ângulo, ligada a tal circunstância, não só no Brasil como na América Latina e no Caribe (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1205).

Das contribuições das autoras, depreendemos que o aumento da presença feminina nos quadros do magistério brasileiro está relacionado não somente a fatores culturais, mas, prioritariamente, a fatores associados à posição que o país ocupa no panorama econômico mundial. Sampaio e Marin (2004) apontam, portanto, uma perspectiva crítica para a reflexão sobre as informações referentes ao sexo do segundo professor de turma, sejam elas provenientes dos relatórios estatísticos disponibilizados pela SED ou das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, que considera as articulações com as demandas do capital.

Em relação ao relatório Rede Estadual - 2º professor - total de docentes em exercício, por sexo - 2012 a 2014, observamos uma forte preponderância da presença feminina no exercício da função de segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual. Uma tendência que se manteve nos três anos consecutivos, cuja média percentual indica que 96,91% dos docentes que atuaram como segundo professor de turma são do sexo feminino, conforme ilustrado na Figura 3.

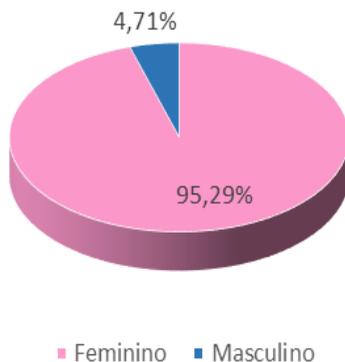
Figura 3 – Percentual de segundo professor de turma da rede pública estadual de ensino, na série histórica de 2012 a 2014, por sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

A Figura 4 mostra os resultados referentes à pesquisa de campo.

Figura 4 – Percentual de segundo professor de turma nas escolas pesquisadas, por sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em pesquisa de campo em 2014

Os resultados obtidos em pesquisa de campo indicam que, para a amostra pesquisada, o percentual de sujeitos do sexo feminino atuando como segundo professor de turma em escolas públicas da rede estadual de ensino é de 95,29%, acompanhando a tendência de feminização observada em âmbito estadual no período de 2012 a 2014.

3.3.3 Em relação à idade: a função de segundo professor de turma como horizonte de trabalho para o jovem

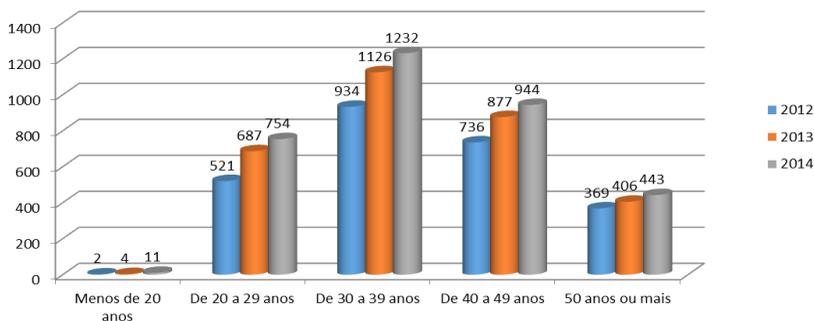
As informações referentes à idade do segundo professor de turma, extraídas do relatório Rede Estadual - total de docentes em exercício na disciplina “2º professor”, por faixa etária - 2012 a 2014 (Anexo B), que retrata a realidade das 36 Gereds, apontam preponderância de segundo professor de turma situada na faixa etária entre 30 e 39 anos de idade. A segunda faixa que concentra o maior número de professores é de 40 a 49anos de idade, seguida da faixa entre 20 e 29 anos. Os extremos, menos de 20 anos e mais de 50 anos, é que concentram o menor número de professores.

Procuramos evidenciar que, em relação ao aumento do número de professores atuando como segundo professor de

turma entre 2012 e 2014, houve variações em cada uma das faixas etárias estabelecidas: na faixa etária de menos de 20 anos, o aumento foi de 82%; entre 20 e 29 anos foi de 30%; entre 30 e 39 anos foi de 25%; entre 40 e 49 anos foi de 23% e na faixa etária situada acima de 50 anos o aumento foi de 17%. Os dados revelaram que, à medida que avançamos nas cinco faixas etárias estabelecidas para este estudo, diminui o percentual de crescimento do número de professores atuando como segundo professor de turma. E, se por um lado, a incidência de segundo professor de turma com menos de 20 anos é mínima em números absolutos, por outro lado, quando comparada às demais faixas etárias estabelecidas para este estudo, em números percentuais é a faixa etária na qual se observou maior crescimento.

Considerando que os recortes etários adotados pelo IBGE indicam que a população jovem é aquela considerada com idade entre 15 e 24 anos, inferimos que o crescimento percentual verificado entre professores com idade inferior a 20 anos evidencia a função de segundo professor de turma como um horizonte de trabalho para o jovem. Esses resultados são ilustrados na Figura 5.

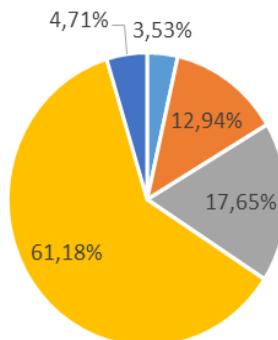
Figura 5 – Total de segundo professor de turma, em escolas da rede pública estadual de ensino, na série histórica de 2012 a 2014, por faixa etária



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

Os resultados referentes à pesquisa de campo são demonstrados na Figura 6.

Figura 6 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada, por faixa etária



■ Entre 20 e 25 ■ Entre 26 e 30 ■ Entre 31 e 35 ■ 36 anos ou mais ■ Não respondeu

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em pesquisa de campo em 2014.

Os dados da pesquisa de campo, que refletem uma realidade circunscrita a 2014 e à amostra pesquisada, acompanham os dados gerais disponibilizados pela SED: o maior grupo, equivalente a 35,29 % da amostra, refere-se ao segundo professor de turma com idade entre 30 e 39 anos, o segundo grupo (25,88 %) é formado por professores com idade entre 40 e 49 anos e o terceiro grupo (22,35 %) é composto por professores com idade igual ou superior a 50 anos. Os dados obtidos mostraram que 12,94% da amostra se encontram na faixa etária entre 20 a 29 anos. Não houve resultados para idade inferior a 20 anos.

A pesquisa de campo revelou ainda outros dados sobre a amostra estudada: o tempo de atuação como segundo professor de turma, cuja média foi de três anos, e o tempo de serviço no magistério, cuja média ficou em torno de 11 anos.

De acordo com o documento Resumo das modalidades de aposentadoria (SANTA CATARINA, 2009d), disponível no *website* da SED, a aposentadoria especial de professor, que se aplica nos casos de atuação exclusivamente em sala de aula, é concedida de acordo com os seguintes critérios: em relação à idade, 55 anos para o homem e 50 anos para a mulher; em relação ao tempo de contribuição, 30 anos para o homem e 25 anos para a mulher. Considerando a forte incidência feminina, o

maior grupo de professores da amostra, ou seja, aqueles cuja idade varia entre 30 e 39 anos, e o tempo médio de serviço no magistério, que foi de 11 anos, podemos inferir que os professores que atuam como segundo professor de turma nas escolas pesquisadas se encontram aproximadamente na metade da carreira profissional no magistério.

O estudo desenvolvido por Sampaio e Marin (2004) nos ajuda a pensar os resultados dos percentuais de crescimento do número de professores atuando como segundo professor de turma nas diferentes faixas etárias. Para as autoras, a análise sobre o aumento do quadro do magistério no país, observado nas décadas finais do século XX, deve considerar, entre outros fatores a idade, pois

é principalmente o segmento mais jovem da população o convocado para tais postos. Os dados relativos ao perfil etário da profissão docente permitem verificar que o Brasil é o segundo país mais jovem em matéria de docentes da educação primária, e o quarto no âmbito das séries finais do ensino secundário (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1206).

A preponderância do crescimento percentual do número de professores catarinenses com idade inferior a 20 anos atuando como segundo professor de turma parece confirmar o que as autoras identificaram há dez anos e nos remete a discutir o próximo tópico, que é a distribuição desses profissionais das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

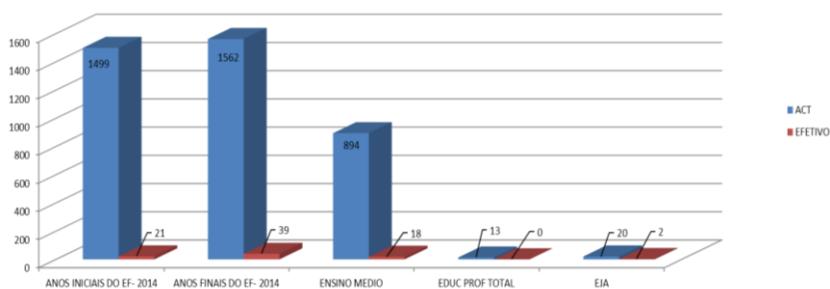
3.3.4 A preponderância da atuação do segundo professor de turma no ensino fundamental: o projeto educativo contido na política estadual de Educação Especial

Em função de limites técnicos do Sisgesc apontados pela equipe da SED, a reflexão sobre a distribuição do segundo professor de turma nas diferentes etapas e modalidades da educação básica está restrita a 2014 e teve como referência o conteúdo de relatórios oficiais extraídos do Sistema e que contém, concomitantemente, as informações sobre a situação funcional desses professores. Sendo assim, à medida em que

discutimos a distribuição desses professores nas etapas e modalidades, vislumbramos elementos para tratar a situação funcional dos sujeitos que atuam como segundo professor de turma que, por sua especificidade, é aprofundada no tópico seguinte.

Na Figura 7 procuramos ilustrar os resultados observados, tanto em relação à distribuição do segundo professor de turma nas etapas e modalidade da educação básica consideradas neste estudo quanto em relação à situação funcional.

Figura 7 – Total de segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino, em 2014, por etapa, modalidade de ensino e situação funcional



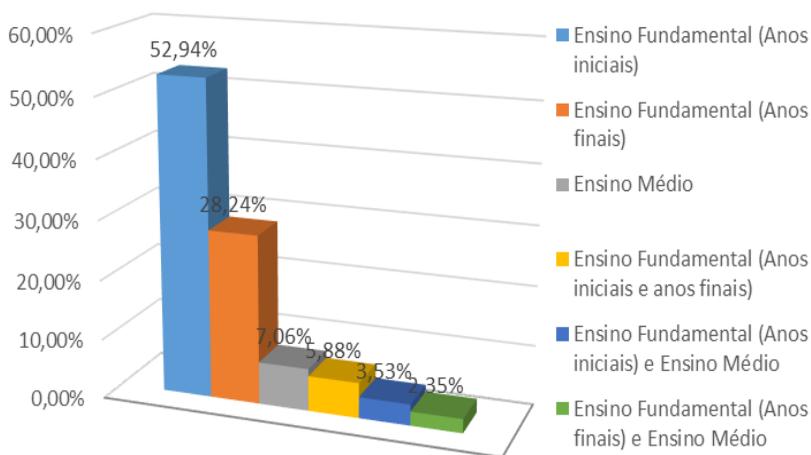
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

A Figura 7 mostra que em 2014 havia a presença do segundo professor de turma no ensino fundamental e no ensino médio; na educação profissional (concomitante e subsequente ao ensino médio; e ensino médio integrado à educação profissional) e educação de jovens e adultos. Observamos uma forte preponderância da atuação desse professor no ensino fundamental, sendo que nos anos finais a presença desse professor em classe comum é levemente superior. No entanto, se compararmos o total de professores atuando como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, observamos que, em números absolutos, cai pela metade quando se trata do ensino médio. Não há registro de sua atuação na educação profissional e na educação de jovens e adultos o resultado é pouco expressivo.

A pesquisa de campo foi concentrada em unidades escolares do tipo Escola de Educação Básica (EEB), não

coabrindo, portanto, as unidades escolares do tipo Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), tampouco Centro de Educação Profissional (Cedup). Na amostra pesquisada, 53 professores afirmaram atuar como segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, 31 declararam atuar nos anos finais e somente 11 afirmaram atuar no ensino médio³⁶. Portanto, embora não possamos afirmar, há indícios de que a amostra pesquisada segue as tendências observadas na rede estadual de ensino quanto à diminuição da incidência do segundo professor de turma na medida em que avançam as etapas e modalidades da educação básica. A Figura 8 ilustra os dados coletados na pesquisa de campo.

Figura 8 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada, por etapa de ensino



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em pesquisa de campo em 2014.

Cabe destacar que nem os dados disponibilizados pela SED nem aqueles coletados na pesquisa de campo contemplam uma série histórica que nos permita acompanhar o avanço no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. No entanto, os resultados observados nos levam a questionar se o enfraquecimento da presença do segundo professor de turma, à

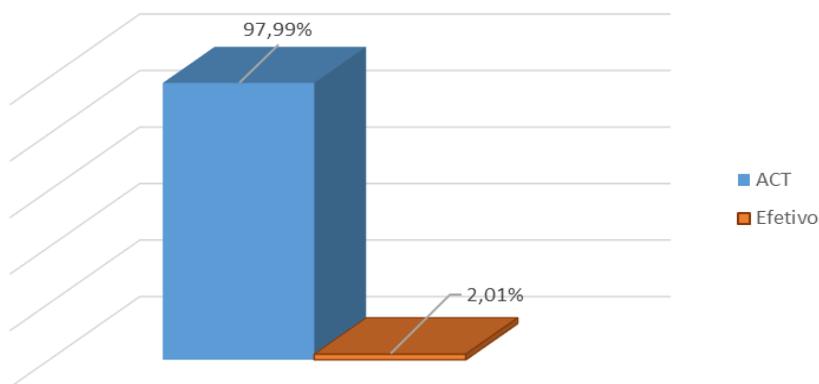
³⁶ Na amostra pesquisada havia professores atuando como segundo professor de turma em etapas distintas da educação básica.

medida que se avança nas etapas de escolarização, está relacionado à diminuição dos condicionantes para a sua contratação, isto é, à diminuição do número de alunos com diagnóstico dos alunos da Educação Especial que requeiram o trabalho do segundo professor de turma em classe comum, ou a um projeto educativo pautado na lógica da inclusão, ou seja, numa perspectiva política de ganho do sistema com a permanência dos alunos na escola com vistas à disciplina e à conformação dos sujeitos de acordo com a visão ideológica dominante em detrimento do ensino.

3.3.5 A situação funcional do segundo professor de turma: dados da precarização do trabalho docente

Conforme apontado anteriormente, a reflexão sobre a situação funcional dos sujeitos que atuam na função de segundo professor de turma teve como fonte de análise os dados extraídos dos relatórios referenciados na subseção 3.3.4 e, portanto, está circunscrita a 2014. A Figura 9 indica em dados percentuais um panorama de grande disparidade entre o número de professores efetivos e professores admitidos em caráter temporário atuando como segundo professor de turma.

Figura 9 – Percentual de segundo professor de turma atuando em escolas da rede pública estadual de ensino, em 2014, por situação funcional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

Embora os dados referentes à situação funcional do segundo professor de turma contemplem apenas o ano de 2014, entendemos que a disparidade observada seja parte de um panorama presente desde a implementação da atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina e consideramos importante discutir a questão de modo mais aprofundado. Tomamos como referência a Lei Complementar nº 456/2009, que 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 (SANTA CATARINA, 2009c). O Art. 1º estabelece:

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.

Depreendemos que o professor admitido em caráter temporário constitui uma medida administrativa para compensar déficits no quadro de professores efetivos do magistério público estadual. Podemos inferir que se trata de uma medida transitória até que se realizem novos concursos de ingresso que vêm justamente corrigir as defasagens nos quadros do magistério em função das novas demandas por educação.

O Art. 2º da mesma lei esclarece algumas questões ao determinar:

Art. 2º A admissão de pessoal em caráter temporário, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, dar-se-á para o desempenho de atividades docentes, por prazo determinado, não podendo exceder ao término do ano letivo, nos seguintes casos:

[...]

II - em virtude de existência de vaga não ocupada após a realização de concursos públicos;

III - em decorrência de abertura de novas vagas, por criação ou por dispensa de seu ocupante; [...] (SANTA CATARINA, 2009c).

Sendo o segundo professor de turma uma função recente, entendemos que, no início de sua implementação, ocorrida a partir da definição da atual política estadual de Educação Especial, é, de alguma forma, compreensível existir uma discrepância entre o número de professores efetivos e ACTs atuando nessa função, por tratar-se de novas vagas não previstas antecipadamente e, portanto, não preenchidas pelos concursos anteriores. Cabe destacar que o Art. 70 da Lei Complementar nº 170/1998 determina:

Art. 70. É obrigação do Estado realizar concurso público para suprir as necessidades nos quadros de pessoal do magistério, administrativo e de serviços, indispensáveis ao funcionamento da escola.

Parágrafo único. Em casos emergenciais e de extrema necessidade, comprovada a falta de profissionais habilitados para as diversas funções e atividades de magistério, poderá o Estado contratar, em caráter temporário, para compor o corpo docente de suas escolas, profissionais com formação de nível superior, com prioridade para os com formação específica de professor (SANTA CATARINA, 1998a).

O Art. 75 do mesmo instrumento legal estabelece o seguinte:

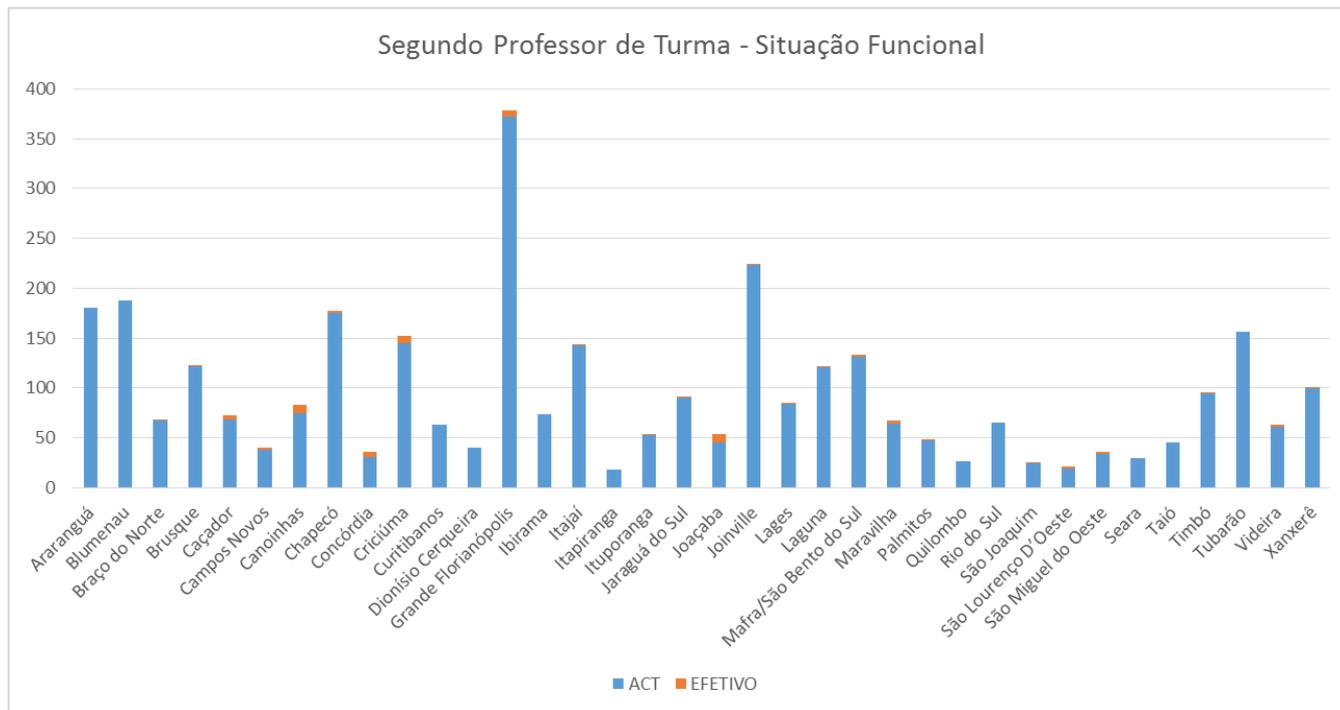
Qualquer cidadão, habilitado legalmente com titulação própria, poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública estadual de ensino que estiver sendo ocupado por não concursado por mais de dois anos, ressalvados os direitos adquiridos (SANTA CATARINA, 1998a).

Não obstante tais determinações legais, o Edital nº 21/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012), que fixa normas para realização do concurso público de ingresso no magistério público estadual para atuação no cargo de professor, nas séries iniciais e

nos níveis de ensino fundamental e ensino médio, nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino, não faz referências ao segundo professor de turma, o que significa que não foram abertas vagas para absorção desses profissionais pelo quadro efetivo do magistério público estadual.

O resultado desse silenciamento do Estado em relação à efetivação do segundo professor de turma se evidencia no relatório Rede Estadual - 2º professor - total de docentes efetivos e ACT em exercício – 2014 (Anexo C), que nos permitiu vislumbrar a questão de forma mais ampla e constatar que a disparidade entre o número de professores efetivos e ACT atuando na função de segundo professor de turma é uma constante nas 36 Gereds. Esse panorama é ilustrado na Figura 10.

Figura 10 – Total de segundo professor de turma atuando na rede pública estadual, em 2014, por Gered e situação funcional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

Diante desse quadro generalizado de disparidade entre o total de professores efetivos e ACTs atuando como segundo professor de turma, consideramos importante esclarecer alguns pontos. O primeiro deles se refere a uma das estratégias adotadas pela SED para contornar questões administrativas e financeiras advindas da implementação da política de Educação Especial nas escolas da rede estadual de ensino. Partimos do que está disposto na Instrução Normativa SED nº 04/2010, que orienta sobre os procedimentos relativos à admissão de pessoal em caráter temporário, de excepcional interesse público, distribuição de aulas e alteração de carga horária do professor efetivo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SANTA CATARINA, 2010), válida para 2011. O item 9.25 da instrução normativa indica um arranjo possível:

O professor efetivo excedente, habilitado em Pedagogia, somente poderá atuar em Serviços de Atendimento Educacional Especializado e/ou Atendimentos em Classe, quando possuir as qualificações específicas estabelecidas no Programa Pedagógico da Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2010).

Entendemos estarmos diante de uma medida administrativa pela qual se torna possível remanejar professores efetivos para atuar nos serviços e nos atendimentos em classe, dentre os quais o segundo professor de turma. A análise dos dados que integram os relatórios disponibilizados pela SED nos permitem inferir que, na prática, a medida administrativa apontada anteriormente não supriu as demandas advindas da atual política estadual de Educação Especial nas escolas da rede estadual de ensino, o que se reflete na disparidade entre os dados entre professores efetivos e ACTs atuando nessa função. Nessa perspectiva de análise, a discrepância dos dados relativos à situação funcional do segundo professor de turma evidenciada nos relatórios de 2012-2014 demonstra que: 1) a possibilidade de remanejamento de professores efetivos para atuar nos serviços e atendimentos da Educação Especial, prevista em 2010, não trouxe resultados significativos para a função de segundo professor de turma nos anos subsequentes; 2) os poucos resultados da instrução normativa não foram suficientes para

incluir, no concurso de 2012, vagas para a função de segundo professor de turma.

Outro ponto de destaque é que, de acordo com o Art. 3º da Lei Complementar nº 456/2009 (SANTA CATARINA, 2009c), a admissão do professor em caráter temporário será precedida de processo seletivo, composto por prova escrita e prova de títulos, conforme disposto em edital. Porém, o § 3º do Art. 4º abre exceções:

Somente poderá ser admitido professor em caráter temporário sem participar do processo seletivo, nos casos em que:

I - o número de vagas for superior ao de candidatos;

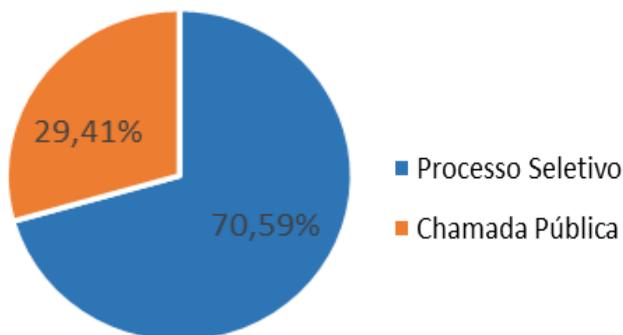
II - a vaga não for escolhida pelos candidatos classificados; ou

III - a vaga for aberta no decorrer do ano letivo e não tenha candidato aprovado pelo processo seletivo.

O recrutamento, nos casos de professores admitidos em caráter temporário sem a participação no processo seletivo, ocorre por edital de chamada pública. Em 2014, o Edital de Chamada Pública nº 04/SED (SANTA CATARINA, 2014c) abriu, por exemplo, a possibilidade de recrutamento de professores que comprovassem frequência na 1ª fase do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o que revela um excessivo rebaixamento nas expectativas em termos de formação acadêmica do profissional recrutado por esse mecanismo. A verticalização da análise sobre os resultados da pesquisa de campo, ainda que sobre uma amostra localizada, evidenciaram elementos importantes para compreender a implementação do trabalho desse profissional na rede pública estadual de ensino, uma vez que o instrumento de pesquisa contemplou uma questão sobre as formas de recrutamento dos professores ACTs.

Considerando as duas formas de recrutamento, observamos, na amostra que integra a pesquisa de campo, os seguintes resultados: 100% dos professores entrevistados foram admitidos em caráter temporário, 70,59% destes foram recrutados em caráter temporário, 70,59% destes foram recrutados por processo seletivo e 29,41% por chamada pública. A Figura 11 ilustra essa realidade.

Figura 11 – Percentual de segundo professor de turma admitido em caráter temporário, da amostra pesquisada, por mecanismo de recrutamento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo, em 2014

Considerando o que está disposto no Edital nº 04/SED/05/02/2014 sobre a formação do professor recrutado por esse mecanismo, a amostra pesquisada evidenciou que, dentre os professores recrutados por chamada pública, 25% estão cursando a graduação, 30% informaram ter concluído o curso de graduação e 45% afirmaram ter concluído curso de pós-graduação em nível de especialização. No nosso entendimento, embora o edital de chamada pública abra a possibilidade de contratação de professores sem curso de graduação concluído, há um contingente significativo de professores recrutados por esse mecanismo em condições aceitáveis de formação para assumir, como professor efetivo, a função de segundo professor de turma.

Diante das questões expostas nesta reflexão sobre a situação funcional do segundo professor de turma, consideramos pertinente discutir aspectos do Projeto de Lei 0207.3/2013, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino regular das escolas públicas de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013a), que tramita na Alesc. De acordo com o Art. 4º do PL:

O segundo professor deverá ser contratado mediante processo seletivo público, o qual preverá remuneração adequada e equiparada ao professor titular inscrito no

Quadro do Magistério Público Estadual da Secretaria da Educação – SED, de acordo com a carga horária exercida e grau de profissionalização técnica que possua.

Entendemos que o PL 0207.3/2013 não faz referência ao mecanismo de chamada pública, mas a um processo seletivo, o que poderia ser interpretado como uma intenção de qualificar a forma de recrutamento do segundo professor de turma. Entendemos também que, sob o discurso de remuneração adequada e equiparada ao professor titular, o horizonte que se descortina não é de efetivação desse professor no quadro do magistério público estadual da SED. Outro ponto em destaque é que, sob a égide da igualdade de condições de trabalho com o professor titular, o discurso revela o silenciamento quanto à formação docente necessária para atuar com Educação Especial em classe comum, conceito substituído pela expressão grau de profissionalização técnica.

Outro ponto importante é o que se observa no Art. 11:

Ao segundo professor, além dos direitos sociais e fundamentais garantidos pela Constituição Federal e pelas leis infraconstitucionais, aplica-se a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008³⁷, bem como o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes (SANTA CATARINA, 2013a).

Considerando que tenha reservado um terço da carga horária para outras atividades, que não de interação com os estudantes, como planejamento, por exemplo, entendemos que se expandem as possibilidades de, no caso dos anos finais do ensino fundamental, o segundo professor de turma apoiar os professores regentes das diferentes disciplinas previstas no currículo no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Passamos então a refletir sobre como se deu a implementação

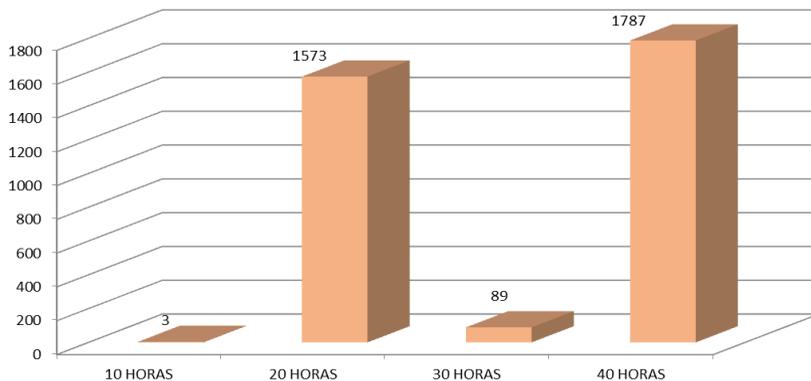
³⁷ A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

do segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino em relação aos dados relativos à carga horária.

3.3.6 Carga horária: segundo professor de turma como principal função profissional

O estudo sobre a carga horária do segundo professor de turma tem como referência os dados disponíveis no relatório Rede Estadual - 2º professor - total de docentes por carga horária – 2014 (Anexo D) que, destacamos, não contempla nem a série histórica tratada nas discussões referentes a sexo e idade nem discrimina as diferentes etapas e modalidade da educação básica. Por meio dessa fonte foi possível observamos que os maiores contingentes dos professores que atuam como segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual de ensino têm jornadas de trabalho de 20 horas e 40 horas semanais, com uma leve preponderância da atuação do segundo professor de turma em contratos de 40 horas semanais. A atuação desse professor em regimes de 30 e 10 horas semanais é irrelevante. A Figura 12 ilustra esse panorama.

Figura 12 – Total de segundo professor de turma atuando na rede pública estadual, em 2014, por carga horária de trabalho semanal

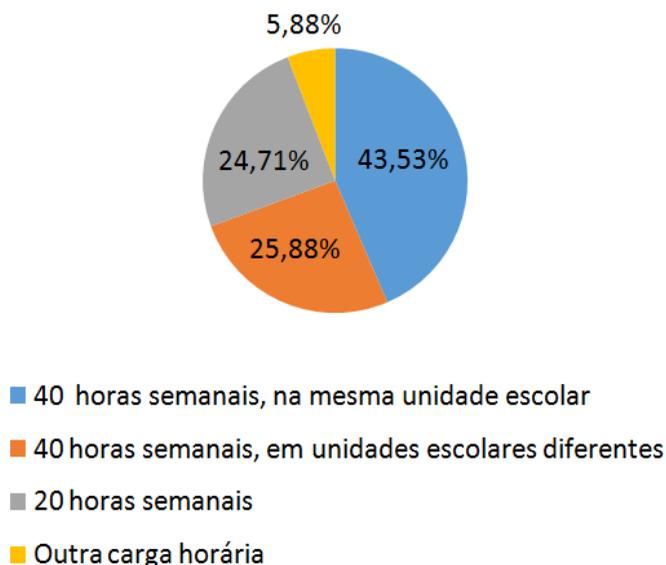


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Sisgesc disponibilizados pela SED

A pesquisa de campo revela um quadro diferenciado. A questão proposta aos entrevistados trazia cinco opções de resposta em relação à carga horária semanal: 10 horas, 20

horas, 40 horas na mesma unidade, 40 horas em unidades escolares diferentes e outra carga horária que deveria se especificada. Os resultados apontaram o seguinte panorama: 43,53% dos entrevistados informaram que trabalham 40 horas semanais na mesma unidade escolar, 25,88% declararam que trabalham 40 horas semanais em unidades escolares diferentes, 24,71% afirmaram trabalhar 20 horas semanais e 5,88% informaram outra carga horária (foram casos de professores que atuam concomitantemente em outros órgãos públicos ou em outras redes de ensino, públicas ou privadas). Não houve respostas para a carga horária de 10 horas semanais. A Figura 13 ilustra os resultados coletados na pesquisa de campo.

Figura 13 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada por carga horária semanal de trabalho e unidade escolar de atuação



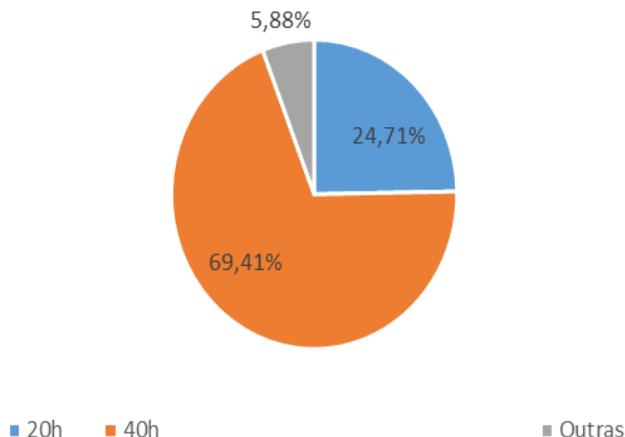
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo em 2014

Os dados da pesquisa de campo mostram a preponderância do segundo professor de turma que trabalha em um regime de 40 horas semanais, além de uma diferença quantitativa importante entre aqueles que cumprem essa carga horária numa mesma unidade escolar e aqueles que o fazem em

unidades escolares diferentes. Esse resultado nos instiga a conhecer como essa diferença na carga horária dos professores encontra expressão na forma como seu trabalho docente é organizado em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental.

Se, em relação aos resultados da pesquisa de campo, optarmos por representar o percentual de respostas relacionadas à carga horária de 40 horas semanais sem discriminar se é concentrada em uma unidade escolar ou se é distribuída em duas unidades escolares, a amostra revelará que 69,41% dos entrevistados atuam como segundo professor de turma em um regime de 40 horas semanais e os dados relacionados às outras possibilidades apresentadas permanecem inalterados. A Figura 14 ilustra esse panorama.

Figura 14 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada, por carga horária semanal de trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo em 2014

A preponderância do regime de trabalho de 40 horas semanais sobre os demais sinaliza a intensificação do trabalho docente do segundo professor de turma e nos permite inferir que esse trabalho constitui sua principal função profissional.

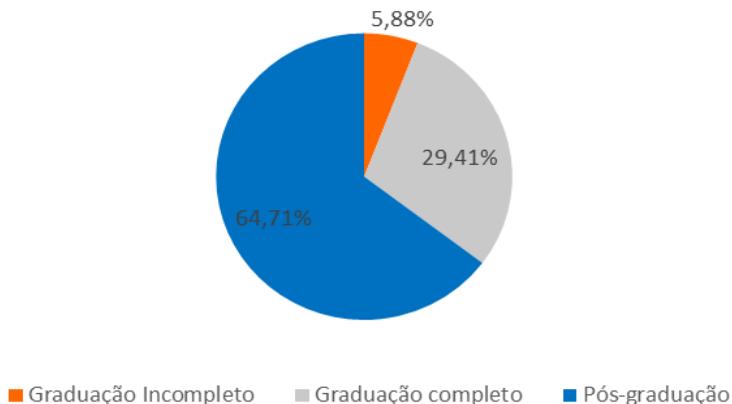
3.3.7 A formação do segundo professor de turma: especializado, capacitado e habilitado

Em função de limites técnicos do Sisgesc apontados pela equipe técnica da Asest, a reflexão sobre a formação acadêmica do segundo professor de turma se restringe à amostra constituída por 85 sujeitos que atuam nessa função em 14 escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas em quatro municípios que integram a Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis, entrevistados durante o segundo semestre de 2014.

Em relação ao nível de escolaridade, 5,88% dos entrevistados informaram estar cursando a graduação, 29,41% afirmaram ter concluído o curso de graduação em Pedagogia e 64,71% declararam ter concluído curso de pós-graduação em nível de especialização em área da educação. Um professor informou ter cursado mestrado na área de administração. Não houve resultados para professores com formação em nível de doutorado.

Considerando somente o total de professores que informaram ter concluído o curso de graduação (29,41%) e o total de professores que declararam ter concluído curso de pós-graduação (64,71%), inferimos que, na amostra pesquisada, é relevante o número de professores que se enquadram na condição de “*professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”, de acordo com o que define o § 1º do Art. 18 da Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001a). Os resultados em relação ao nível de escolaridade do segundo professor de turma são mostrados na Figura 15.

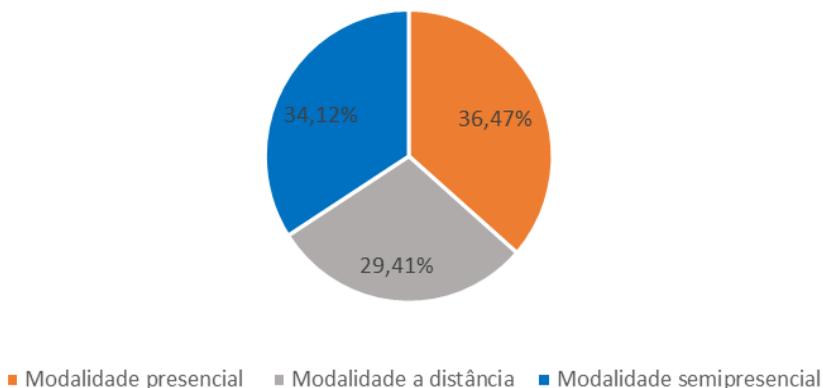
Figura 15 – Percentual de segundo professor de turma na amostra pesquisada por nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo em 2014

Em relação à modalidade do curso de graduação, 34,12% dos entrevistados afirmaram ter cursado a modalidade presencial, 29,41% informaram a modalidade a distância e 36,47% informaram a modalidade semipresencial. A Figura 16 ilustra esse panorama.

Figura 16 – Percentual de segundo professor de turma da amostra pesquisada por modalidade do curso de graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo em 2014

Em relação ao tipo de instituição na qual cursaram a graduação, 72,94% informaram ter cursado em instituição privada e 27,06% em instituição pública. Esses resultados são demonstrados na Figura 17.

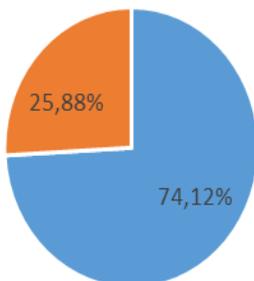
Figura 17 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de instituição que em que cursou a graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo em 2014

Considerando o total de professores que informou qual o curso de pós-graduação frequentado, 44,44% deles fizeram referência a cursos cujo título continha o termo Educação Especial, o que indica que 25,88% do total da amostra pesquisada (85 professores) podem ser considerados professores especializados em Educação Especial. Esse resultado está ilustrado na Figura 18.

Figura 18 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisa, por especialização



■ Total de professores não especializados em Educação Especial

■ Total de professores especializados em Educação Especial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo, em 2014

Esse é o percentual, na amostra pesquisada, de professores que comprovaram o que dispõe o § 3º do Art. 18 da Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001a) para aos professores especializados em Educação Especial, isto é: “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”.

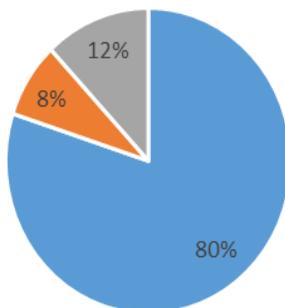
Esse, portanto, é o contingente de segundo professor de turma considerado, de acordo com o que define o § 2º do Art. 18 da Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001a):

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor

de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando os professores que informaram o ano de conclusão do curso de pós-graduação em nível de especialização, a média ficou em torno de 2008. De um total de 50 entrevistados que informaram a modalidade do curso de pós-graduação, 80% fizeram referência à modalidade presencial, 12% informaram a modalidade semipresencial e 8% informaram a modalidade a distância. A Figura 19 ilustra esse panorama.

Figura 19 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por modalidade do curso de pós-graduação frequentado

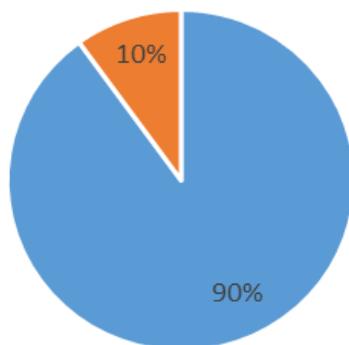


■ Modalidade presencial ■ Modalidade a distância ■ Modalidade Semipresencial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo, em 2014

Do total de entrevistados que informou o tipo de instituição na qual fez a pós-graduação, 90% informaram instituição privada e 10% indicaram instituição pública, como mostra a Figura 20.

Figura 20 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de instituição que ofertou o curso de pós-graduação frequentado



■ Intituição privada ■ Instituição pública

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados em pesquisa de campo, em 2014

Em relação à formação continuada, destacamos, inicialmente, o que determina a Lei Complementar nº 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998a):

Art. 53. A educação superior tem por objetivos:

[...]

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação continuada;

De acordo com o § 5º do Art. 54, “os institutos superiores de educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (SANTA CATARINA, 1998a).

Entendemos que os dois artigos mencionados atribuem às instituições de ensino superior vinculadas ao sistema estadual de educação uma responsabilidade não só em relação à formação de docentes para atuar em formação continuada, mas também

em relação à oferta de programas de cursos de formação continuada dos profissionais de educação.

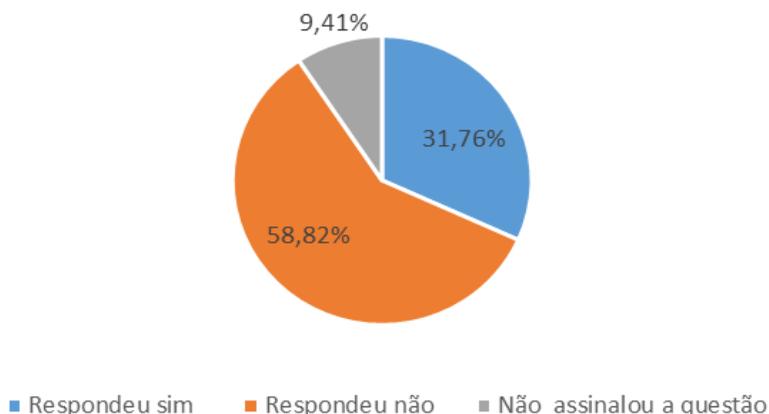
O Art. 71 dispõe que “a formação de profissionais de educação, responsabilidade do Poder Público, é tarefa permanente, tendo como fundamentos [...] a associação entre teoria e prática, inclusive mediante capacitação em serviço [...]”. E o Art. 16 determina:

Art. 76. A oferta de cursos de capacitação, de educação continuada ou para a obtenção de habilitação legal e a chamada dos educadores para freqüentá-los, com dispêndio de recursos públicos, será feita, sempre que necessário, de forma rotativa, com prioridade para as áreas de ensino mais necessitadas, e obedecerá a critérios técnicos amplamente divulgados nas escolas e entre os profissionais da educação, assegurada a igualdade de oportunidades (SANTA CATARINA, 1998a).

De acordo com essa normativa relativa ao sistema estadual de educação, entendemos que há um sólido discurso no sentido de responsabilizar o poder público pela tarefa da capacitação em serviço ou da educação continuada de educadores, assegurando dispêndio de recursos públicos, prioridade às áreas mais necessitadas, estabelecimento e divulgação e critérios técnicos para participação.

Procurando conhecer elementos sobre a formação continuada, perguntamos aos professores se fizeram curso específico para a função de segundo professor de turma. Os resultados foram os seguintes: 31,76% dos professores afirmaram que sim, 58,82% responderam que não e 9,41% não responderam. Ilustramos esses resultados na Figura 21.

Figura 21 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por participação em curso de formação continuada específica para a função



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo, em 2014

Pesquisarmos outros dados sobre os cursos de formação continuada específicos para o segundo professor de turma: instituição que ofertou, título da formação, carga horária, tópicos de destaque em relação ao conteúdo e outras informações que o entrevistado julgasse pertinente registrar. A análise desse conjunto de informações evidenciou variações em relação aos percentuais apontados anteriormente, as quais ilustramos na Figura 22.

Figura 22 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de resposta quanto à participação em curso de formação continuada específico para a função



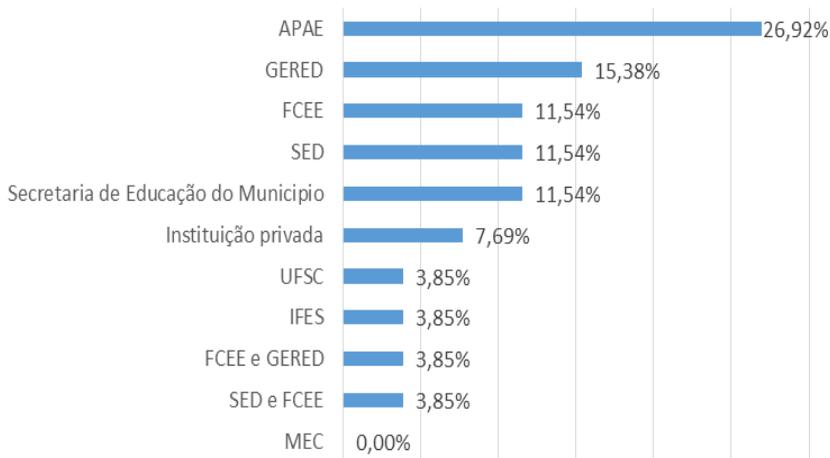
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo, em 2014

Os resultados demonstram questões interessantes. Destacamos o percentual de professores que acrescentou a frequência em cursos na área da Educação Especial, embora não específicos para o segundo professor de turma, bem como aqueles que fizeram curso específico, mas informaram não recordar do conteúdo.

Salientamos também que do total de professores que afirmaram ter participado de curso de formação continuada específico para o segundo professor de turma, 26,92% informaram ter participado de formação específica ofertada pela Apae, 15,38% declararam ter participado de formação específica ofertada pela Gerência Regional de Educação, 11,54% de formação específica ofertada pela SED, 11,54% de formação específica ofertada pela FCEE e também 11,5% de formação ofertada pela Secretaria de Educação do município, 7,69% de formação específica oferecida por instituição privada, 3,85% de formação específica ofertada pela UFSC, 3,85% pelo IFES, 3,85% pela FCEE e pela Gered e 3,85% pela SED e pela FCEE.

Nenhum professor informou ter participado de formação específica para o Segundo Professor de Turma ofertada pelo MEC. Esses resultados são ilustrados na Figura 23.

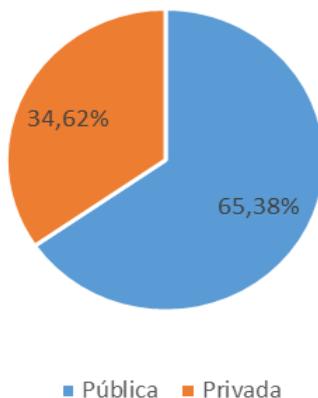
Figura 23 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por instituição que ofertou o curso de formação continuada específico para a função



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo, em 2004

Considerando o tipo de instituição que ofertou esses cursos, observamos a preponderância da oferta pelas instituições públicas, conforme ilustramos na Figura 24.

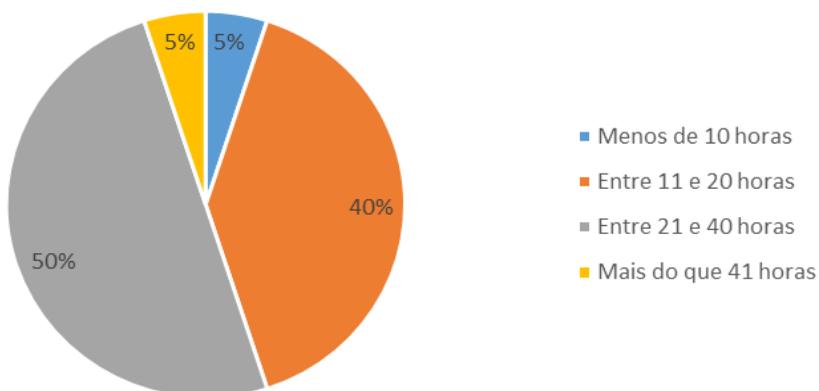
Figura 24 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por tipo de instituição que ofertou curso de formação continuada específico para a função



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo, em 2014

No universo de professores que informou a carga horária desses cursos, 5% indicaram menos de 10 horas, 40% entre 11 e 20 horas, 50% entre 21 e 40 horas e 5% informaram mais que 40 horas. A Figura 25 mostra esses resultados.

Figura 25 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por carga horária do curso de formação continuada específico para a função frequentado



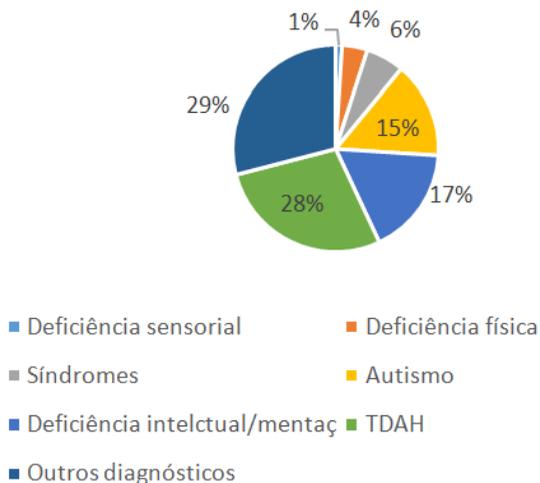
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo, em 2014

3.3.8 A formação das turmas: a preponderância de outros diagnósticos

Da mesma forma que em relação à formação acadêmica, a caracterização das turmas nas quais atua o segundo professor de turma se refere à amostra da pesquisa de campo e, portanto, restringe-se aos 85 sujeitos que atuam nessa função em 15 escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas em quatro municípios que integram a Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis, que foram entrevistados durante o segundo semestre de 2014.

Em relação a esses, os resultados apontam que as turmas têm em média 28 alunos, dos quais dois, em média, são da Educação Especial. Quanto ao diagnóstico desses alunos, cabe destacar que a questão apresentada aos professores aceitava múltiplas respostas e os resultados foram os seguintes: 28% dos professores informaram ter alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade em suas turmas, 17% declararam ter alunos com deficiência intelectual/mental, 15% afirmaram ter alunos com autismo e outros informaram ter alunos com síndromes (6%), com deficiência física (4%) e com deficiência sensorial (1%). Do total, 29% dos professores informaram ter alunos com outros diagnósticos (dislexia, déficit de aprendizagem, esquizofrenia, paralisia cerebral, microcefalia, déficit de atenção, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno desafiador/opositor, distrofia muscular, epilepsia, encefalopatia crônica não progressiva, ou não tinham conhecimento do diagnóstico). Esses resultados estão ilustrados na Figura 26.

Figura 26 – Percentual de segundo professor de turma, da amostra pesquisada, por diagnóstico dos alunos da Educação Especial nas turmas



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos em pesquisa de campo, em 2014

Considerando os resultados da opção “outros diagnósticos”, os dados da pesquisa de campo mostram que, em relação ao quadro diagnóstico dos alunos da Educação Especial, as turmas em que atuam o segundo professor de turma são bastante diversas e com uma forte preponderância da matrícula de alunos com deficiência intelectual/mental, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e autismo.

3.4 OS ANTAGONISMOS DA POLÍTICA ESTADUAL EVIDENCIADOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Neste capítulo, que versou sobre a implementação do trabalho do segundo professor de turma proposto pela atual política de Educação Especial de Santa Catarina, deparamo-nos com diversos elementos de reflexão. Ao discutirmos essa implementação nas escolas mantidas pela iniciativa privada, encontramos evidências da relação antagônica entre o setor público e o privado, sociedade civil e sociedade política, bem como do papel de coerção e consenso exercido pelo Estado em

sua função de normatizador e legislador dos projetos hegemônicos. Em relação às redes municipais de ensino, identificamos como se entrelaçam as políticas de Educação Especial definidas em âmbito estadual e federal, bem como o papel estratégico que os profissionais de apoio exercem na concretização dessas políticas.

Concluímos, com base na interpretação dos dados que integram um conjunto de relatórios estatísticos disponibilizados pela SED e dos dados coletados na pesquisa de campo, que o perfil do segundo professor de turma que atua na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina é de um sujeito preponderantemente do sexo feminino, com idade que varia entre 30 e 49 anos, tem aproximadamente 11 anos de serviço no magistério, três dos quais atuando na função de segundo professor de turma, foi admitido em caráter temporário com uma carga horária semanal de trabalho de 20 ou 40 horas, é formado em curso de pós-graduação em nível de especialização e atua principalmente no ensino fundamental, em turmas de aproximadamente 28 alunos, sendo dois alunos, em média, compreendidos como público-alvo da Educação Especial.

Como foi possível observar, a verticalização do estudo sobre cada um dos elementos desse perfil nos permitiu, numa perspectiva de análise de conjuntura, refletir sobre suas inter-relações com aspectos políticos, econômicos e sociais que determinam a política de Educação Especial em Santa Catarina, bem como identificar evidências das condições para o exercício da função, o que, em última análise aponta para a precarização do trabalho docente do segundo professor de turma. O panorama que se descortinou parece confirmar o que Sampaio e Marin (2004) apontam em relação aos problemas educacionais brasileiros nos anos finais do século passado:

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse

sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1204).

Pautadas nas contribuições das autoras, inferimos que o panorama de precarização do trabalho docente do segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual de ensino, identificado por meio do estudo realizado, integra uma realidade histórica de precarização da educação geral. Cabe-nos, na perspectiva de ampliar a compreensão do trabalho desse profissional, proposto pela atual política de Educação Especial em Santa Catarina, estender nossas reflexões para os aspectos da sua organização, pois compartilhamos com Sampaio e Marin (2004, p. 1217) do entendimento de que é num cruzamento de fatores que

as intervenções centradas no currículo ou na organização do processo de escolarização com efeitos que atingem o currículo podem ser compreendidas e discutidas, seguindo-se o fio de seu eixo principal e os seus desdobramentos sobre as práticas. Frequentemente, o eixo central de propostas com foco no currículo sustenta-se na organização do ensino, desdobrando-se em reflexos sobre a aprendizagem dos alunos, e as propostas centradas na organização mais ampla têm como foco e eixo a aprendizagem e os resultados, por parte dos alunos, tendo reflexos no processo de ensino, ou seja, na organização da prática docente.

É, portanto, na perspectiva apontada pelas autoras que discutimos no capítulo seguinte a organização do trabalho do segundo professor de turma, buscando compreender o desdobramento de suas práticas e os reflexos destas no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns do ensino regular.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Produzimos este capítulo, considerando o que evidenciou o estudo sobre a proposição do trabalho do segundo professor de turma, objeto de reflexão do capítulo 2, no qual se destacam as imprecisões em relação à sua natureza como atendimento ou serviço da Educação Especial, a alteração da sua função que, de um trabalho de corregência nos anos iniciais, é reduzida ao apoio aos professores regentes nos anos finais do ensino fundamental, e sua ambivalência, pois situado numa escola anunciada como mediadora de conhecimentos científicos e concebido como um atendimento educacional voltado à percepção de direitos. Consideramos também os estudos sobre a implementação do trabalho do segundo professor de turma, objeto do capítulo 3, no qual são enfatizadas as inter-relações entre os elementos que compõem o perfil desse professor que atua na rede pública estadual de ensino e os aspectos políticos, econômicos e sociais que determinam a política de Educação Especial em Santa Catarina, além das condições concretas para o exercício da função que apontam para precarização do seu trabalho docente. Assim, neste capítulo, intencionamos verticalizar o estudo sobre o trabalho do segundo professor de turma, refletindo sobre os pilares sobre os quais se organiza, de acordo com as especificidades dos anos finais do ensino fundamental.

Estrutturamos o capítulo em duas seções. Na primeira, intitulada *Concepção de trabalho: a busca pela compreensão da natureza do trabalho do segundo professor de turma*, buscamos fundamentação em um referencial teórico cuja identificação com a tradição marxista nos permitisse compreender o trabalho na sociedade capitalista. Marx (2013), Paro (2001), Kuenzer (2002), Freitas (2005), Manacorda (2007), Frigotto (2009) e Simionatto (2011), refletindo sobre as especificidades de seus objetos de estudo, todos permeados pela categoria trabalho, possibilitaram-nos, num primeiro plano, elaborar uma síntese, ainda que provisória, sobre o trabalho do segundo professor de turma. Também nos provocaram a ir além, a buscar apreendê-lo *no e a partir do* movimento pelo qual se constitui o campo histórico da materialidade, ao campo da *praxis*.

Na segunda seção, intitulada *Refletindo sobre a função de apoio pelo viés das atribuições do segundo professor de turma*,

buscamos verticalizar a reflexão sobre a função de apoio delegada ao segundo professor de turma que atua nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com o PP (SANTA CATARINA, 2009b). Para tanto, analisamos os resultados da pesquisa de campo, priorizando as questões referentes às atribuições contidas no roteiro para entrevista. A reflexão foi orientada por um conjunto de categorias: normas, cuidado, currículo, avaliação, formação e planejamento, definidas a partir do conjunto de atribuições do segundo professor de turma que foram analisadas, considerando o conteúdo de documentos oficiais, normativos e orientadores, e mediadas pelas contribuições de Marin (1996), Freitas (2005), Garcia (2011), Martins (2011) e Schreiber (2012). O estudo nos permitiu compreender o planejamento como elemento do temário didático que confere sentido às funções de corregência e apoio.

4.1 CONCEPÇÃO DE TRABALHO: A BUSCA PELA COMPREENSÃO DA NATUREZA DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Considerando que o objeto desta investigação é o trabalho do segundo professor de turma proposto na atual política de Educação Especial em Santa Catarina, entendemos como fundamental fazermos um exercício de reflexão sobre a concepção de trabalho que norteia este estudo. Esta seção, expressa, portanto, a síntese desse processo reflexivo que foi guiado pela intenção de apreender a “natureza histórico-social, ontológica e ético-política” (FRIGOTTO, 2009, p. 172) do trabalho e, nessa perspectiva, compreender nosso objeto de estudo numa perspectiva de totalidade.

Partimos das contribuições de Frigotto (2009) que, pautado no legado de Marx, propõe-se a estimular o debate sobre a relação trabalho, classe social e educação. Refletindo sobre a concepção materialista da história, o autor afirma que “não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa realidade” (FRIGOTTO, 2009, p. 168).

Frigotto (2009) sublinha uma relação de reciprocidade entre consciência, teoria, linguagem e realidade histórica, o que nos permite inferir que, ao mesmo tempo em que a realidade

histórica os constitui, é também constituída por elementos da consciência, da teoria e da linguagem.

Nas palavras de Frigotto (2009, p. 169), ideias, preconceitos, ideologias e teorias devem ser examinadas, na medida em que “se constituem em elementos constitutivos da realidade e parte de determinadas *práxis* (alienadas ou críticas)”. A gênese desses elementos — consciência, teoria, linguagem, ideias, preconceitos e ideologias — se dá, por essa perspectiva, *no e pelo* movimento dialético da realidade histórica. Entendemos ser esse, portanto, o campo profícuo para nossa reflexão sobre o trabalho do segundo professor de turma: o campo da *práxis*.

Simionatto (2011), em seus estudos sobre o pensamento gramsciano, traz também elementos importantes para aprofundarmos a compreensão do nosso objeto de estudo a partir do debate sobre o materialismo histórico ou filosofia da *práxis*. De acordo com a autora,

há uma relação estreita entre filosofia, história e política. Este vínculo é denominado por Gramsci “historicismo”. [...] falar de historicismo no pensamento gramsciano significa aprofundar o sentido da historicidade e da totalidade. Pressupõe entendê-lo como unidade dialética entre teoria e prática, entre ação e pensamento (SIMIONATTO, 2011, p. 81).

De acordo com a autora, historicismo é um conceito que, no pensamento gramsciano, entrelaça filosofia, história e política e, numa perspectiva de totalidade, unifica teoria e prática, ação e pensamento. Em nosso entendimento, o conceito de historicismo se destaca como importante orientador do processo de elaboração do conhecimento científico na linha teórica e metodológica do materialismo histórico, principalmente na medida em que adverte quanto à necessidade de apreensão da contradição que constitui o objeto de estudo e, portanto, da unidade dialética entre ação e reflexão humana.

Das bases teóricas defendidas por Frigotto (2009) e Simionatto (2011), inferimos que a investigação à qual nos propomos exige, assim, um movimento reflexivo no sentido de compreender o trabalho do segundo professor de turma nos anos

finais do ensino fundamental para além do seu anúncio no discurso oficial e da sua implementação, objetos de reflexão dos capítulos anteriores. A compreensão do nosso objeto de estudo não se consolida, portanto, por uma leitura linear da sua proposição nos documentos oficiais, tampouco pela análise de elementos esparsos presentes na sua implementação, mas por um exercício de reflexão que busca capturar, pelo pensamento, o campo contraditório da realidade histórica no qual esses elementos se entrelaçam.

Dada a centralidade que ocupa nesta pesquisa, à qual procuramos dar uma orientação materialista-histórica, buscamos compreender a concepção de trabalho em Marx, o que nos permitiu vislumbrar a dimensão que ocupa na história do ser humano:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

A reflexão sobre esse conteúdo nos leva a inferir que, ao referir-se ao trabalho como um processo, Marx (2013) o toma numa perspectiva de movimento. Como uma relação, apreende-o numa visão de reciprocidade entre homem e natureza. Ao referir-se ao trabalho como mediador entre os dois polos dessa relação, enxerga-o como elemento de formação do homem. E ao considerar o trabalho como ação do homem, percebe, por fim, o homem como sujeito da sua própria história por meio do trabalho.

Para Freitas (2005), em obra na qual problematiza a organização do trabalho pedagógico e da didática — contribuição importante para a compreensão de nosso objeto de estudo —, afirma que trabalho, em sentido geral,

é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento, e

modificando a si mesmo (FREITAS, 2005, p. 97).

O autor destaca o trabalho tanto como uma ação intencional do homem sobre a natureza determinada pela necessidade de sobrevivência quanto como elemento mediador da interação entre o homem e a natureza. Trabalho, produção de conhecimento e formação humana se entrelaçam, portanto, desde a relação primordial que o homem estabeleceu com a natureza em sua busca pela sobrevivência. Importante registrar que, tanto no excerto extraído de Marx (2013) quanto no de Freitas (2005), a reflexão recai sobre o caráter ontológico do trabalho — trabalho, em sentido geral. Os autores não o enfocam, ainda, em relação a determinada forma social.

De acordo com Manacorda (2007), a concepção marxiana de trabalho assume outros sentidos quando considerada em relação à condição do trabalho na economia política, na sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção:

Marx emprega, às vezes, também o termo trabalho junto ao de vida produtiva ou atividade vital humana, mas, em geral, o faz exatamente para especificar que essa atividade, que como atividade livre consciente, é o caráter específico do homem, se encontra, nas condições da economia política, degradada a meio para a satisfação de uma necessidade (MANACORDA, 2007, p. 58).

O autor indica, portanto, uma modificação qualitativa do trabalho humano nas condições da economia política. Compreendemos que a produção de conhecimento e a formação humana que, como vimos, emergem pelo trabalho como atividade livre e consciente, não se fazem presentes da mesma forma quando ele se degrada, pelas condições dadas pela economia política, a um meio para satisfação de uma necessidade.

Frigotto (2009), referindo-se à polissemia do trabalho, aos diferentes significados históricos que lhe são atribuídos, afirma ser resultado

de um complexo processo que se desenvolve historicamente nas relações sociais e se vincula à produção material e na cultura, mediante valores, símbolos, tradições e costumes. O sentido que vai assumir, tanto na linguagem do senso comum quanto nos âmbitos das ciências, na sociedade de classes, resulta de relações de poder e dominação (FRIGOTTO, 2009, p. 190).

Compreendemos que as relações sociais, a produção material e a cultura são, na perspectiva apontada por Frigotto (2009), elementos constituintes de um processo histórico que imprime diferentes significados e sentidos ao trabalho. Numa sociedade de classes, as relações sociais, relações de poder e dominação, conferem sentido específico ao trabalho, seja no âmbito do senso comum, seja no âmbito das ciências. Compreender nosso objeto de estudo, o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, seja enfocando-o pela perspectiva de exercício de um trabalho docente, de sua organização como trabalho pedagógico, da *praxis*, seja pela perspectiva política de formação dos alunos nele contida, requer, portanto, compreender seus vínculos com a forma de produção material numa sociedade de classes em que as relações sociais se constituem em relações de poder e dominação.

Buscamos então apreender, a partir de Marx, como o trabalho manifesta as relações de poder e dominação às quais se refere Frigotto (2009). Ao tratar do processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o trabalho alienado, Marx (2013, p. 262) afirma:

O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho [...] Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalho. [...] A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista.

Embora a tentativa de compreender a dimensão dessa complexa relação social estabelecida pelo trabalho na economia política requiera, indubitavelmente, maior aprofundamento, o excerto traz elementos discursivos que, em alguma medida, expressam as relações de poder e dominação sobre as quais buscamos refletir. Controlar, usar, apropriar e pertencer são termos que denotam ações presentes numa relação essencialmente desigual.

Das contribuições dos autores citados anteriormente, inferimos que nosso objeto de estudo — o trabalho do segundo professor de turma — configura-se como expressão de uma construção histórica que se dá na esfera das relações sociais e da base material sobre a qual se funda a sociedade para a qual esse trabalho foi definido no âmbito de uma política pública específica. Ao investigar vínculos, nexos e correlações entre os determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos desse trabalho, proposto em uma sociedade que se organiza pelo modo de produção capitalista, uma sociedade de classes, adentramos um campo de análise no qual estão presentes relações de poder e dominação. Entendendo o campo histórico, a realidade material, como constituinte e, ao mesmo tempo, constituidora das ideias, deduzimos também que o trabalho do segundo professor de turma pode não apenas resultar *de* relações de poder e dominação, mas também *em* relações de poder e dominação.

Tal inferência, no entanto, parece-nos inconsistente se não acrescida de uma reflexão mais aprofundada sobre a relação trabalho e educação, fundamental para, nas palavras de Frigotto (2009, p. 191), “compreender o sentido do trabalho e das classes na sua relação com o campo educativo”. Não pretendemos, para tanto, discutir a questão desde os primórdios da formação das sociedades humanas, sempre mediada pelo trabalho, mas sim tomar como referência a sociedade organizada sobre o modo de produção capitalista, logo, uma sociedade dividida, uma sociedade de classes.

Em Manacorda (2007) identificamos um importante ponto de partida. Segundo o autor, a escola

nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica

que chamamos escola e que [...] aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade (MANACORDA, 2007, p. 119).

Fazendo referência à especificidade da escola como estrutura de formação humana, o autor evidencia, dentre outras questões, que a transformação dos meios de produção da vida material foi o marco histórico que, na sociedade moderna, permitiu que uma escola para poucos fosse adquirindo os primeiros contornos de uma escola para muitos. Acentua que o movimento de expansão e democratização da escola está relacionado ao trabalho humano e à divisão da sociedade em classes, portanto, ao atendimento das demandas do capital. Essa perspectiva de análise deve ser considerada em nossos estudos na medida em que a atual política de Educação Especial em Santa Catarina se insere no movimento mais amplo de expansão e democratização do ensino. Desse modo, compreender o trabalho do segundo professor de turma requer pensá-lo também como uma resposta às demandas do capital.

Manacorda (2007) aprofunda suas reflexões, tornando mais nítidos os contornos da escola em construção. Para o autor,

a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. E isso não ocorre apenas pelo fato da força de inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas ou instituições típicas das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor suas próprias estruturas; corresponde, porém, à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência, que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo (MANACORDA, 2007, p. 124).

Das reflexões do autor emergem elementos para compreender as contradições sobre as quais se funda a escola destinada às classes subalternas: por um lado, afirma haver uma degradação e, no nosso entendimento, uma diferenciação qualitativa entre a escola destinada às classes subalternas e a escola destinada às classes dominantes; por outro, aponta uma reprodução desse modelo, seja na sua organização, nas suas tradições ou nas metodologias adotadas. Nessa direção, indicamos os caminhos para compreender tal contradição pela lógica do capital: a escola necessária é aquela que garante a expansão do capital, ou seja, possibilita a disseminação dos produtos resultantes dos avanços científicos no processo produtivo. A partir das contribuições de Manacorda (2007) vislumbramos, na estreita relação entre trabalho e educação, a expansão de um modelo de escola que se constitui, desde sua origem, subordinada ao capital e que, portanto, traz as marcas da divisão do trabalho e da divisão da sociedade em classes, da produção e do consumo.

Paro (2001), partilhando da mesma linha teórica, estabelece um profícuo diálogo com Saviani para discutir a subordinação do trabalho pedagógico à ordem do capital. O autor critica Saviani quanto à afirmação deste sobre a “impossibilidade de subordinação *real* do trabalho no processo de produção pedagógico” (PARO, 2001, p. 31), amparado na observação da simultaneidade entre o ato de produção e o consumo. Discordando de Saviani, que centra sua análise na atividade aula como produto, Paro (2001) considera a necessidade de uma análise mais abrangente do processo pedagógico e do produto dessa dinâmica ao afirmar: “Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico” (PARO, 2001, p. 32).

No entendimento de Paro (2001), a educação é apropriação de um saber e seu produto não se restringe ao ato de aprender, mas permanece, para além dele, nos conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e técnicas das quais o educando se apropria e a ele são incorporados. Para o autor, a aula não é apenas produto do trabalho pedagógico, mas o próprio trabalho pedagógico. Ele argumenta, em oposição à Saviani, que não a aula em si, mas “o *saber que se passa*” (PARO, 2001, p. 35) é que confere ao processo de trabalho

pedagógico a especificidade que lhe impossibilita a subordinação real ao capital. É esse saber incorporado ao produto, presente no ato de produção, que se constitui em objeto de trabalho pedagógico.

Observamos, pelas afirmações do autor, não haver consenso entre Paro (2001) e Saviani a respeito do objeto do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, sobre a relação deste com o capital. No entanto, cabe destacar que o autor ameniza a crítica feita a Saviani, afirmando que, ainda que este não tenha demonstrado a impossibilidade de subordinação real do trabalho pedagógico ao capital, o contrário também não é verdadeiro, apontando o saber como elemento que confere especificidade ao trabalho pedagógico.

Freitas (2005), avançando em sua discussão sobre a organização do trabalho pedagógico, salienta que esse arranjo, ao se dar em uma “organização social historicamente determinada” — a sociedade fundada sobre o sistema de produção capitalista —, constitui-se em uma de suas expressões. Dessa forma, o trabalho pedagógico tende a reproduzir seus antagonismos e, ao se estabelecer no seio de uma organização, a escola, pautada na desvinculação entre sujeito e objeto, teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, escola e mundo do trabalho, é, por fim, “trabalho desvinculado da prática social mais ampla” (FREITAS 2005, p. 99).

O entendimento de trabalho material e trabalho não material se torna importante para avançarmos na compreensão do posicionamento dos autores em relação ao trabalho pedagógico, tomado neste estudo como um trabalho específico constituído *na e pela* sociedade organizada sobre o modo de produção capitalista. É relevante também para compreendermos como esse trabalho se vincula à luta de classe, pois, considerando a natureza contraditória dessa sociedade, temos então o trabalho pedagógico, por um lado, reproduzindo seus antagonismos e, por outro, constituindo-se em fermento para sua própria superação.

Compreendemos, com base nas contribuições dos autores que pautaram nossas reflexões e que, debruçados sobre objetos diversos, propõem-se a discutir a educação brasileira na sociedade contemporânea, que trabalho, mais que um conceito essencial, surge como uma categoria de análise, um instrumento para compreender os fenômenos educativos e seus vínculos com

as demandas do capital numa sociedade permeada pela luta de classes.

Para finalizar, destacamos que, para Freitas (2005), o trabalho material constitui-se em “elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social” e, para a pedagogia socialista, em “categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto” (FREITAS 2005, p. 100).

Ao referir-se à educação, o autor afirma ser ela uma forma particular de trabalho, trabalho não material. No entanto, “o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não material — a educação é trabalho não material no seio da prática global” (FREITAS 2005, p. 101). Assumimos a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de produção do conhecimento, tal como enfatizada por Freitas (2005), como eixo condutor das reflexões que pretendemos fazer em torno de como se organiza o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental.

Kuenzer (2002), em artigo que aborda a relação entre conhecimento e competências no âmbito do trabalho e da escola, também enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática e, nessa perspectiva, orienta nosso olhar sobre a organização do trabalho do segundo professor de turma. De acordo com a autora,

a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 2002, p. 12).

A perspectiva apontada por Kuenzer (2002) e Freitas (2005) nos instiga a ir para além da aparência de nosso objeto de estudo como condição para conhecê-lo, num movimento que articula, pelo pensamento, o referencial teórico e o campo empírico da realidade. Compreendendo, portanto, o trabalho do segundo professor de turma como síntese das concepções idealizadas e das práticas desenvolvidas na concretude da escola, o que requer apreendê-lo *no e a partir do* movimento pelo qual se constitui o campo histórico da materialidade, propomos, na seção seguinte, uma reflexão sobre a *praxis*, procurando contemplar a organização do trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental.

4.2 REFLETINDO SOBRE A FUNÇÃO DE APOIO PELO VIÉS DAS ATRIBUIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Nesta seção procuramos avançar na reflexão sobre o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental e, nesse intento, buscamos apreendê-lo, considerando a forma como se organiza. Para tanto, tomamos as funções e atribuições do segundo professor de turma em relação aos anos finais do ensino fundamental, tais como expressadas nos documentos PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), PP (SANTA CATARINA, 2009b) e Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a) como as principais referências para analisar os resultados da pesquisa de campo em relação às atribuições do segundo professor de turma, conforme constam em Roteiro para entrevista com o segundo professor de turma (Apêndice A). No decorrer do processo de análise, fez-se necessário consultar: Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b); Proposta Curricular: temas multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998b); Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001a); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998); Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010c); PNEEPEI (BRASIL, 2008a); Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental (GOMES, 2007); Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica (SANTA CATARINA, 2014b); Resolução CEE nº 183/2013, que estabelece diretrizes operacionais para a

avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de educação básica e profissional técnica de nível médio, integrantes do sistema estadual de educação (SANTA CATARINA, 2013c); Lei Complementar nº 1.139/1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do magistério público estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências (SANTA CATARINA, 1992); Procedimentos administrativos e computacionais: carteira/diploma de professor (SANTA CATARINA, 2007b); Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) e Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (ALVES et al., 2006). As reflexões foram mediadas pelas contribuições de Marin (1996), Freitas (2005), Garcia (2011), Martins (2011) e Schreiber (2012).

A pesquisa de campo, realizada durante o segundo semestre do ano de 2014, envolveu um grupo de 85 professores que atuam como segundo professor de turma em 14 escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas em quatro municípios que integram a Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis: Antônio Carlos, Florianópolis, Palhoça e São José. Esse contexto revelou algumas combinações e possibilidades para compreender o trabalho do segundo professor de turma: professores que atuam como segundo professor de turma em um período e como professor regente em outro; professores que atuam somente como segundo professor de turma, mas em etapas distintas da educação básica (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental e ensino médio; anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio); professores que atuam somente como segundo professor de turma em uma só etapa da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ou somente no ensino médio).

Considerando que nosso objeto de estudo é o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, optamos por concentrar nossas análises em uma subamostra formada por três grupos de professores que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental: Grupo A, formado por oito professores com carga horária de 20 horas semanais; Grupo B, composto por 10 professores que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino

fundamental, com carga horária de 40 horas semanais, na mesma unidade escolar; Grupo C, formado por seis professores atuando como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, com carga horária de 40 horas semanais, em unidades escolares diferentes. Portanto, do total de entrevistados na pesquisa de campo, trabalhamos aqui com uma subamostra formada por 24 sujeitos.

Como destacado nos capítulos anteriores, a função do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, tal como expressada em PP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16), é de “apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas”. O mesmo documento faz referência às “atribuições do segundo professor” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17) relacionadas como segue:

- »» planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- »» propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- »» participar do conselho de classe;
- »» tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- »» participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- »» sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- »» cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- »» participar de capacitações na área de educação (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17).

Consta ainda nesse documento o registro de duas observações cujo conteúdo, ainda que exposto em forma de negação, no nosso entendimento, relaciona-se às atribuições do segundo professor de turma:

»» O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.

»» Este professor não deve assumir integralmente o (s) aluno (s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17).

A reflexão sobre as funções e atribuições do segundo professor de turma, tal como expressadas nesse documento, remetem-nos a duas questões especialmente relevantes para a condução das análises que desenvolvemos nesta seção. A primeira deriva da análise do discurso pelo qual são anunciadas a função e as atribuições do segundo professor de turma. A forma como a função de apoio é explicitada pelo discurso nos leva a apreendê-la como uma síntese dos fins para os quais a atual política estadual de Educação Especial propõe esse modelo de professor. Por outro lado, a observação do detalhamento em relação às atribuições do segundo professor de turma nos leva a interpretar como uma relação hierárquica, na qual o cumprimento destas seria o condicionante para a consolidação da função de apoio. Sublinhamos a relevância dessa discussão em nossas análises, uma vez que, ao nos dedicarmos a refletir sobre cada uma das atribuições, buscando elementos para compreender como se organiza o trabalho do segundo professor de turma, assumimos a ideia da função de apoio como balizadora.

Em relação às atribuições, entendemos que o documento PP faz referência a um conjunto de temas relacionados ao trabalho do segundo professor de turma que nos remete ao temário didático ao qual se refere Marin (1996) em seus estudos sobre a didática. A autora discute, dentre outros aspectos, os determinantes históricos que se refletiram nas imprecisões em delimitar o campo didático no Brasil e, conseqüentemente, no

conjunto de temas que integram a área. Sua argumentação nos permite compreender que a didática, como “sub-área do campo pedagógico voltada para questões e problemas referentes ao ensino, ao trabalho do professor” (MARIN, 1996, p. 18), abrange o estudo pluridimensional de um conjunto amplo de temas que focalizam tanto o âmbito do trabalho do professor quanto a esfera intraescolar, do sistema escolar e do sistema social.

Ao nos debruçarmos sobre o conteúdo desse temário didático, relacionado às atribuições do segundo professor de turma, emerge a segunda questão que consideramos relevante para a condução das análises que desenvolvemos nesta seção: ao procuramos eliminar o que é secundário, compreender seus fundamentos internos, seus nexos, seus vínculos, sua unidade, suas causas e leis, para, enfim, chegar à sua essência (FREITAS, 2005), observamos que esse temário contempla, de forma relativamente equilibrada, um conjunto de categorias do qual fazem parte: avaliação, planejamento, ajudas técnicas, currículo, formação continuada, normas e cuidado. Esses elementos foram definidos, no âmbito deste estudo, como categorias que emergem do conjunto de atribuições do segundo professor de turma.

A análise que fizemos teve como referência as respostas dadas pelos 24 sujeitos que integram a subamostra às 27 questões relacionadas às atribuições docentes que integram o item 3.6 do Roteiro para entrevista com o segundo professor de turma (Apêndice A)³⁸ e que foram agrupadas conforme as sete categorias que integram o temário didático identificado no texto PP: avaliação, planejamento, ajudas técnicas, currículo, formação, normas e cuidado. Procuramos compreender o exercício das 27 atribuições agrupadas nessas categorias, tomando como referência a função proposta para o segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental: “apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16).

Como procedimento inicial, organizamos os dados coletados durante as entrevistas, por meio do roteiro para entrevista, por categoria de atribuições e grupo de professores.

³⁸ Para facilitar a leitura, doravante iremos nos referir a este documento de forma abreviada como Roteiro para Entrevista.

Em seguida, calculamos a média percentual das respostas e sintetizamos na Tabela 2:

Tabela 2 – Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma, por categoria

Categoria de atribuições	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Normas	100%	100%	100%	100%
Currículo	55%	66%	83,33%	68,11%
Avaliação	57,50%	68%	70%	65,17%
Formação	81,82%	55%	54,17%	63,66%
Ajudas técnicas	50%	75%	50%	58,33%
Planejamento	16,67%	56,67%	44,44%	39,26%
Cuidado	17,50%	38%	10%	21,83%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 2 sintetiza o panorama geral dos percentuais de respostas positivas às questões referentes às atribuições do segundo professor de turma que integram o roteiro para entrevista, organizadas por categoria. Considerando os resultados totais, entendemos que o panorama é revelador de uma contradição importante: por um lado, o planejamento é uma das categorias de atribuições menos atendidas e, por outro, as atribuições que, em princípio, seriam consequência do planejamento — desenvolvimento do currículo, avaliação e uso de recursos —, são atribuições atendidas pela maioria dos professores que atuam como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental.

Na Tabela 3 propomos outra forma de vislumbrar os resultados gerais, uma vez que foram organizamos por ordem decrescente dos valores médios percentuais em cada categoria de atribuições, em cada grupo de professores.

Tabela 3 – Média percentual de atendimento às categorias de atribuições definidas para o segundo professor de turma, por grupo de professores

Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Categoria de atribuições	Total	Categoria de atribuições	Total	Categoria de atribuições	Total
Normas	100%	Normas	100%	Normas	100%
Formação	81,82%	Ajudas técnicas	75%	Currículo	83,33%
Avaliação	57,50%	Avaliação	68%	Avaliação	70%
Currículo	55%	Currículo	66%	Formação	54,17%
Ajudas técnicas	50%	Planejamento	56,67%	Ajudas técnicas	50%
Cuidado	17,50%	Formação	55%	Planejamento	44,44%
Planejamento	16,67%	Cuidado	38%	Cuidado	10%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

Além da categoria normas, observamos, na Tabela 3, que a posição que a categoria avaliação ocupa na ordem dos percentuais médios é uma unanimidade entre os três grupos de professores, embora, nesse caso, com diferenças em relação aos valores.

Também notamos que, em relação à variação das médias percentuais entre a categoria menos atendida e a segunda mais atendida, desconsiderando, portanto, a categoria normas, o Grupo C, formado por professores que atuam como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental num regime de 40 horas semanais em unidades escolares diferentes, é o que apresenta maior variação. O Grupo B, composto por professores que possuem uma carga horária idêntica, porém, na mesma unidade escolar, é o que apresenta menor variação.

Em relação à categoria planejamento, observamos que, embora, de maneira geral, esteja entre as categorias de atribuições menos atendidas pelos professores, há uma diferença importante entre os grupos estudados. O Grupo A, formado por professores que atuam como segundo professor de turma e têm carga horária de 20 horas semanais, destaca-se com uma média percentual bem inferior aos demais: apenas 16,67% desses professores, em média, responderam

positivamente às questões relacionadas ao planejamento. No Grupo C, a média percentual se eleva para 44,44% e, no Grupo B, para 56,67%. Os resultados são instigantes. A pequena diferença percentual entre o Grupo B e C pode indicar que os professores que atuam 40 horas como segundo professor de turma numa mesma unidade escolar encontram condições favoráveis para se articular com os professores regentes para o planejamento? Que condições seriam essas? Outra questão nos instiga: quais fatores podem ser considerados para explicar a acentuada diferença percentual entre o Grupo A e os demais?

Outra categoria de atribuições cujos valores percentuais médios se diferenciam substancialmente entre os três grupos é a formação, destacando aqui que estamos nos referindo a atribuições relacionadas à formação continuada. Em relação ao Grupo B, a formação se situa entre as categorias de atribuições menos atendidas pelos professores, embora a média percentual seja de 55,00%, e no Grupo C se apresenta numa posição intermediária na ordem da priorização das atribuições, com uma média percentual de atendimento de 54,17%. Que relação podemos estabelecer entre formação e planejamento, considerando os resultados bastante aproximados apresentados pelos Grupos B e C nas duas categorias? Na ordem de prioridades, a categoria formação se destaca como a segunda mais atendida pelos professores que integram o Grupo A, em média, por 81,82%. Considerando esse resultado bastante expressivo, e procurando relacioná-lo com o anterior, em que apenas 16,67% desses professores, em média, responderam positivamente às questões relacionadas ao planejamento, podemos inferir que este não é objeto de reflexão da formação?

A partir das considerações de caráter preliminar sobre os resultados obtidos durante a pesquisa de campo, passamos, nos itens seguintes, a discutir, uma a uma, as categorias de atribuições do segundo professor de turma em relação aos anos finais do ensino fundamental. Cabe ressaltar que, ao nos propormos a analisar o trabalho desse professor numa perspectiva de totalidade, a fragmentação do texto é motivada unicamente por uma necessidade de organização didática e, desse modo, a ideia da função de apoio assume o caráter de fio condutor das reflexões.

4.2.1 Normas e cuidado: extremos opostos na ordem de prioridade das atribuições atendidas pelo segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental

Entendemos que a categoria normas emerge do documento PP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27) de forma dúbia: ora como uma observação — “O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado” —, ora integrando o rol de atribuições propriamente ditas — “cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno”. Como observação, parece-nos que o objetivo principal é coibir as possibilidades de desvio de função no cotidiano escolar, protegendo de certa forma o trabalho do segundo professor de turma e, como atribuição específica, coagi-lo a cumprir sua carga horária sem que, em ambos os casos, o seu cumprimento reverta-se, necessariamente, em apoio ao professor regente.

No Roteiro para entrevista, a categoria normas foi contemplada de duas formas: objetivamente na questão 3.6.26 — “Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno com deficiência condutas típicas e altas habilidades” —, e de forma aberta na questão 3.6.27 — “Outras? Quais?”.

Os resultados organizados na Tabela 2 apontam que, nos três grupos analisados, 100% dos professores que atuam como segundo professor de turma assinalaram positivamente a questão objetiva, ou seja, cumprem a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Dentre as sete categorias definidas neste estudo, normas é a única que atingiu esse resultado. Em cada um dos grupos houve uma resposta à questão aberta, porém, o seu conteúdo não está relacionado à categoria normas.

Ao procurarmos compreender como se relacionam a atribuição “cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno”, categorizada neste estudo como uma norma, e a função de “apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16), observamos certa fragilidade, pois o fato de cumprir a carga horária não garante o apoio ao professor

regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas, tampouco exige conhecimento específico. Inferimos, portanto, que a atribuição categorizada neste estudo como norma se configura muito mais como uma medida de coerção do que de fortalecimento da função de apoio.

A Tabela 2 demonstra que no outro oposto à categoria normas estão as atribuições relacionadas à categoria cuidado, que apresentaram a menor média percentual total: 21,83% dos professores entrevistados que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, em média, responderam positivamente às questões correspondentes às atribuições relacionadas ao cuidado. Em relação a essa categoria de atribuições, o Roteiro para entrevista contempla um conjunto formado por cinco questões objetivas: 3.6.3 - Acompanhar a criança no recreio; 3.6.4 - Apoiar o aluno na alimentação; 3.6.5 - Ministrando o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica; 3.6.6 - Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro); 3.6.7 - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade).

Os percentuais médios de respostas positivas para cada uma das questões nos três grupos de professores são apresentados na Tabela 4:

Tabela 4 – Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria cuidado

Atribuições relacionadas à categoria cuidado	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Acompanhar a criança no recreio	37,50%	70%	16,67%	45,83%
Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro)	12,50%	50%	33,33%	33,33%
Apoiar o aluno na alimentação	12,50%	50%	0%	25%
Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção; conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade)	25%	20%	0%	16,67%
Ministrar o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 4, organizada em ordem decrescente dos percentuais totais médios, isto é, considerando o grupo de professores em seu conjunto, demonstra, dentre outras questões, a ordem de prioridade das atividades relacionadas à categoria cuidado, assumidas pelos professores que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental. “Acompanhar a criança no recreio” e “Ministrar o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica” ocupam os extremos opostos na ordem das prioridades dentre as questões relacionadas ao cuidado, quando consideramos as médias percentuais totais.

No entanto, considerando a especificidade de cada grupo de professores, observamos diferenças importantes. Tomando o Grupo B como referência, observamos que seus valores percentuais se destacam, por exemplo, em relação à atribuição de acompanhar a criança no recreio: 70% dos professores desse grupo responderam positivamente à questão, enquanto no Grupo A esse percentual foi de 37,50% e no Grupo C, de 16,67%. Nas

atribuições “Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro)” e “Apoiar o aluno na alimentação”, os valores percentuais apresentados pelo Grupo B também são superiores aos demais.

O Grupo C, por sua vez, destaca-se em relação aos demais pelos valores percentuais nulos em três das atribuições relacionadas à categoria cuidado: não houve respostas positivas em relação a “Apoiar o aluno na alimentação”, “Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção; conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade)” e “Ministrar o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica”.

Os resultados nos instigam a questionar: a que fatores podemos atribuir as diferenças encontradas nos resultados das atribuições relacionadas ao cuidado? Ao tempo de permanência do segundo professor de turma na escola? À configuração das turmas em relação ao diagnóstico dos alunos da Educação Especial?

Procurando compreender se as diferenças apontadas entre os grupos estão relacionadas ao quadro diagnóstico dos alunos, calculamos os valores percentuais médios de respostas positivas quanto à incidência de determinados diagnósticos entre os alunos da Educação Especial matriculados nas turmas em que atuam os professores entrevistados. Os resultados estão sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5 - Incidência dos quadros diagnósticos dos alunos da Educação Especial por grupo de professores

Diagnóstico	Grupo de professores		
	A	B	C
Deficiência física	0%	10%	0%
Deficiência sensorial	0%	0%	16,67%
Deficiência intelectual/mental	50%	30%	66,67%
Transtorno do déficit de atenção/hipertatividade	25%	80%	50%
Autismo	25%	50%	16,67%
Psicose infantil	0%	0%	0%
Síndrome	0%	30,00%	16,67%
Altas habilidades/superdotação	0%	0%	0%
Outros diagnósticos	12,50%	50%	16,67%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 5 evidencia, por exemplo, que o Grupo B é o único em que os professores entrevistados responderam positivamente à questão relacionada à matrícula de alunos com diagnóstico de deficiência física em suas turmas, o que poderia ser interpretado como uma explicação para os dados evidenciados na Tabela 4 em relação às atribuições relacionadas à categoria cuidado. Em outros quatro quadros diagnósticos propostos, o Grupo B também se destaca em relação aos demais quanto aos valores percentuais de respostas positivas: 80% dos professores desse grupo responderam positivamente à questão relacionada à matrícula de alunos com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção/hipertatividade, 50% em relação ao diagnóstico de autismo, 30% em relação ao diagnóstico de síndromes e 50% em relação a outros diagnósticos.

Ressaltamos que o estudo, cujos dados estão sintetizados na Tabela 5, não é suficiente para afirmar que os elevados valores percentuais apresentados na Tabela 4 pelo Grupo B, em relação às atribuições relacionadas à categoria cuidado, tenham uma relação direta com a incidência de determinados quadros diagnósticos em suas turmas, haja vista que não permitiu identificar os quadros de diagnósticos combinados, o que nos leva a suspeitar que estejam relacionados ao tempo de permanência desse professor na escola.

Entendemos que, além da verticalização do estudo sobre os quadros diagnósticos, outros elementos presentes na organização da escola precisariam ser considerados para compreender as diferenças dos valores percentuais de cada grupo evidenciados na Tabela 4. Cabe destacar, por exemplo, que, em relação ao sentido das atribuições “Acompanhar a criança no recreio” e “Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro)”, existe a seguinte orientação específica “para o professor da rede” na seção do documento PP intitulada *Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Área de Transtornos Globais do Desenvolvimento – Saede/TGD*: “alguns momentos são oportunos para se trabalharem habilidades significativas para a vida adulta. Assim, o professor pode aproveitar a hora do lanche, por exemplo, para ensinar a lavar as mãos, escovar os dentes, amarrar o cadarço, e outros” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 40).

A reflexão sobre os resultados referentes às atribuições relacionadas à categoria cuidado e o sentido dado às duas atribuições às quais nos referimos nesta recomendação aos professores da rede que atuam com alunos com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento (TGD), instiga-nos a pensar sobre a relação entre educar e cuidar que se faz presente nas discussões no campo educacional brasileiro, frequentemente em defesa de sua indissociabilidade. É o que se pode observar, por exemplo, no Art. 23 a Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010b):

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Parece-nos que indissociabilidade, articulação e integração são termos utilizados como estratégia discursiva para conferir coesão aos dois aspectos em pauta — coesão a ser qualificada pedagogicamente.

Martins (2011) discute como se dá a relação entre educar e cuidar, em seu estudo sobre o trabalho dos profissionais de apoio implementado por redes municipais de ensino da Região da Grande Florianópolis, a partir das políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva. De acordo com Martins (2011, p. 112), as condições de trabalho

oportunizadas aos profissionais de apoio privilegiam o atendimento voltado ao cuidado, à higiene e ao acompanhamento do sujeito da Educação Especial no espaço da escola em detrimento dos aspectos pedagógicos necessários ao desenvolvimento integral do sujeito. Deste modo, a função do profissional de apoio fica reduzida à monitoria e ao cuidado, conforme divulgado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A autora sublinha uma relação entre educar e cuidar que não é mediada por princípios pedagógicos. Quanto ao segundo professor de turma, se considerarmos que, conforme a Tabela 2, a categoria cuidado foi, em geral, a que menos se destacou na ordem de priorização, poderíamos inferir que a atual política de Educação Especial em Santa Catarina aponta na direção contrária daquela denunciada por Martins (2011). No entanto, a Tabela 3, ao demonstrar as profundas disparidades entre os três grupos analisados em relação ao exercício de atividades relacionadas à categoria cuidado, permite-nos apenas inferir que, embora os textos que expressam a atual política de Educação Especial em Santa Catarina não façam referência ao cuidado como uma atribuição específica do segundo professor de turma, atividades dessa natureza fazem parte do seu trabalho docente. Cabe-nos, contudo, questionar: Qual a relação entre o exercício dessas atividades e a função de apoio ao professor regente nas atividades pedagógicas anunciada no documento PP? Elaborando de outra forma: Qual a significação que essas atividades assumem na relação entre os dois professores que atuam na classe comum, considerando a perspectiva pedagógica contida na função de apoio?

Procuramos nesta subseção destacar os extremos na ordem de prioridade das atribuições atendidas pelo segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, que integram as categorias normas e cuidado. A partir daqui, optamos por uma organização expositiva alinhada aos resultados evidenciados na Tabela 2, ou seja, a ordem das subseções nas quais discutimos as próximas categorias de atribuições do segundo professor de turma corresponde à ordem decrescente de valorização das categorias de atribuições, sem abandonar a ideia da função de apoio como fio condutor das reflexões.

4.2.2 A categoria currículo: a emergência do segundo professor de turma como substituto do professor regente

Definimos como currículo uma das categorias que emergem do rol de atribuições do segundo professor de turma, considerando o conteúdo que se destaca em “propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27). Para compreender tal atribuição e seus desdobramentos no trabalho docente do segundo professor de

turma nos anos finais do ensino fundamental, procuramos conhecer, inicialmente, a concepção de currículo que permeia alguns documentos que expressam a proposta curricular catarinense, dentre eles o texto Proposta Curricular: temas multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998b), haja vista que é referenciado no documento PP. Selecionamos, para isso, o seguinte excerto:

Historicamente temos vivido um currículo que foi sendo determinado em função de uma organização disciplinar (distribuição de tempos, espaços, materiais, etc.) sendo naturalizado na escola e com isso perdendo a dimensão de ter sido produzido por sujeitos que fizeram escolhas, que expressavam interesses, valores, formas de pensar.

Se currículo implica em expressão de interesses (muitas vezes conflituosos e difíceis de serem equacionados) concepções, idéias, relações de poder, a escola ao assumí-lo enquanto artefato sócio-cultural se coloca na função de produzir conhecimento (que leva em conta diferenças culturais), de definir sua forma de organização, de realizar com responsabilidade suas escolhas numa dinâmica que exige o envolvimento de todos os que dela fazem parte (SANTA CATARINA, 1998b, p. 68).

O currículo é, portanto, compreendido em sua perspectiva histórica, pois produzido por sujeitos, modificado ao longo do tempo e naturalizado na escola, e em sua perspectiva política, pois destacado como artefato sociocultural que expressa interesses, valores, formas de pensar, concepções, ideias e relações de poder. Por essa concepção de currículo, cabe à escola a função de produzir conhecimento e definir sua forma de organização.

A concepção política de currículo e sua relação com o conhecimento é evidenciada também no seguinte fragmento do texto que explicita a proposta curricular catarinense:

O currículo, marcado pela seletividade, é sempre uma opção feita sob determinados

critérios e concepções. Enquanto representação “oficial” de conhecimentos considerados válidos e legítimos, expressa os interesses dos grupos e classes em vantagem, nas relações de poder, que se manifestam pelas divisões dos grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. [...] Então, o conhecimento, corporificado como currículo, não pode ser visto de modo ingênuo e não problemático, mas deve ser analisado em sua constituição social e histórica (SANTA CATARINA, 1998b, p. 95).

Identificamos um conjunto de ideias que evidenciam o caráter político da concepção de currículo presente em Proposta Curricular: temas multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998b): seja a compreensão de currículo como uma representação oficial de conhecimentos validados socialmente, portanto, parcial; seja como expressão de interesses de grupos sociais antagônicos, logo, carregado de intencionalidades; ou pela afirmação da sua constituição social e histórica, portanto, de seu caráter dialético.

Considerando que a edição de 1998 da proposta curricular catarinense contém um capítulo dedicado à Educação Especial, porém não faz referência às adaptações curriculares, identificamos outro documento referenciado no documento PP para nos ajudar a compreendê-las no âmbito da atual política de Educação Especial em Santa Catarina. Trata-se da Resolução CNE nº 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001b), que prevê, no Inciso III do Art. 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001b).

A classe comum deve, portanto, dispor de um conjunto diverso de elementos voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com o que foi definido no projeto pedagógico da escola. Esse conjunto inclui métodos de ensino, recursos didáticos diferenciados, processos de avaliação, bem como flexibilizações e adaptações curriculares que parecem ser direcionadas pelo significado prático e instrumental dos conteúdos básicos. Omite-se, nesse excerto, o significado político dos conteúdos básicos.

A identificação do uso de termos distintos, flexibilizações e adaptações curriculares, remete aos estudos de Garcia (2011) que colocam em pauta o conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão. De acordo com a autora, a ideia de adaptação curricular se faz presente no texto da Declaração de Salamanca — documento referenciado em PP. Ao analisar o conteúdo da declaração, a autora afirma: “Percebe-se uma defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e não o contrário. Tal adaptação implica que as escolas proporcionem oportunidades curriculares para crianças com habilidades e interesses diferentes” (GARCIA, 2011, p. 13).

Outro documento referenciado em PP e analisado por Garcia (2011) é o que expressa a política nacional de Educação Especial de 1994. Segundo a autora, esse documento não faz referência às flexibilizações, mas às adaptações curriculares, compreendidas como uma marca nas propostas curriculares daquele momento histórico.

Buscando compreender o que o documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a) expressa em relação às adaptações curriculares, trazemos aqui um fragmento de texto, segundo consta, pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). De acordo com o documento produzido em Santa Catarina,

as adaptações curriculares envolvem ações voltadas aos objetivos, conteúdos, processo avaliativo, temporalidade e a organização do trabalho didático-pedagógico da escola.

As adaptações curriculares possibilitam atendimento apropriado às peculiaridades dos alunos tornando o currículo mais dinâmico, definindo o que este deve

aprender, como e quando aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, e o que, como e quando avaliá-lo (SANTA CATARINA, 2009a, p. 37).

Sublinhamos, primeiramente, a dimensão do que está envolvido nessa concepção de adaptações curriculares que, compreendidas como ação, incluem os objetivos, os conteúdos curriculares, o processo avaliativo, a temporalidade e a organização do trabalho didático-pedagógico não somente da classe comum, mas da escola.

Outra questão a sublinhar é que o discurso, por um lado, atribui às adaptações curriculares poderes de dinamizar o currículo e, dessa forma, atender algo que é considerado como peculiaridades do educando, e, por outro lado, confere-lhes um caráter de instrumento que acaba por cercear suas possibilidades de aprender, pois definem quando, como e o que deve ser aprendido. Identificamos aí o vínculo com a concepção de currículo que norteia os documentos da Proposta Curricular em sua edição de 1998: a seleção do que, como e quando aprender é essencialmente uma decisão política, porém, no discurso, é anunciada como atendimento àquilo que é peculiar aos alunos. Essa concepção de adaptações curriculares evidencia também o vínculo com a concepção de trabalho defendida por Frigotto (2009), a partir da qual inferimos que o trabalho do segundo professor de turma não apenas resulta de relações de poder, mas implica também relações de poder.

Por fim, destacamos que a concepção de adaptações curriculares que permeia o discurso em pauta permite entrever que na atual política de Educação Especial em Santa Catarina está contida uma proposta de ensino, na medida em que as tais adaptações são voltadas às suas formas de organização, com vistas à eficiência do processo de aprendizagem. Entendemos que o enfoque na definição de formas de organização de ensino abre um leque de possibilidades e responsabilidades relacionadas ao trabalho docente do segundo professor de turma e que sua compreensão requer confrontá-las com as condições concretas para o seu exercício — algumas delas tratadas no capítulo que enfoca a implementação do trabalho do segundo professor de turma.

Buscamos, então, compreender o que o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998) apregoa em relação ao tema em pauta. Segundo consta, as adaptações curriculares se constituem como

possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Embora o documento PEEESC não faça referência ao termo dificuldades de aprendizagem, guardando, portanto, uma especificidade, são muitas as semelhanças discursivas entre os excertos nos quais estamos pautando essas reflexões: o objetivo para o qual se destinam as adaptações curriculares, ou seja, tornar o currículo regular apropriado às peculiaridades dos alunos; os meios utilizados para tanto, que compreendem a definição do que, como e quando o aluno deve aprender; o enfoque na organização de ensino e um discurso que, de forma sutil, nega a historicidade e, portanto, o caráter dialético do currículo, pois apregoa as adaptações curriculares como instrumento para torná-lo dinâmico, alterável, passível de ampliação.

Garcia (2011), ao analisar Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), assevera:

É importante perceber que o debate curricular no campo da educação especial passa a adotar a expressão flexibilidade curricular, sem abandonar a sua ideia já desenvolvida no documento de 1994 de adaptação curricular. Flexibilidade e adaptação passam a ser duas palavras-chaves a orientar a especificidade do debate da educação especial (GARCIA, 2011, p. 14).

No texto do documento PEEESC consta uma referência às adaptações de acesso ao currículo, tal como definida em Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998, p. 44): “alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar”. De acordo com o documento produzido em Santa Catarina:

São exemplos de adaptações de acesso ao currículo, entre outros:

- »» Mobiliário adaptado;
- »» Sistemas Alternativos de Comunicação;
- »» Softwares educativos específicos;
- »» Equipamentos para mobilidade;
- »» Materiais didático-pedagógicos adaptados (em Braille, em LIBRAS);
- »» Recursos adaptados para uso de equipamento de informática;
- »» Recursos ópticos e não-ópticos;
- »» Prótese auditiva;
- »» Posicionamento adequado do aluno em sala de aula;
- »» Adaptação e adequação do espaço físico da escola (SANTA CATARINA, 2009a, p. 38).

Os excertos extraídos do documento PEEESC não são esclarecedores quanto à relação entre as adaptações curriculares e as de acesso ao currículo, o que não invalida a inferência de que uma atribuição de propor adaptações de acesso ao currículo, tal como expressadas nesse documento, implica necessidade de formação acadêmica específica para a Educação Especial.

No mesmo documento consta também uma referência ao termo adequações curriculares que parece ser equivalente a adaptações curriculares: “As adequações curriculares e as de acesso ao currículo devem ser contempladas no Projeto Político Pedagógico da Escola, cabendo às equipes dos SAEDes e SAESPs a orientação técnica necessária à efetivação do processo de ensino e aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 38)

Esse excerto evidencia, ainda que sem esclarecer, haver uma diferença de concepção entre adequações curriculares e de acesso ao currículo. Destaca, como dever, que tais elementos devem constar no Projeto Político Pedagógico e designa as equipes dos serviços como responsáveis por uma orientação de caráter técnico, porém voltada para o processo de ensino e aprendizagem.

Analisando o texto da Resolução CEE nº 112/2006 observamos que já não se faz referência às adaptações, mas sim às adequações curriculares:

Art. 6º O Sistema Estadual de Educação deve garantir adequações curriculares para contemplar a diversidade, promovendo o acesso e permanência com qualidade dos educandos na rede regular de ensino e estas adequações curriculares devem constar do projeto político pedagógico das unidades escolares (SANTA CATARINA, 2006a).

Analisando o caput do Art. 6º da Resolução CEE nº 112/2006, pontuamos algumas questões de análise. Primeiramente, o discurso normativo parece alterar o universo de sujeitos ao qual devem ser garantidas as adequações curriculares, contemplando não mais os alunos da Educação Especial, mas a diversidade. Questionamos, então, a relação entre o uso dos termos diversidade e peculiaridades do educando (SANTA CATARINA, 2006a, p. 37). A segunda questão se refere ao horizonte para onde apontam as adequações curriculares, que é definido pela Resolução CEE nº 112 não mais como o atendimento apropriado às peculiaridades dos alunos por meio de um currículo mais dinâmico, mas como acesso e permanência dos educandos na rede regular de ensino. Questionamos se a ênfase discursiva na questão da qualidade

remete necessariamente ao ensino e à aprendizagem. Destacamos ainda, em relação ao conteúdo do caput, a determinação da garantia das adequações curriculares como dever do sistema estadual de educação.

De acordo com o § 1º do Art. 6º da Resolução CEE nº 112, “as adequações curriculares envolvem a utilização de recursos especializados, flexibilização das metodologias de ensino, dos planejamentos, da organização didática para atender a diversidade de todos os educandos” (SANTA CATARINA, 2006a).

Entendemos que as adequações curriculares englobam e distinguem duas ações: o uso de determinados recursos e as flexibilizações — das metodologias de ensino, dos planejamentos e da organização didática.

O § 2º do Art. 6º da Resolução CEE nº 112, determina:

§ 2º. As adequações curriculares quanto à temporalidade, avaliação e terminalidade para serem efetivadas pelas unidades escolares do Sistema Estadual de Educação dependem de legislação específica e parecer técnico da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006a).

O texto normativo prevê um conjunto de temas para os quais as adequações curriculares dependem de legislação específica: temporalidade, terminalidade e avaliação. O documento PEEESC se refere a esse conjunto não mais como adequações curriculares, mas como adaptações curriculares significativas. É o que apreendemos da análise do discurso presente no excerto: “As adaptações significativas diferenciam-se das adaptações não-significativas, principalmente no que diz respeito à sua necessária regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 37).

O texto do mesmo documento faz uma ressalva que parece reduzir a dimensão da atribuição do segundo professor de turma em relação às adaptações curriculares:

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola é considerada não-significativa, porque constituem modificações

facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes, constituindo-se em pequenos ajustes dentro do contexto normal da sala de aula (SANTA CATARINA, 2009a, p. 37).

Cabe destacar que a atribuição do segundo professor de turma que categorizamos como currículo se extingue, pelo discurso, na *proposição* de adaptações curriculares, o que, no nosso entendimento, não invalidaria a possibilidade de qualificação da sua função nos anos finais do ensino fundamental, a qual, como visto anteriormente, é de apoiar um conjunto de professores regentes no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

Procuramos compreender também quais as referências quanto às adaptações curriculares que permeiam os documentos normativos e orientadores da atual política nacional de Educação Especial, bem como em relação ao ensino fundamental, tendo em vista a sua recente ampliação para nove anos. Destacamos que o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010c) e a Resolução CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010b), que tratam das diretrizes nacionais para o ensino fundamental de nove anos, não fazem referências às adaptações curriculares. Da mesma forma, o documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a) silencia não somente quanto às adaptações curriculares, mas também em relação ao trabalho da Educação Especial em classe comum.

Buscamos compreender esse silenciamento em relação às adaptações curriculares analisando o conteúdo da publicação *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental* (GOMES, 2007). No capítulo intitulado *A escola comum diante da deficiência mental*, deparamo-nos com a seguinte exposição:

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a premência da observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência (GOMES, 2007, p. 17).

O excerto evidencia uma mudança discursiva centrada na crítica às ações de adaptação, dentre elas as relacionadas ao currículo, que passam a ser consideradas saídas paliativas, motivadas pela necessidade de se encontrar soluções imediatas para responder ao preceito do direito de todos à educação. As justificativas para tal afirmação são assim explicitadas:

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender (GOMES, 2007, p. 17).

A concepção de ensino que permeia a atual política nacional de Educação Especial é, por fim, anunciada: “Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento” (GOMES, 2007, p. 17). O discurso parece negar concepções presentes no texto do documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), para o qual, como destacado anteriormente, a definição do que o aluno deve aprender, como e quando aprender é compreendida como uma ação docente na direção das adaptações curriculares.

O texto de *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental* segue afirmando que, “na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual” (GOMES, 2007, p. 17), argumento que interpretamos como uma tendência à negação da função do professor de Educação Especial em classe comum, o que parece se confirmar na afirmação:

O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar e a executa. Essa

escolha e a capacidade de desempenhar a tarefa não é predefinida pelo professor. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar e a executa. Essa escolha e a capacidade de desempenhar a tarefa não é predefinida pelo professor (GOMES, 2007, p. 18).

Os excertos em pauta evidenciam que a atual política nacional de Educação Especial não aponta na mesma direção da Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001a)³⁹, em especial ao que determina o Inciso III do Art. 8º, tampouco do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ambos referenciados neste estudo.

A mudança discursiva observada nos remete novamente aos estudos de Garcia (2011), nos quais a autora explicita como apreende os termos adaptação curricular e flexibilização curricular presentes no discurso que norteia as políticas públicas de inclusão educacional. Em relação ao primeiro termo, ela afirma:

O termo adaptação curricular, relacionado ao modelo médico-psicológico de organizar as atividades educacionais aos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, continua presente nas proposições políticas. A adaptação curricular ganhou historicamente, no campo da educação especial, o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência [...] (GARCIA, 2011, p. 14).

Com referência à flexibilidade curricular, a autora afirma “ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de

³⁹ Localizamos no texto da Nota Técnica 13/2009 – MEC/Seesp/DPEE, de 22 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009d), que trata da Educação Especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino, argumentos que apontam claramente para a revisão da Resolução CNE nº 2/2001.

hierarquização de acesso aos conhecimentos a partir de diferenças individuais” (GARCIA, 2009, p. 14).

Os estudos de Garcia (2011) nos instigam a questionar em que medida a mudança discursiva que apontamos no documento que expressa a atual política nacional de Educação Especial, em relação às adaptações curriculares, aponta para uma superação do modelo médico-psicológico e de hierarquização de acesso aos conhecimentos. Levam-nos a questionar também a relação entre uma possível superação dessas questões e a secundarização da ação docente que parece emergir desse discurso.

Analisando o texto *Diversidade como princípio formativo* em Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica (SANTA CATARINA, 2014), percebemos, no que diz respeito à Educação Especial, uma tendência de alinhamento à atual política nacional:

No contexto de movimentos políticos e legais, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, aprovada em 2006 pelo Conselho Deliberativo da Fundação Catarinense de Educação Especial, passou por uma atualização conceitual quando editada e publicada em 2009, tendo como referências as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] do Ministério da Educação [...] e da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU (2006), ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 [...] (SANTA CATARINA, 2014b, p. 71).

Embora na sequência desse texto haja uma referência às especificidades da atual política estadual de Educação Especial, como a proposição de um segundo professor de turma, o que se evidencia é que a proposta curricular de Santa Catarina, atualizada em 2014, silencia em relação às adaptações curriculares.

Constatamos que os documentos orientadores coligidos neste estudo não são precisos em relação ao que, de fato, exige-se do segundo professor de turma em relação à atribuição de propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas inerentes aos anos finais do ensino fundamental. No entanto,

conforme evidenciado na Tabela 2, depois da categoria normas, as atribuições categorizadas neste estudo como currículo se destacam como uma das mais atendidas pelos sujeitos que integram nossa subamostra: 68,11% dos professores responderam positivamente ao conjunto de atribuições incluídas na categoria currículo.

A pesquisa de campo procurou compreender como e em que condições concretas tais atribuições são atendidas pelos sujeitos que atuam como segundo professor de turma e, para tanto, o Roteiro para Entrevista foi organizado de forma a contemplar um conjunto de questões que nos permitissem vislumbrar situações, tanto em sala de aula, quanto em outros espaços escolares, para a atuação intencional do segundo professor de turma no desenvolvimento do currículo escolar e, dessa forma, propor as adequações conforme consta em PP (SANTA CATARINA, 2009b). As questões foram as seguintes: 3.6.2 - Acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática e outros); 3.6.22 - Ministras aulas para toda a classe na companhia do professor regente; 3.6.23 - Desenvolver estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno com necessidades educacionais especiais; 3.6.24 - Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas; e 3.6.25 - Substituir o professor regente da classe quando necessário. Os resultados, considerando somente as respostas dadas pelos profissionais que atuam como segundo professor de turma organizados nos grupos A, B e C, são demonstrados na Tabela 6:

Tabela 6 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria currículo

Atribuições relacionadas à categoria currículo	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática e outros)	100%	100%	83,33%	95,83%
Desenvolver estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno com necessidades educacionais especiais	62,50%	100%	100%	87,50%
Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas ⁴⁰	62,50%	60%	83,33%	66,67%
Substituir o professor regente da classe quando necessário	50%	60%	100%	66,67%
Ministrar aulas para toda a classe na companhia do professor regente	0%	10%	50%	16,67%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 6, organizada em ordem decrescente dos valores percentuais totais médios, isto é, considerando os resultados de respostas positivas dadas pelo conjunto dos três grupos de professores a cada uma das questões relacionadas à categoria currículo, permite-nos vislumbrar aspectos importantes do trabalho do segundo professor de turma, sobre os quais traçamos nossas considerações.

Destacamos que a variação entre a atribuição menos atendida e a mais atendida pelo conjunto de professores é acentuada. “Acompanhar a criança em atividades fora de sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros)” se destaca como a atribuição que recebeu maior média percentual total: 95,83%. Em relação a essa atribuição, cabe sublinhar que na seção intitulada *Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Área de Transtornos Globais do*

⁴⁰ Questão extraída do rol de atribuições do segundo professor de turma, tal como registrada no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27).

Desenvolvimento – SAEDE/TGD, do documento PP (SANTA CATARINA, 2009b) consta, dentre as orientações específicas para o professor da rede, a seguinte recomendação que, em função dos altos índices de respostas positivas, parece ser assumida como regra pelos professores entrevistados: “Em alguns casos pode ser necessário o acompanhamento de um professor durante as atividades extraclasse (recreio, educação física, informática, artes, passeios etc.) para evitar a desestruturação do aluno” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 40).

A atribuição de ministrar aulas para toda a classe na companhia do professor regente foi a questão na qual houve o menor percentual total médio de respostas positivas: 16,67%. Esse resultado nos leva a inferir que o exercício da função de “apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas”, caracteriza-se como um apoio indireto ao professor regente, pois voltado ao acompanhamento da criança, não ao ato de lecionar. Em relação a essa disparidade, há que se considerar a estrutura curricular dos anos finais do ensino fundamental, que compreende um conjunto extenso e variado de disciplinas curriculares e áreas de conhecimento, como um obstáculo importante para o segundo professor de turma assumir, como atribuição, ministrar aulas, ainda que na companhia do professor regente. No entanto, cabe ressaltar que, no Grupo C, 50% dos professores responderam positivamente a essa atribuição, o que nos leva a questionar a que fatores se deve esse resultado.

Outro aspecto que se sobressai deriva da análise comparativa de duas atribuições, o que nos permitiu identificar e refletir sobre suas diferenças qualitativas. A primeira delas é proposta ao entrevistado como *desenvolver estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno com necessidades educacionais especiais*, cujo percentual médio de respostas positivas, considerando o conjunto de professores, foi de 87,50%. Entendemos que a ação do segundo professor de turma, nesse caso, não pressupõe, necessariamente, um conhecimento específico, pois se trata do *desenvolvimento* de estratégias diferenciadas e pode estar vinculada à orientação do professor do Saede⁴¹. Cabe destacar também que o foco dessa

⁴¹ Dentre as atribuições do professor do Saede expressadas em Programa Pedagógico (2009b, p. 29) consta: “orientar o professor da

ação é o aluno da Educação Especial: são estratégias diferenciadas para o aluno. A segunda atribuição a que nos referimos é *propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas*, apresentada ao entrevistado tal como consta no documento PP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27), cujo percentual médio de respostas positivas, considerando o conjunto de professores, foi de 66,67%. Não se trata, nesse caso, do *desenvolvimento*, mas de uma *proposição*, o que pressupõe conhecimento específico por parte do segundo professor de turma. Aqui o foco da ação não é o aluno da Educação Especial, mas as atividades pedagógicas de modo geral. Comparando os resultados, entendemos que a atribuição na qual a necessidade do vínculo com a assessoria do professor do Saede é mais evidente foi a que teve o maior percentual de respostas positivas, o que pode indicar, por um lado, uma articulação satisfatória entre o professor do Saede e o segundo professor de turma e, por outro lado, pode indicar que esse professor não tem a formação necessária para assumir a atribuição de propor adequações curriculares.

Por fim interpretamos os resultados quantitativos da atribuição de *substituir o professor regente*, cujo percentual total médio de respostas positivas foi de 66,67%, sendo que, para o Grupo C, a substituição do professor regente foi uma unanimidade. Comparando esse panorama com a observação “O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27), somos instigadas a questionar tanto os altos índices de respostas positivas às atribuições categorizadas nesse estudo como normas quanto as condições de acesso, por meio de formação continuada, ao conhecimento do conjunto de atribuições pelas quais deve responder, o que permitiria ao segundo professor de turma assumir um posicionamento de resistência e negação à emergência de outra atribuição que parece lhe ser delegada no contexto das práticas escolares: cobrir as faltas entre os professores.

classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade”.

4.2.3 A categoria avaliação: a elaboração dos relatórios de desempenho do aluno sob a responsabilidade do segundo professor de turma

A análise do conteúdo da atribuição expressada no documento PP como “participar do conselho de classe” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17) foi determinante para a identificação da avaliação como uma das categorias que emergem do conjunto das atribuições do segundo professor de turma. Tal categoria se destaca na Tabela 2 com 65,17% de respostas positivas, imediatamente abaixo dos resultados das categorias normas e currículo. Esse panorama parece corroborar, em parte, a afirmação identificada no capítulo *Avaliação*, que integra o texto Proposta Curricular: temas multidisciplinares:

A avaliação no interior do processo de escolarização vem sendo um dos temas educacionais mais discutidos no contexto brasileiro, quer por expressar resultados incompatíveis com as expectativas de alunos e pais — mais imediatamente — quer por ser relacionada à evasão ou à repetência escolar, ou ainda por refletir modelos de ensino contrários à aquisição de conhecimentos fundamentais aos alunos excluídos dos benefícios da riqueza socialmente produzida (SANTA CATARINA, 1998b, p. 69).

Entendemos que os resultados demonstrados na Tabela 2 não são suficientes para afirmar que o tema avaliação se constitui em objeto de reflexão dos professores que participam deste estudo, mas indicam que as atribuições relacionadas à categoria avaliação figuram entre as mais atendidas pelo conjunto de professores que atuam como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental. O excerto, em certa medida, remete à compreensão de que o tema avaliação funciona como amalgamador de aspectos importantes do processo de escolarização: resultados e expectativas, evasão e repetência, conhecimento e modelos de ensino, inclusão e exclusão dos benefícios da riqueza socialmente produzida.

A atribuição de “participar do conselho de classe” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17), expressada pelo discurso de uma

forma tanto sintética quanto imprecisa, instigou-nos a buscar compreender, primeiramente, a instância à qual se refere: o Conselho de Classe. A Resolução CEE nº 183/2013 (SANTA CATARINA, 2013c)⁴², assim define o Conselho de Classe:

Art. 16 O Conselho de Classe é instância deliberativa integrante da estrutura dos estabelecimentos de ensino e tem sob sua responsabilidade:

I - a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino e a proposição de ações para a sua melhoria;

II - a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas;

III - a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades;

IV - a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária;

V - apreciar, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos alunos apresentados individualmente pelos professores;

VI - decidir pela promoção ou retenção dos alunos (SANTA CATARINA, 2013c).

De acordo como o documento oficial que define diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas que integram o sistema estadual de educação, o Conselho de Classe representa uma instância cujas responsabilidades compreendem diversas ações que se estendem a um amplo conjunto de sujeitos e suas práticas no interior da escola. Observamos, inicialmente, que os incisos I, II e III se referem às ações de avaliar que se desdobram em três objetos: o processo ensino-aprendizagem, a prática docente e os sujeitos envolvidos no trabalho educativo.

A reflexão sobre o conteúdo do Inciso I do Art. 16 da Resolução CEE nº 183/2013 — “a avaliação do processo ensino-

⁴² Para facilitar a leitura, vamos nos referir a essa Resolução de forma abreviada, como Resolução CEE nº 183/2013.

aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino e a proposição de ações para a sua melhoria” — remete à reflexão de Freitas (2005) sobre “como a avaliação implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o projeto político-pedagógico da escola” (FREITAS, 2005, p. 263) ou, de outra forma, sobre “a importância dos procedimentos de avaliação — como portadores de objetivos — no interior da escola” (FREITAS, 2005, p. 263). Das afirmações do autor, nas quais ele destaca os vínculos entre avaliação e objetivos, apreendemos que o condicionante para uma participação ativa do segundo professor de turma no Conselho de Classe, de modo a contribuir com a avaliação do processo de ensino desenvolvido pela escola, seria o conhecimento do seu Projeto Político Pedagógico.

Outra questão que emerge da análise sobre o texto do mesmo inciso diz respeito à ação de avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino que se desdobra em outra: a proposição de ações para a sua melhoria. Esse desdobramento parece corroborar a concepção de avaliação expressada na Proposta Curricular: temas multidisciplinares, na qual se enfatiza a função diagnóstica e, portanto, instrumental da avaliação:

O presente documento assume a postura de que a avaliação subsidiando a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem terá que oportunizar aos professores a retomada sistemática dos encaminhamentos metodológicos no sentido de que o aluno aprenda mais e significativamente.

Entendendo desta forma, rompe-se com as idéias cristalizadas de avaliação, enquanto julgamento de resultados finais e irrevogáveis, para assumir sua função diagnóstica, ou seja, instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem seguidos (SANTA CATARINA, 1998b, p. 75).

O excerto permite entrever tanto a subordinação dos encaminhamentos metodológicos à avaliação quanto a natureza política das práticas de avaliação, uma vez que é a sua função diagnóstica que possibilita determinar a medida do que ensinar.

Dessa forma, vislumbramos a natureza política da atribuição delegada ao segundo professor de turma de participar do Conselho de Classe, visto que, de acordo com Freitas (2005, p. 274), “a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, mas também objetivos ligados à função social da escola na sociedade capitalista, expressos na organização do trabalho pedagógico da escola”.

No texto do Inciso II do Art. 16 da Resolução CEE nº 183/2013 vislumbramos outra dimensão para a participação do segundo professor de turma no Conselho de Classe, pois compreende “a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas”. O enfoque dessa perspectiva de avaliação recai sobre a prática docente, portanto, trata-se de uma responsabilidade do Conselho de Classe carregada de subjetividade, sobre a qual Freitas (2005, p. 268) afirma:

O caminho salutar para a avaliação está em manter a proximidade e o envolvimento com os “autores” do processo sob avaliação – incluindo suas percepções do sucesso ou do fracasso. Eliminar a subjetividade pela via da formalização da avaliação deixa de fora do processo importantes informações sobre o próprio sucesso/fracasso. É um mecanismo destinado a ocultar as reais razões da exclusão do aluno e a transferir para o plano individual (do aluno) a culpa pelo fracasso.

As reflexões do autor permitem entrever que as responsabilidades do Conselho de Classe contidas na avaliação da própria prática docente expandem a atribuição do segundo professor de turma para além dos aspectos formais da avaliação e, conseqüentemente, implicam a necessidade de espaços de formação continuada que lhe possibilitem refletir, criticar e questionar seu próprio trabalho docente.

Mais uma perspectiva de análise que emerge do texto do Inciso II se refere à relação entre métodos, conteúdos, e avaliação. Ao discorrer sobre a ênfase dada por alguns pedagogos à categoria conteúdo/método como uma resistência às correntes libertárias, cuja tendência era de diminuição do seu papel no interior da escola, Freitas (2005, p. 144) acentua que,

“hoje, no entanto, é preciso que reexaminemos esse enfoque, não para retirar a importância dos conteúdos, mas para chamar a atenção para a posição de dependência em que estes se encontram em relação aos objetivos/avaliação da escola”.

De acordo com o autor, a ênfase nos conteúdos escolares está relacionada às políticas reformistas neoliberais:

[...] a preocupação com o conteúdo/método, além de facilitar posições reformistas [...], oculta e retira o debate crítico do campo dos objetivos/avaliação da escola, uma área central. Mesmo o interesse que os neoliberais demonstram por avaliar a escola refere-se, na verdade à avaliação, não dos objetivos desta em *sua função social*, mas como distribuidora de certos conteúdos ou “competências básicas” (FREITAS, 2005, p. 144).

As reflexões de Freitas (2005), ao colocarem em debate a incorporação da escola ao mundo do trabalho material numa perspectiva de totalidade, evidenciam que o vínculo entre os elementos constitutivos da prática docente, conteúdo, método, objetivos e avaliação, expressam um posicionamento político. Avaliar a prática docente requer do segundo professor de turma a consciência crítica do seu papel social.

Por fim, “a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades” constitui a proposição expressada no Inciso III do Art. 16 da Resolução CEE nº 183/2013. A análise desse discurso nos leva a deduzir que o enfoque aqui não é trabalho educativo em si, mas os sujeitos envolvidos nesse trabalho. De acordo com o Art. 17 da Resolução, o Conselho de Classe será composto:

- I - pelos professores da turma;
- II- pela direção do estabelecimento de ensino ou seu representante;
- III- pela equipe pedagógica;
- IV- por alunos;
- V- por pais ou responsáveis, quando for o caso (SANTA CATARINA, 2013c).

Compreendemos que docentes, discentes, técnicos, gestores e pais são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da ação

expressada no Inciso III do Art. 16 da Resolução CEE nº 183/2013 como “a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo”. Como integrantes do Conselho de Classe, ocupam o lugar de sujeitos que avaliam, e como sujeitos envolvidos no trabalho educativo, deslocam-se para o lugar de objetos a serem avaliados. Essa luta de contrários evidencia a natureza da avaliação como prática social, o que, de acordo com a Proposta Curricular: temas multidisciplinares, exige superar práticas avaliativas que,

permanecendo no âmbito das conclusões centradas no indivíduo e em vínculos determinados por trajetórias pessoais, ignoram o caráter histórico destas trajetórias e suas interfaces com a prática social, com as contradições e conflitos resultantes destas relações (SANTA CATARINA, 1998b, p. 72-73).

O trabalho do segundo professor de turma, ao compreender uma atribuição como participar do Conselho de Classe, remete-o a atuar em uma instância de avaliação integrante da estrutura da escola de natureza eminentemente coletiva e, portanto, eivada de contradições, conflitos e interesses. Observamos também que, assim como destacado em relação ao conteúdo do Inciso II, a ação de avaliar os envolvidos no trabalho educativo se desdobra em outra: a proposição de ações para a superação das dificuldades. Tal desdobramento indica que a ação de avaliar não é um fim em si mesmo, pois é um avaliar *para*, o que implica movimento, luta de contrários, contradição. Visto por outro ângulo, o horizonte de superação das dificuldades nega o próprio discurso, pois ambiciona o equilíbrio.

Destacamos ainda que o Art. 16 da Resolução CEE nº 183/2013 sinaliza mais três responsabilidades do Conselho de Classe: a definição de critérios de avaliação, o que envolve parâmetros; a apreciação dos resultados das avaliações dos alunos, o que implica julgamento; e decisão quanto aos rumos do aluno em relação ao processo de escolarização, promoção ou retenção. Freitas (2005), ao estudar a relação dialética entre avaliação e objetivos, afirma que

tanto os objetivos como sua contrapartida, a avaliação, devem ser analisados em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola, expressos em um projeto político pedagógico (formalmente ou não). Esses dois níveis interagem (FREITAS, 2005, p. 143).

As reflexões que fizemos sobre o Conselho de Classe e suas responsabilidades, mediadas pelas reflexões de Freitas (2005), conduzem-nos a inferir que a atribuição do segundo professor de turma de participar de uma instância coletiva de avaliação integrante da estrutura da escola tem desdobramentos importantes no seu trabalho, seja no interior da sala de aula, seja no conjunto da escola. E evidenciam a interdependência entre as atribuições do segundo professor de turma categorizadas neste estudo como currículo, avaliação, formação, ajudas técnicas e planejamento, que entrelaçam objetivos, avaliação, métodos e conteúdo.

Outro determinante para a identificação da avaliação como categoria que surge no conjunto de atribuições do segundo professor de turma é expressado no documento PP como uma observação referente às atribuições do professor do Saede:

Não compete ao professor do SAEDE preenchimento do relatório de avaliação pedagógica e do protocolo relativo à triagem para avaliação dos educandos. Tais documentos são de responsabilidade do professor do ensino regular e do Integrador de Educação Especial e Diversidade, respectivamente (SANTA CATARINA, 2009b, p. 29).

Analisando o conteúdo do excerto, destacamos duas observações. A primeira é que, ainda que não mencionado explicitamente, a atribuição em pauta se estende, em alguma medida, ao segundo professor de turma, haja vista que seu *locus* de atuação é a classe comum do ensino regular. A segunda observação tem a ver com o que o discurso revela em relação à atribuição em si, e, quanto a esse aspecto, está circunscrita ao ato de preenchimento de documentos

burocráticos — o relatório de avaliação pedagógica e o protocolo relativo à triagem para avaliação dos educandos. A reflexão sobre essa questão nos leva a ressaltar que o ato de preencher tais documentos não contempla o que define a Resolução CEE nº 183/2013:

Art. 3º A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela (SANTA CATARINA, 2013c).

Ao considerarmos a função de apoio do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, o currículo dessa etapa de ensino e sua formação como pedagogo, questionamos as condições concretas para que possa atuar na avaliação do rendimento do aluno de forma contínua e cumulativa, verificando sua aprendizagem ou o desenvolvimento de competências, como determina a Resolução CEE nº 183/2013. Por outro lado, o ato de preencher documentos, tal como definido em PP (SANTA CATARINA, 2009b), não compreende necessariamente essa perspectiva de avaliação, podendo indicar que caberia ao segundo professor de turma apenas transcrever a avaliação feita pelo professor regente e, dessa maneira, atender um procedimento administrativo.

Após essas considerações iniciais sobre avaliação como categoria que emerge das atribuições definidas para o segundo professor de turma no texto PP (SANTA CATARINA, 2009b), passamos a discutir os resultados colhidos na pesquisa de campo. Cabe informar que o roteiro para entrevista contempla um conjunto formado por cinco questões objetivas referentes às atribuições relacionadas à categoria avaliação: 3.6.24 - Reunir-se com os familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno; 3.6.1 - Participar dos Conselhos de Classe; 3.6.11 - Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; 3.6.12 - Elaborar com o professor regente relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; 3.6.16 - Elaborar avaliações para o aluno com deficiência, condutas típicas e altas

habilidades; 3.6.17 - Elaborar com o professor regente avaliações para o aluno com necessidades educacionais especiais. Os resultados estão sintetizados na Tabela 7:

Tabela 7 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria avaliação

Atribuições relacionadas à categoria avaliação	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades	100%	100%	100%	100%
Participar dos Conselhos de Classe ⁴³	100%	100%	100%	100%
Reunir-se com os familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno	87,50%	100%	100%	95,83%
Elaborar com o professor regente avaliações para o aluno com necessidades educacionais especiais	0%	30%	33,33%	20,83%
Elaborar com o professor regente relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades	0%	10%	16,67%	8,33%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 7, organizada em ordem decrescente dos valores relativos aos percentuais médios totais, isto é, considerando os resultados dos três grupos de professores, mostra um subconjunto de questões que obtiveram, quase que de forma unânime, um alto nível de respostas positivas. No outro extremo, questões cujos resultados revelam índices mais tímidos.

Quanto à questão relacionada à participação do segundo professor de turma no Conselho de Classe, o resultado percentual total médio foi de 100%. Dadas as considerações que fizemos anteriormente sobre o conjunto de responsabilidades desse Conselho, entendemos que um resultado tão expressivo

⁴³ Questão extraída do rol de atribuições do segundo professor de turma, tal como registrada no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27).

indica a necessidade de conhecer o significado que o segundo professor de turma atribui a essa instância de avaliação na estrutura da escola: se mera formalidade ou espaço coletivo de reflexão crítica.

A Tabela 7 demonstra ainda um resultado percentual total médio de 95,83% de respostas positivas à questão proposta ao entrevistado como “Reunir-se com os familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno”. Tal resultado nos permite entrever a valorização de um espaço de avaliação informal, entendida por Freitas (2005, p. 145) como “a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático”.

Detemo-nos agora na análise de três questões que foram propostas aos entrevistados como ações de elaboração. Analisamos inicialmente a questão que é apresentada aos entrevistados como “Elaborar com o professor regente avaliações para o aluno com necessidades educacionais especiais”, sobre a qual pontuamos dois aspectos. O primeiro é o destaque para uma avaliação específica para o aluno da Educação Especial, portanto, uma adequação curricular. Outro aspecto se refere ao fato de ser uma elaboração conjunta: o segundo professor de turma com o professor regente. O resultado percentual total médio foi de 20,83%. É uma das questões cujo resultado percentual médio é considerado baixo, sobretudo se comparado a outras cujos resultados atingiram o percentual de 100%.

Em relação aos relatórios de desempenho dos alunos, o roteiro para entrevista traz duas questões: uma na qual o relatório é elaborado pelo segundo professor de turma, cujo resultado percentual médio foi de 100%, e outra na qual o relatório é elaborado em conjunto com o professor regente, cujo resultado percentual médio foi de 8,33%. Há, portanto, indícios de que o segundo professor de turma assume essa atribuição individualmente. Contudo, cabe destacar alguns registros das anotações efetuadas pela pesquisadora sobre eventuais comentários em que os entrevistados complementavam as respostas da questão “Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades”: “Assinado pela professora regente da turma e pela professora do Saede”; “com anuência dos professores”; “repassa para o

Saede”. Quanto ao conteúdo desses registros, entendemos que podem estar relacionados a algum nível de compartilhamento da atribuição relacionada à elaboração de relatórios de desempenho, seja com os professores regentes, seja com o professor do Saede, como uma relação de subordinação. No entanto, de maneira geral, o que os resultados evidenciam com maior nitidez é que a elaboração dos relatórios de desempenho do aluno é uma atribuição que está sob a responsabilidade do segundo professor de turma.

Por fim, a comparação entre os resultados das atribuições relacionadas à categoria avaliação e o perfil do segundo professor de turma, quanto à formação inicial, nos instiga a questionar o conteúdo das avaliações para os alunos da Educação Especial e dos relatórios de desempenho do aluno, assim como a sua participação no conselho de classe, considerando que não tem o domínio dos conteúdos das disciplinas que integram o currículo dos anos finais do ensino fundamental.

4.2.4 A categoria formação: redução das oportunidades para o segundo professor de turma refletir sobre o trabalho docente na Educação Especial

A categoria formação foi identificada a partir da reflexão sobre o conteúdo de três atribuições delegadas ao segundo professor de turma por meio do documento PP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17): “participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP”, “participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE” e “participar de capacitações na área de educação”. Destacamos três aspectos que consideramos relevante para nossas análises.

O primeiro se refere à observação de que um terço das nove atribuições descritas em PP estão relacionadas à formação do segundo professor de turma. Se, por um lado, tal dado pode revelar uma valorização da formação desse professor, por outro, revela também a responsabilização pela sua própria formação, na medida em que tanto recai sobre ele na forma de uma atribuição quanto é elidida, nesse documento, a responsabilidade do Estado em ofertá-la.

O segundo aspecto a destacar é que as atribuições descritas em PP (SANTA CATARINA, 2009a, p. 17), que relacionamos à categoria formação, referem-se à formação continuada, privilegiando-se três modalidades: assessoramento, capacitação e pesquisa. Tais atribuições nos permitem identificar algumas concepções subjacentes ao trabalho docente do segundo professor de turma proposto por meio da política em pauta: o enfoque no trabalho docente realizado de forma conjunta por meio de assessoramento envolvendo o segundo professor de turma, o professor titular e o professor do serviço especializado; a necessidade de formação continuada numa perspectiva abrangente e, supomos, interdisciplinar, isto é, que contemple capacitação na área da educação; e o enfoque na pesquisa da Educação Especial em classe comum, pois expressada como estudos e pesquisas na sua área de atuação. Em relação ao enfoque dado à pesquisa, destacamos que tais estudos e pesquisas estão subordinados a uma condicionalidade: projetos previamente aprovados pela SED e pela FCEE.

O terceiro aspecto, que diz respeito às atribuições relacionadas à categoria formação, é que as imprecisões em relação à formação do segundo professor de turma apontadas anteriormente neste estudo, tanto no texto PEEESC quanto no documento do PP, são de certa forma corrigidas, no discurso, por meio das atribuições relacionadas à formação continuada que, como destacamos, são apresentadas com certo nível de detalhamento.

Procuramos identificar e compreender como os três principais documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina se referem à formação continuada dos professores que atuam em Educação Especial. Observamos que no documento PEEESC não há referência a esse aspecto e que em PP consta, dentre seus objetivos específicos: “subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial” (SANTA CATARINA, 2009, p. 15), o que, no nosso entendimento, revela uma intencionalidade no sentido de dar coesão à política estadual de Educação Especial, embora não seja claro em relação ao conteúdo desse subsídio: trata-se de subsídio teórico? Financeiro? Técnico? No item intitulado *Elaboração e encaminhamentos de processos* (SANTA CATARINA, 2009b, p.

23), que se refere às orientações quanto aos procedimentos administrativos para a implementação dos atendimentos em classe, dentre os quais é compreendido o trabalho do segundo professor de turma, consta “identificação do professor que irá trabalhar no Atendimento em Classe – AC, com a devida comprovação da habilitação na área da educação especial e cursos de formação nesta área” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 23).

Destacamos que o documento PP faz referência à comprovação da formação de professores para a Educação Especial como condicionante para a implementação do atendimento em classe, no qual se enquadra o segundo professor de turma. Na orientação em pauta, a comprovação da formação de professores compreende duas situações: habilitação na área da Educação Especial e cursos de formação nessa área.

Procurando entender a que se refere a comprovação da habilitação na área da Educação Especial, consultamos o documento Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) e não identificamos correspondência explícita com os termos professores capacitados e professores especializados, presentes nessa diretriz.

Em consulta à Lei Complementar nº 1.139/1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do magistério público estadual identificamos no Anexo I, além de uma descrição detalhada do cargo de professor, a informação sobre sua habilitação profissional, expressada nos seguintes termos: “habilitação profissional de acordo com a área de atuação, com registro no órgão competente ou no Ministério da Educação e Cultura – MEC” (SANTA CATARINA, 1992).

Esclarecemos a questão por meio da consulta ao documento Procedimentos administrativos e computacionais: carteira/diploma de professor (SANTA CATARINA, 2007b), no qual consta a seguinte afirmação:

A antiga LDB (Lei nº 5.692/71) exigia o registro profissional como condição para o exercício do magistério. O registro de professor (Carteira do MEC) foi expedido pelas Delegacias Estaduais até junho de 1988. A partir de julho de 1998 o MEC deixou de fornecer a carteira de professor, passando

o exercício do magistério ser comprovado pela apresentação do diploma de licenciatura plena e histórico escolar. Contudo, a carteira continua sendo aceita para comprovação da habilitação (SANTA CATARINA, 2007b, p. 1).

Consta também no mesmo documento:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) e a LC nº 170/98, estabelecem que: - a formação de docentes para atuar na educação básica (educação infantil e ensino fundamental e médio) se fará em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena; - na educação infantil, na educação especial e nas 4 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental é admitida, excepcionalmente, como formação mínima, a obtida em nível médio, com habilitação de magistério, na modalidade Normal (SANTA CATARINA, 2007b, p.1)

Entendemos, portanto, que, ao definir a comprovação da habilitação na área da Educação Especial, o PP faz referência aos documentos comprobatórios da formação inicial do segundo professor de turma para o qual, de acordo com o documento que trata de procedimentos administrativos referentes à comprovação da formação do professor, admite-se formação em nível médio. No entanto, resta ainda a dúvida sobre o que está compreendido como “cursos de formação nesta área” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 23), o que nos permite apenas supor que sejam cursos de formação continuada.

Consultando o Art. 4º da Resolução CEE nº 112/2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação, verificamos que o documento expõe o seguinte: “A rede pública de ensino disponibilizará, quando necessário: [...] Assessoramento sistemático às escolas, independente da esfera administrativa com previsão e provisão de recursos para deslocamento do profissional entre as unidades escolares” (SANTA CATARINA, 2006a).

O que se evidencia é que se, por um lado, esse documento oficial, de caráter normatizador, procura garantir a formação continuada na modalidade de assessoramento às escolas, via

um discurso de garantia de previsão e provisão de recursos para tal, e, por outro lado, é vago quanto ao que será considerado para defini-lo como necessário.

No Art. 15 da Resolução CEE nº 112/2006, consta ainda:

Art. 15 Os profissionais que atuam na educação especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados.

Parágrafo Único. A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e Fundação Catarinense de Educação Especial promoverão, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, a capacitação dos recursos humanos para a educação especial (SANTA CATARINA, 2006a).

A observação sobre o conteúdo desse artigo nos consente levantar alguns pontos de análise. O primeiro deriva da identificação de que o texto da Resolução não faz referência à formação docente, mas à qualificação e atualização permanente de profissionais que atuam na Educação Especial, bem como à capacitação de recursos humanos. O segundo ponto soa como uma sutileza. O discurso parece apontar para uma responsabilização da SED e da FCEE pelas ações de capacitação de recursos humanos para a Educação Especial, só que o termo usado para esse compromisso é promoção. Já ao referir-se à qualificação para o exercício da função e a atualização permanente, o discurso o coloca como um dever dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Entendemos que, em relação à formação continuada do segundo professor de turma, o documento PP e a Resolução CEE nº 112/2006 expõem um discurso que transita entre a necessidade de conferir coesão à atual política estadual de Educação Especial, as condicionalidades para a atuação do profissional, as garantias, que podem ou não ser concretizadas, e o reduzido esclarecimento quanto ao seu conteúdo, em detrimento de uma explicitação da formação continuada como ação política voltada para a qualificação do seu trabalho docente. Cabe destacar que, de acordo com a Tabela 2, a categoria formação ocupa uma posição intermediária se considerarmos os valores percentuais totais médios: 63,66% dos professores

entrevistados responderam positivamente às questões relacionadas à formação.

Com o objetivo de compreender as atribuições do segundo professor de turma, categorizadas neste estudo como formação e, portanto, formação docente, o roteiro para entrevista contemplou quatro questões: 3.6.18 - Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional; 3.6.19 - Participar de cursos de formação; 3.6.20 - Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo Saede e/ou Saesp; 3.6.21 - Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE. Os resultados estão sintetizados na Tabela 8:

Tabela 8 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria formação

Atribuições relacionadas à categoria formação	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional	87,50%	100%	100%	95,83%
Participar de cursos de formação	87,50%	90%	66,67%	83,33%
Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo Saede e/ou Saesp ⁴⁴	37,50%	20%	50%	33,33%
Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE ⁴⁵	12,50%	10%	0%	8,33%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 8, organizada em ordem decrescente dos valores percentuais totais médios, isto é, considerando os resultados do

⁴⁴ Questão extraída do rol de atribuições do segundo professor de turma, tal como registrada no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27).

⁴⁵ Questão extraída do rol de atribuições do segundo professor de turma, tal como registrada no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27).

conjunto dos três grupos de professores, evidencia alguns elementos para a compreensão do trabalho do segundo professor de turma a partir das atribuições relacionadas à sua formação continuada.

Um desses elementos se refere a dois extremos identificados por meio da Tabela 6: de um lado, oportunidades de formação continuada de caráter genérico, isto é, sem que as questões propostas contenham indicativos de formação específica para a Educação Especial. Trata-se da questão “Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional”, cuja média percentual total foi de 95,83% de respostas positivas, e da questão “Participar de cursos de formação”, com resultado de 83,33% de respostas positivas. De outro lado, oportunidades de formação continuada específica para a Educação Especial. São as questões: “Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE”, com resultado de 8,33% de respostas positivas, e “Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo Saede e/ou Saesp”, cuja média percentual total foi de 33,33% de respostas positivas. Em relação a essa última questão, cabe destacar que, ao serem questionados, os professores tendiam a responder positivamente, porém, quando alertados de que se tratava de uma assessoria da qual deveriam participar, tanto o segundo professor de turma quanto os professores titulares, a resposta positiva era corrigida. Isso sugere que as assessorias acontecem, mas não como indicadas no PP, ou seja, na perspectiva de um trabalho conjunto entre os três professores.

Das análises quanto aos dois extremos aos quais nos referimos anteriormente, inferimos que as ações de formação continuada para a área da Educação Especial, compreendidas como orientação ou assessoria a ser prestada pelo Saede e pelo Saesp, ou como participação em estudos e pesquisas desenvolvidos com a anuência das instituições responsáveis pela elaboração e gestão da atual política estadual de Educação Especial, não atingem o segundo professor de turma de forma significativa, o que reduz suas oportunidades de refletir sobre a especificidade de sua ação docente.

4.2.5 A categoria ajudas técnicas: o segundo professor de turma como executor de atividades

A definição de ajudas técnicas como categoria que emerge do conjunto de atribuições do segundo professor de turma, expressadas em PP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17), deu-se a partir da reflexão sobre o conteúdo “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial”. Ao buscarmos compreender a concepção de ajudas técnicas que permeia a política estadual, identificamos o seguinte excerto relacionado às adaptações curriculares: “Para tanto, as adaptações de acesso ao currículo demandam a efetivação de políticas públicas voltadas à garantia de recursos específicos (ajudas técnicas), disposta em forma de lei, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 38).

Sublinhamos que as ajudas técnicas são compreendidas como um condicionante para as ações relacionadas às adaptações de acesso ao currículo, o que evidencia o imbricamento entre as atribuições do segundo professor de turma categorizadas, neste estudo, como currículo e ajudas técnicas. Salientamos também a compreensão de uma correspondência entre a concepção de recursos específicos e ajudas técnicas.

Em consulta ao Decreto nº 5.296/2004⁴⁶, verificamos que esse documento estabelece o seguinte:

Art. 61. Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

O texto legal não faz referência à expressão recursos específicos, mas sim às ajudas técnicas entendidas como um conjunto formado por produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia, voltados à autonomia da pessoa com deficiência ou

⁴⁶ Neste texto iremos nos referir a esse instrumento legal como Decreto nº 5.296/2004.

mobilidade reduzida. Esse conteúdo, explicativo quanto ao que é legalmente compreendido como ajudas técnicas e suas finalidades, não nos permite compreender seu uso no contexto escolar.

No inciso II § 1º do Art. 24 entrevemos como é entendida a função das ajudas técnicas, ao determinar que, para legalizar seu funcionamento, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que “coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2004).

Pelo viés da legislação, as ajudas técnicas são voltadas ao acesso às atividades escolares, o que não é suficiente para compreendermos os desdobramentos das atribuições relacionadas à categoria ajudas técnicas no trabalho do segundo professor de turma.

Retomando a observação sobre o vínculo entre a concepção de recursos específicos e ajudas técnicas identificado na análise do documento PEEESC que, como vimos, não encontra correspondência no decreto analisado, debruçamo-nos agora sobre o texto da Resolução CNE nº 2/2001. Conforme o Inciso III do Art. 8º, transcrito na página 266 deste texto, há uma referência ao termo recursos didáticos diferenciados como integrantes de um conjunto de elementos relacionados à organização das classes comuns, que devem ser previstos e providos pelas escolas da rede regular de ensino de acordo com o seu projeto pedagógico, com vistas ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Dessa análise apreendemos que o texto que expressa as diretrizes nacionais para a Educação Especial defende uma concepção de recursos didáticos diferenciados no âmbito pedagógico, porém não faz referência ao termo ajudas técnicas.

Seguindo em nossas análises, procuramos verticalizar o estudo sobre a concepção de ajudas técnicas que permeia o discurso presente nos documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina. Verificamos que, dentre os objetivos do Programa Pedagógico, consta: “desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 15), o que revela uma intenção de atuação no sentido tanto da produção quanto

da adaptação de tais ajudas. O documento PP contém uma seção específica na qual é abordado o tema ajudas técnicas, em cujo texto consta a seguinte afirmação: “Muitos alunos necessitam fazer uso de ajudas técnicas, como forma de facilitar o seu processo de inclusão” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 44). De acordo com o documento, o uso de ajudas técnicas é voltado à facilitação do processo de inclusão e seus usuários são alunos que delas necessitam para serem incluídos. Exceto por referir-se ao aluno como usuário, não há aqui uma referência explícita quanto ao uso pedagógico das ajudas técnicas, tal como apontamos anteriormente em relação à concepção de recursos didáticos diferenciados presente no texto da Resolução CNE nº 2/2001, tampouco como apontado em relação às ajudas técnicas no Art. 24 do Decreto nº 5.296/2004.

O documento PP contém ainda um conceito, atribuído à Organização Internacional de Normalização (OIN) — em inglês, International Organization for Standardization (ISO) —, segundo o qual as ajudas técnicas são “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa deficiente, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a incapacidade” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 44). Em outras palavras, as ajudas técnicas compreendem tanto elementos materiais (produtos, instrumentos, equipamentos) como não materiais (sistemas técnicos); são utilizadas pela pessoa com deficiência, podem estar disponíveis ou serem especialmente produzidas, são voltadas para prevenção, compensação, atenuação ou neutralização de incapacidades. Aqui também não identificamos uma referência explícita ao uso pedagógico das ajudas técnicas.

Em seguida, consta uma interpretação do conceito de ajudas técnicas atribuído à OIN:

[...] são materiais, equipamentos, sistemas que servem para compensar a deficiência ou atenuar-lhe as consequências, impedir o agravamento da situação clínica da pessoa e permitir o exercício das atividades cotidianas e a participação na sua vida escolar, profissional, cultural e social (SANTA CATARINA, 2009b, p. 44).

As ajudas técnicas, de acordo com essa interpretação, incluem materiais, equipamentos e sistemas voltados para o atendimento de cinco funções: compensação da deficiência, minimização de suas consequências, impedimento do agravamento da condição clínica, exercício de atividades cotidianas, participação no âmbito da escola, do trabalho, da cultura e da sociedade. Entendemos que essa noção não é fiel ao conceito atribuído à OIN, mas, possivelmente, uma bricolagem entre conceitos que acaba por modificá-lo, acrescentando a ele outra finalidade: permitir à pessoa com deficiência o exercício das atividades cotidianas e a participação na vida escolar, profissional, cultural e social. Embora faça uma referência à escola, entendemos que o conceito de ajudas técnicas em pauta não é claro quanto ao seu uso pedagógico nem suficiente para orientar o segundo professor de turma quanto à atribuição que lhe é delegada como “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17).

Consta, ainda, no documento PP, uma referência à publicação *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado* (ALVES et al., 2006). Analisando esse conteúdo, identificamos, na seção intitulada *Ajudas técnicas e tecnologias assistivas*, uma crítica a determinado conceito de ajudas técnicas no qual se evidencia uma correspondência entre os termos ajudas técnicas e recursos: “As ajudas técnicas possuíam uma orientação predominantemente voltada para o suporte à ação médica e à reabilitação, de forma que a ênfase desses recursos era colocada apenas na patologia e nas estratégias de redução das dificuldades das pessoas com deficiência” (ALVES et al., 2006, p. 18).

O discurso afirma uma ampliação dessa orientação a partir do Decreto nº 5.296/2004, cujo enfoque passa a ser a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas, e, em seguida, faz referência ao termo tecnologias assistivas. A publicação *Sala de recursos multifuncionais* informa:

Recentemente foi inserida na cultura educacional brasileira, a terminologia *tecnologias assistivas*, apresentando-se

paralelamente à expressão *ajudas técnicas*, no que diz respeito aos *recursos* que favorecem a funcionalidade e aos *serviços* que têm por objetivo promover a avaliação, indicação, confecção e orientação para o desenvolvimento de autonomia funcional do usuário da tecnologia assistiva (ALVES et al., 2006, p. 18).

Entendemos haver tanto uma correspondência entre os termos tecnologias assistivas, ajudas técnicas e recursos como uma convergência destes na direção da funcionalidade do seu usuário. Observamos também que as ações de avaliar, indicar, confeccionar e orientar, quanto ao uso das tecnologias assistivas, é atribuição dos serviços. O *locus* onde se dá a produção e o uso pedagógico das tecnologias assistivas, de acordo com a atual política nacional de Educação Especial é, portanto, a sala de recursos, não a classe comum, como se percebe no seguinte excerto:

No processo educacional, poderão ser utilizadas nas salas de recursos, tanto a *tecnologia avançada*, quanto os computadores e *softwares* específicos, como também os recursos de *baixa tecnologia*, que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar (ALVES et al., 2006, p. 18).

Consta, dentre as atribuições gerais do professor do Saede: “orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado” e “propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 28). Embora as ajudas técnicas possam estar contidas na atribuição de orientar e subsidiar o professor da classe comum, ou na de propor intervenções pedagógicas, o documento PP não faz referências a esse termo no texto em que são relacionadas as atribuições do professor do Saede, o que nos leva a inferir que, quanto a esse aspecto, a atual política estadual de Educação Especial diverge da nacional, pois define como atribuição do segundo professor de turma que atua em classe comum.

Em consulta à Resolução CEE nº 112/2006, sublinhamos três observações. Na primeira, afirmamos que a expressão ajudas técnicas é referenciada uma única vez, no artigo 9º, que trata dos Caesps, determinando que “os CAESP poderão produzir e adaptar ajudas técnicas, bem como, deverão prestar assessoria quanto à acessibilidade para a rede regular de ensino”. O discurso legal evidencia: a relação entre a concepção de ajudas e acessibilidade, os Caesps como *locus* de produção e adaptação de ajudas técnicas e o compromisso dos Caesps em prestar assessoria à rede regular de ensino. A segunda observação tem a ver com o uso da expressão recursos especializados que, no Art. 6º, transcrito à página 272 desta dissertação, inclui tais recursos no conjunto de elementos envolvidos nas adequações curriculares. Em relação à terceira observação, destacamos que a análise do discurso presente nesse instrumento legal permite identificar as evidências do vínculo entre as atribuições relacionadas à categoria formação, currículo e ajudas técnicas.

Tendo em vista que os documentos aos quais nos referimos até aqui não são esclarecedores quanto aos desdobramentos da atribuição de “sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 44) no trabalho do segundo professor de turma, consultamos a publicação *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física* (MANZINI; DELIBERATO, 2006). Embora não referenciada nos documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial considerados neste estudo e pautada numa concepção de ajudas técnicas criticada nos documentos que expressam a política nacional, a publicação detalha o processo de construção de ajudas técnicas, permitindo-nos dimensionar a atribuição relacionada às ajudas técnicas que, de acordo com política estadual, cabe ao professor da classe comum, mais especificamente, ao segundo professor de turma. De acordo com essa publicação, o processo de construção de ajudas técnicas requer uma sequência de procedimentos que compreende:

- 1) Entender a situação que envolve o estudante - escutar seus desejos, identificar

características físicas/psicomotoras, observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar, reconhecer o contexto social;

2) Gerar ideias - Conversar com usuários (estudante/família/colegas), buscar soluções existentes (família/catálogo), pesquisar materiais que podem ser utilizados, pesquisar alternativas para confecção do objeto;

3) Escolher a alternativa viável - Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno), considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto (materiais, processo para confecção, custos);

4) Representar a ideia - por meio de desenhos, modelos, ilustrações, definir materiais, definir as dimensões do objeto (formas, medidas, peso, textura, cor, etc.);

5) Construir o objeto para experimentação - experimentar na situação real de uso;

6) Avaliar o uso do objeto - considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado, verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador;

7) Acompanhar o uso - verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 6-7).

Questionamos as condições concretas para atender uma atribuição dessa natureza, pois há um conjunto de limitações a serem superadas pelo segundo professor de turma para a execução dessa sequência de procedimentos, sobretudo no caso daqueles que atuam nas condições do Grupo C, ou seja, com uma carga horária de 40 horas semanais cumprida em duas unidades escolares, em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Dadas essas considerações, nas quais discutimos a construção histórica do conceito de ajudas técnicas, definido neste estudo como uma das categorias na qual se inscrevem as atribuições do segundo professor de turma, passamos a expor a investigação em campo. Para compreender como o segundo

professor de turma desenvolve tais atribuições, o roteiro para entrevista contemplou duas questões relacionadas à categoria ajudas técnicas: 3.6.15 - Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial; e 3.6.23 - Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Os resultados estão demonstrados na Tabela 9:

Tabela 9 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria ajudas técnicas

Atribuições relacionadas à categoria Ajudas Técnicas	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência condutas típicas e altas habilidades	62,50%	90%	66,67%	75%
Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial ⁴⁷	37,50%	60%	33,33%	45,83%

Fonte:Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 9 está organizada por ordem decrescente dos valores percentuais totais médios, isto é, considerando os resultados de respostas positivas dadas pelo conjunto dos três grupos de professores a cada uma das questões relacionadas à categoria ajudas técnicas por meio da qual se evidencia que a atribuição “Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência condutas típicas e altas habilidades” é a mais atendida. Tal tendência é uma unanimidade entre os três grupos de professores, quando considerados individualmente.

Entendemos que as duas atribuições guardam uma diferença importante. “Sugerir ajudas técnicas que facilitem o

⁴⁷ Questão extraída do rol de atribuições do segundo professor de turma, tal como registrada no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27).

processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial”, como destacamos anteriormente, é uma atribuição complexa e, portanto, requer formação em Educação Especial, e que não consta, dentre as atribuições do professor do Saede, orientar os professores da classe comum quanto às ajudas técnicas. Os valores percentuais totais médios, isto é, considerando os resultados de respostas positivas dadas pelo conjunto dos três grupos de professores, revela que é uma atribuição atendida por menos da metade dos professores que atuam como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental: 45,83%.

Esse resultado nos instigou a verticalizar a análise dos dados da pesquisa de campo relacionados à formação dos professores que integram a subamostra, isto é, professores que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental. Chegamos aos seguintes resultados: 100% dos professores informaram que cursaram ou estão cursando graduação em Pedagogia; 70,83% declararam que cursaram ou estão cursando pós-graduação — destes, 52,94%, informaram que cursaram ou estão cursando pós-graduação em nível de especialização em Educação Especial ou área afim. Verificamos que o percentual de professores que cursou ou está cursando pós-graduação em nível de especialização em Educação Especial ou área afim, 52,94%, é relativamente próximo ao percentual de professores que respondeu atender a atribuição de “Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial”, 45,83%.

Todavia, “Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência condutas típicas e altas habilidades”, não requer formação em Educação Especial. A orientação técnica do professor do Saede pode contribuir para que o segundo professor de turma tenha condições de atender tal atribuição. Os resultados percentuais totais médios de respostas positivas a essa atribuição foram significativos: 75%. Essa análise sobre os resultados referentes às atribuições relacionadas à categoria ajudas técnicas nos permite fazer a seguinte inferência, que necessita ser verticalizada: a formação acadêmica dos professores que atuam como segundo professor de turma não lhes garantiu o conhecimento necessário para que possam atender a atribuição

de “Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial”, o que os impele a atuar de forma mais acentuada na direção de “aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência, condutas típicas e altas habilidades”.

Por fim, considerando a diferença nos valores aos quais nos referimos e que o termo sugerir remete à ideia de autoria da ação, enquanto aplicar e utilizar remete à ideia de uma ação subordinada à autoria de outrem, inferimos que, em relação às atribuições referentes à categoria ajudas técnicas, o segundo professor de turma é antes um executor de atividades pedagógicas do que um propositor do uso pedagógico de ajudas técnicas e recursos diferenciados em sala de aula.

4.2.6 A categoria planejamento: o eixo norteador das funções de corregência e apoio

A identificação de planejamento como categoria que emerge das atribuições do segundo professor de turma relacionadas no documento PP teve como referência o conteúdo de duas atribuições: “planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental” e “tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 27).

Identificamos que, quanto à atribuição de planejar, o documento em pauta faz uma distinção entre a atuação do segundo professor de turma nos anos iniciais e finais do ensino fundamental que não se faz presente nas demais atribuições expressadas no documento e que analisamos e categorizamos neste estudo como normas, cuidado, currículo, avaliação, formação e ajudas técnicas. A identificação dessa demarcação nos leva a inferir que o planejamento se constitui em aglutinador das demais atribuições delegadas ao segundo professor de turma e que é a atribuição de “planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental” que confere sentido à função do segundo professor de turma de correger a classe com o professor titular e contribuir com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática

pedagógica. De forma semelhante, é a atribuição de “tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente” que confere sentido à função de apoiar o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas, atribuída ao segundo professor de turma que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Schreiber (2012), ao refletir sobre a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial, concentrando seus estudos nos anos iniciais do ensino fundamental, traz-nos elementos importantes para compreender os pontos que destacamos anteriormente sobre as atribuições do segundo professor de turma relacionadas à categoria planejamento. Cabe destacar que a autora realiza sua pesquisa em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis, que segue as diretrizes da atual política nacional de Educação Especial, o que enriquece nossas possibilidades de análise.

De acordo com Schreiber (2012), o documento orientador dessa rede de ensino para a Educação Especial determina que o auxiliar de ensino de Educação Especial deve “colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula” (SCHREIBER, 2012, p. 135). A autora não faz referências a diferenciações na atribuição do auxiliar de ensino de Educação Especial entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os estudos de Schreiber (2012), demonstraram que a elaboração do planejamento

faz parte do trabalho dos professores regentes participantes da pesquisa. Nas quatro classes investigadas não há participação direta das auxiliares de ensino de Educação Especial nesse processo. A definição dos conteúdos e atividades, assim como seus objetivos e metodologias, não integra o trabalho das auxiliares, que adquirem conhecimento do que foi planejado durante o desenvolvimento da aula, no mesmo momento em que os procedimentos de ensino são executados pelo professor regente (SCHREIBER, 2012, p. 135).

A autora destaca a relevância do planejamento no trabalho docente como uma referência para a definição de conteúdos,

atividades, objetivos e metodologias e afirma, em relação à amostra pesquisada, que os professores auxiliares de Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis não participam diretamente no processo de elaboração do planejamento, tomando conhecimento do seu conteúdo no momento em que está em execução.

Em consulta ao *síte* da Secretaria de Educação de Florianópolis, constatamos que em 2014 foi publicada a Portaria nº 007/2014, que estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de Educação Especial na rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2014), cujo teor modifica alguns aspectos do documento analisado por Schreiber (2012). Destacamos, em relação às atribuições do professor auxiliar de Educação Especial, o que consta no Inciso IV do Art. 4º da Portaria: “Participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros”.

Observamos que, em relação ao documento analisado por Schreiber (2012), a Portaria nº 007/2014 modifica a nomenclatura do profissional, de auxiliar de Educação Especial para professor auxiliar de Educação Especial, e a atribuição relacionada ao planejamento — de “colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula” para “participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola”. Não obstante o avanço em relação ao profissional de apoio em classe comum que passa a ser um professor, percebemos que não houve modificações substanciais em relação à atribuição relacionada ao planejamento, que é diluída entre tantas outras situações do trabalho na escolar, das quais cabe a ele apenas participar. Também não foram identificadas modificações em relação a essa atribuição, considerando as especificidades dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e seus desdobramentos no trabalho docente do professor auxiliar de Educação Especial, o que nos leva a inferir que essa demarcação é uma especificidade da atual política estadual de Educação Especial.

Entendemos que as diferenças entre as atribuições do segundo professor de turma relacionadas ao planejamento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, demarcadas em PP (SANTA CATARINA, 2009b), constitui-se num referencial

importante para refletirmos sobre o projeto educacional contido na atual política estadual de Educação Especial, em Santa Catarina.

Resgatando o excerto do documento PEEESC, no qual estão mencionados os atendimentos, em Educação Especial, direcionados aos educandos da rede regular de ensino, vemos que nele consta: “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, 2009a, p. 27).

Observamos que, em relação ao campo de atuação desse professor de Educação Especial, o documento PEEESC é categórico: compreende todas as etapas e modalidades da educação básica. Podemos entrever, portanto, a abrangência do campo de atuação do segundo professor de turma.

De acordo com o Inciso I do Art. 21 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), a educação básica é formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No entanto, a lei não faz referência às modalidades da educação básica, como podemos observar no Título V, que se refere aos níveis e das modalidades de educação e ensino. Somente a Educação Especial é referenciada como modalidade, porém, nem de educação, nem de ensino, mas modalidade escolar, como podemos observar no Art. 58.

É no texto do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, que identificamos, em relação à organização da educação básica, a exata dimensão das suas modalidades:

Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola (BRASIL, 2010d).

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

Dadas essas considerações iniciais, seguimos em nossas reflexões sobre as atribuições do segundo professor de turma, interpretando os resultados da pesquisa de campo, para os quais o roteiro para entrevista foi organizado de modo a contemplar um conjunto formado por três questões objetivas referentes às atribuições relacionadas à categoria planejamento: 3.6.8 - Elaborar planejamento das atividades a serem realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais; 3.6.9 - Elaborar planejamento juntamente com o professor regente; 3.6.10 - Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente. Os resultados levantados na pesquisa de campo estão sintetizados na Tabela 10.

Tabela 10 - Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria planejamento

Atribuições relacionadas à categoria planejamento	Grupo de professores			Total
	A	B	C	
Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente	25%	80%	50%	54,17%
Elaborar planejamento das atividades a serem realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais	12,50%	60%	66,67%	45,83%
Elaborar planejamento juntamente com o professor regente	12,50%	30%	16,67%	20,83%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

A Tabela 10, organizada em ordem decrescente dos valores relativos aos percentuais médios totais, isto é, considerando os resultados do conjunto dos três grupos de professores, evidencia resultados bastante aproximados entre o percentual total médio de respostas positivas à atribuição “Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente”, 54,17%, e “Elaborar planejamento das atividades a serem realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais”, 45,83%. Verificamos que há um maior distanciamento entre esses resultados e o percentual total médio de respostas positivas à atribuição “Elaborar planejamento juntamente com o professor regente”, que foi de 20,83%.

Embora “Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente” seja atribuição definida no documento PP para o segundo professor de turma que atua nos anos finais do ensino fundamental, a pesquisa revela que, em média, pouco mais da metade dos professores confirmaram realizá-la, o que nos leva a inferir que grande parte dos professores desenvolvem suas ações docentes em sala de aula de forma improvisada.

Ainda em relação à atribuição “Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente”, a Tabela 10 demonstra que, considerando cada grupo de professores, há disparidades acentuadas entre os resultados percentuais. O Grupo B, formado por professores que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, com carga horária de 40 horas semanais, na mesma unidade escolar, foi o que apresentou o maior percentual médio de respostas positivas a essa questão: 80,00%. Esse percentual cai para 50% em relação ao Grupo C, composto por professores que atuam como segundo professor de turma exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, com uma carga horária de 40 horas semanais em unidades escolares diferentes, e para 25% em relação ao Grupo A, formado por professores que atuam como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, com uma carga horária de 20 horas semanais. Esses resultados parecem indicar que os professores do Grupo B, por exercerem sua função na mesma unidade escolar, têm mais oportunidades de se articular com os professores regentes para tomar conhecimento antecipado do seu planejamento.

Essa dinâmica parece se confirmar quando analisamos os resultados referentes à segunda questão, “Elaborar planejamento das atividades a serem realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais”, cujos resultados percentuais médios totais foram próximos à questão anterior: 45,83%. Ao considerarmos os resultados percentuais de cada grupo de professores, a dinâmica se mantém: o grupo B se destaca com 60% dos professores respondendo positivamente à atribuição em pauta; o grupo A se coloca no outro extremo: apenas 12,50% dos professores confirmaram elaborar planejamento de atividades para os alunos da Educação Especial. O Grupo C, no entanto, apresenta uma particularidade: o percentual relacionado a essa atribuição, cujo valor foi de 66,67%, é superior ao valor da questão anterior. Entendemos que a atribuição à qual ora nos referimos é resultante da anterior, ou seja, na medida em que o segundo professor de turma toma conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, encontra condições para planejar atividades com os alunos da Educação Especial, o que requer muitas vezes propor adequações curriculares e prever as ajudas técnicas necessárias. Dessa forma, as atribuições relacionadas à categoria planejamento estão articuladas às atribuições relacionadas às categorias currículo e ajudas técnicas.

Embora, de acordo com PP, “elaborar planejamento juntamente com o professor regente” não conste do rol de atribuições do segundo professor de turma que atua nos anos finais do ensino fundamental, os resultados apresentados na Tabela 10 são instigantes. Tanto os valores percentuais totais médios quanto os valores percentuais por grupo de professores são bastante inferiores aos resultados referentes às outras atribuições. Porém, não houve resultados percentuais nulos, o que pode ser interpretado como indicativo de um movimento intencional dos professores, ainda que tímido, na direção de um planejamento compartilhado entre o segundo professor de turma e os professores regentes. Há aqui uma resistência desses professores aos moldes de organização do seu trabalho estabelecidos nos documentos orientadores da atual política estadual de Educação Especial, que é importante ser destacada.

Ao procurarmos estabelecer os vínculos entre o panorama relativo às atribuições referentes à categoria planejamento, demonstrado por meio da Tabela 10 (Médias percentuais de

atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma relacionadas à categoria planejamento) e o panorama geral das categorias de atribuições estabelecidas para este estudo, demonstrado por meio da Tabela 2 (Médias percentuais de atendimento às atribuições definidas para o segundo professor de turma, por categoria), encontramos um resultado que, a princípio, parece revelar uma questão contraditória: planejamento é uma das categorias de atribuições que apresentou menores valores percentuais médios de respostas positivas por parte dos professores quando comparados com os valores verificados entre as atribuições que, a princípio, são consequência do planejamento — representadas neste estudo pelas categorias currículo, avaliação, ajudas técnicas e formação. Considerando os resultados percentuais médios totais, isto é, as respostas do conjunto de professores, 39,26% responderam positivamente ao conjunto de questões relacionadas à categoria planejamento. Tal resultado indica que os professores que atuam como segundo professor de turma encontram dificuldades em atender atribuições dessa natureza.

4.2.7 Uma síntese de como se organiza o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental

A análise da função e das atribuições do segundo professor de turma que atua nos anos finais do ensino fundamental anunciadas nos documentos norteadores da atual política de Santa Catarina, bem como dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas em pesquisa de campo, que foi mediada, quando pertinente, por um conjunto de documentos oficiais e sustentada por um referencial teórico-crítico que orienta nossa reflexão, permitiu-nos entrever aspectos importantes de como se organiza o trabalho desse professor. Discutir os aspectos que consideramos mais relevantes dessa organização é o objetivo desta subseção que encerra este capítulo da nossa dissertação de mestrado.

Procuramos sintetizar o estudo sobre a organização do trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental por meio de um extrato no qual destacamos as atribuições mais atendidas e as menos atendidas em cada uma das categorias identificadas neste estudo: normas, currículo,

avaliação, formação, ajudas técnicas, planejamento e cuidado. O resultado está organizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Atribuições mais atendidas e menos atendidas pelo segundo professor de turma

Atribuições do segundo professor de turma			
Mais atendidas	Média de atendimento	Menos atendidas	Média de atendimento
Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades	100%	Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial	45,83%
Acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática e outros)	95,83%	Elaborar planejamento juntamente com o professor regente.	20,83%
Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional	95,83%	Ministrar aulas para toda a classe na companhia do professor regente	16,67%
Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência condutas típicas e altas habilidades	75,00%	Elaborar com o professor regente relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades	8,33%.
Tomar conhecimento antecipado do planejamento do	54,17%	Participar de estudos e pesquisas na sua área de	8,33%

professor regente		atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE	
Acompanhar a criança no recreio.	45,83%	Ministrar o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica	0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo

O Quadro 3 parece evidenciar que as atribuições mais atendidas são aquelas exercidas individualmente pelo segundo professor de turma que atua nos anos finais do ensino fundamental e que, em sua maioria, não prescindem de uma formação específica em Educação Especial: elaborar relatórios de desempenho, acompanhar a criança nos espaços escolares, participar de reuniões e tomar conhecimento do planejamento do professor regente. As atribuições menos atendidas pelo segundo professor de turma são justamente aquelas que requerem um trabalho em conjunto com o professor regente, que exigem uma formação específica, que estão relacionadas com elementos mais tradicionais da docência: ministrar aulas, sugerir ajudas técnicas, planejar em conjunto, participar de estudos e pesquisa em sua área de atuação.

Esse panorama nos leva a refletir sobre a concepção de trabalho educativo em Saviani (1984, p. 2), que o entende como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para o autor, que compreende que o objeto da escola é o ensino do conhecimento elaborado, sistematizado, erudito, o trabalho educativo realizado no seu interior requer, por um lado, a identificação dos elementos culturais essenciais para a formação humana, a seleção dos conteúdos, e, por outro, a organização dos meios adequados para o seu desenvolvimento.

Saviani (1984, p. 4), referindo-se ao conhecimento, afirma que é função da escola “viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio”. Esse é “o fim a atingir” e “o que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem”.

O extrato das atribuições organizados no Quadro 3 nos conduz à inferência de que a forma como se organiza o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental o distancia da sua função primeira, que é ensinar, e a sugerir que o projeto de formação do estudante da Educação Especial, contido na atual política de Educação Especial de Santa Catarina, está voltado para a garantia de acesso à escola, não necessariamente para a garantia de acesso ao conhecimento científico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROJETO POLÍTICO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSADO NO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Neste capítulo, com o qual encerramos o texto desta dissertação, procuramos percorrer novamente todo o processo reflexivo que constituiu o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo foi compreender o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental com matrícula de alunos da Educação Especial, proposto pela atual política de Educação Especial do estado de Santa Catarina.

O movimento reflexivo necessário para a elaboração deste capítulo nos levou a resgatar nossas questões de pesquisa, as inquietações sobre o trabalho do segundo professor de turma que motivaram a buscar um processo formativo, tal como o desenvolvido pela linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tínhamos uma questão fundante: qual o horizonte formativo do trabalho do segundo professor de turma proposto na atual política de Educação Especial em Santa Catarina? Entendíamos que, para respondê-la, seria necessário conhecer o que os documentos oficiais que expressam essa política definem para o trabalho docente a ser realizado pelo segundo professor de turma; o que os elementos presentes no discurso que dá sustentação à política em análise evidenciam sobre a concepção de apoio a ser prestada pelo segundo professor de turma aos professores regentes das diversas disciplinas que compõem o currículo dos anos finais do ensino fundamental; quais as proposições em relação ao planejamento das aulas, à seleção de conteúdos e atividades pedagógicas, à definição de estratégias e metodologias de ensino, à avaliação dos alunos com e sem deficiência; qual o perfil dos sujeitos que atuam na função de segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina; o que revela esse perfil em termos das condições para o desenvolvimento do trabalho docente.

Buscando respostas a essas questões, realizamos um balanço da produção acadêmica com o objetivo de conhecer o panorama no qual se insere a produção científica existente em relação ao nosso objeto de pesquisa: o que foi estudado, quais

estudos estão em andamento, como estão sendo realizados, quais questões foram respondidas e quais permanecem sem resposta. Esse procedimento metodológico nos permitiu identificar pontos de convergência entre a proposição do segundo professor de turma na atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina e os conceitos de bidocência, objeto de reflexão de Beyer (2004) e Cunha e Siebert (2009), de coensino ou ensino colaborativo, discutidos por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Capellini (2004), e de docência compartilhada, tratado em Monteiro (2010). Tais pontos de convergência, no entanto, são insuficientes para afirmarmos as origens da proposição do segundo professor de turma, tampouco categorizá-lo em algum dos conceitos defendidos pelos autores.

O balanço da produção acadêmica nos permitiu também entrever que a reprodução do discurso hegemônico da inclusão se faz presente em parte significativa dos trabalhos acadêmicos da área da Educação Especial, aspecto que foi objeto de reflexão de Martins (2011) e Schreiber (2012) em suas pesquisas sobre o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial em redes públicas de ensino da Região da Grande Florianópolis. Pela perspectiva crítica na qual pautam suas análises, as reflexões das autoras foram de grande relevância no decorrer de todo o processo de desenvolvimento de nossos estudos.

A análise documental, outro procedimento metodológico adotado nesta pesquisa, privilegiou o estudo de um conjunto de documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina, formado por: PEEESC (SANTA CATARINA, 2009a), PP (SANTA CATARINA, 2009b) e Resolução CEE nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006a). Ao considerar, tal como Bueno (2011) e Januzzi (2012), a necessidade de se compreender a Educação Especial em suas correlações com o desenvolvimento da educação em geral, a análise desse *corpus* documental foi complementada, quando pertinente, pelo estudo de um extenso conjunto de documentos normativos e orientadores, estaduais e federais. Esse procedimento nos possibilitou abrir importantes campos de análise para a compreensão do trabalho do segundo professor de turma, os quais, para efeitos de exposição, organizamos em

três grandes eixos: proposição, implementação e organização do trabalho do segundo professor de turma.

Ao analisarmos os documentos de referência da atual política estadual de Educação Especial, observamos o anúncio de objetivos e garantias pautado em uma estratégia discursiva que recorre à repetição dos termos direito, cidadania, inclusão e dignidade. Nossas análises, mediadas pelas contribuições de Garcia (2004; 2014), em sua reflexão crítica sobre as políticas de inclusão, Shiroma (2001), que reflete sobre a racionalidade que se esconde no uso de elementos discursivos, tais como os apontados anteriormente, e Bueno (2011), que evidencia os vínculos entre o uso de determinada terminologia, a sociedade, o desenvolvimento do pensamento e as relações sociais historicamente construídas, permitiram-nos entrever uma proposição ambígua, na qual ora o trabalho do segundo professor de turma se configura como atendimento, ora como serviço de Educação Especial.

Os documentos anunciam também a função do segundo professor de turma e, nesse aspecto, o discurso recorre ao uso de dois termos-chave: correção, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, e apoio, em relação aos anos finais do ensino fundamental. Entendemos que o enfoque exclusivamente no ensino fundamental e a ausência de diretrizes quanto às funções do segundo professor de turma na etapa subsequente da educação básica, o ensino médio, ou na educação profissional, ecoa como um consenso silencioso sobre uma ruptura natural no processo de escolarização do estudante da Educação Especial. A reflexão sobre as funções do segundo professor de turma nos levou a perceber uma contradição entre a política estadual de Educação Especial, cujo anúncio é pautado no discurso da inclusão, e um projeto educativo que parecer se encerrar no ensino fundamental.

Ainda focadas no estudo sobre a proposição do trabalho do segundo professor de turma, fomos instigadas a procurar apreender o contexto da produção dos textos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina. Para tanto, Saviani (2009) contribuiu no sentido de compreendermos o conceito de sistema educacional como uma articulação entre finalidades, organização e normas, e Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), no sentido de apontar divergências históricas entre concepções teóricas que sustentam

as ações educacionais definidas pelos órgãos e entidades integrantes do sistema estadual de educação de Santa Catarina, responsáveis pela elaboração da política estadual de Educação Especial de Santa Catarina. Esse estudo nos exigiu refletir sobre uma conjuntura marcada pela relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, entre o público e o privado, e sobre a indissolubilidade do vínculo entre base econômica e superestrutura — exercício mediado por Gramsci (2000) e Acanda (2006). Demandou compreender o desenvolvimento dos processos formativos no Brasil urbano-industrial e ao longo do desenvolvimento do capitalismo neoliberal, bem como os fundamentos econômicos e políticos para as reformas do Estado ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 e a expansão e os desdobramentos dos moldes neoliberais de gerenciamento no campo da educação, questões que, para elucidarmos, buscamos as contribuições de Neves e Pronko (2008), Hypólito (2008) e Costa (2006). E para depreendermos a constituição histórica da Educação Especial no Brasil, contamos com auxílio de Bueno (2011), (2011) e Jannuzzi (2012). Ao explorarmos o inter-relacionamento entre os órgãos e entidades estaduais responsáveis pela elaboração dos textos aos quais nos referimos, e destes com órgãos oficiais de outras instâncias administrativas, deparamo-nos com um campo histórico constituído por disputas, silenciamentos, omissões e, ao mesmo tempo, pelo compromisso conjunto de produzir o consenso e legitimar a política em pauta.

Se, por um lado, a compreensão do contexto da produção dos textos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina nos permitiu divisar uma conjuntura complexa, na qual se entrelaçam determinantes sociais, políticos e econômicos, por outro lado, exigiu-nos compreender também o contexto que antecede o da produção dos textos políticos em âmbito estadual e refletir sobre os fundamentos inclusivos da proposição do trabalho do segundo professor de turma.

Para tanto, recorreremos aos estudos de Bueno (2008) que, ao analisar criticamente as políticas de inclusão escolar, trouxe elementos para a compreensão da lógica que permeia o discurso contido nos documentos internacionais que as fundamentam, bem como sobre a volatilidade de conceitos como sociedade inclusiva e educação inclusiva. Shiroma (2001), Garcia (2004;

2014), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Michels (2011) e Motta (2011), em suas análises sobre os sentidos de determinados elementos discursivos presentes em documentos produzidos no âmbito de organismos multilaterais, ajudaram-nos a entender o seu papel na condução dos ajustes ideológicos necessários para a promoção das reformas educacionais efetivadas pelo Estado no final do século XX e que vimos ser reproduzidos nos textos que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina. Esses elementos nos permitiram compreender que o horizonte da proposição do trabalho do segundo professor de turma, delimitado por suas funções circunscritas ao âmbito do ensino fundamental, vincula-se fortemente ao movimento de reorganização econômica que recorre ao discurso inclusivo para sedimentar o consenso, ao mesmo tempo em que silencia quanto às diretrizes para as etapas posteriores da educação básica.

Em outro eixo de nosso estudo enfocamos o trabalho do segundo professor de turma na perspectiva de sua implementação, compreendida como um processo que integra o contexto da prática. Considerando a forma como se organiza o sistema estadual de ensino em Santa Catarina, pesquisamos como se deu o processo de implementação do trabalho do segundo professor de turma, tanto no âmbito das escolas privadas quanto no âmbito das redes municipais e estaduais de ensino. Do estudo sobre as escolas mantidas pela iniciativa privada, pautado na análise de textos legais e orientado teoricamente pelas contribuições de Bueno (2011), Neves e Sant'Anna (2005) e Lehmkuhl (201), vimos emergir evidências das contradições que marcam o jogo de forças numa sociedade de classes, entre o público e o privado, sociedade civil e sociedade política, bem como de fragilidades importantes em relação à legalidade da atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina e das estratégias utilizadas pelos órgãos e entidades que representam o Estado para garantir o consenso.

O estudo sobre a implementação do trabalho do segundo professor de turma em âmbito municipal nos levou a refletir sobre como a atual política estadual de Educação Especial se configura em relação à política nacional, considerando recomendações legais de integração de ações políticas entre estado, município e União. Nossas reflexões tiveram como referência a análise dos

principais documentos que expressam as políticas de Educação Especial em âmbito estadual e nacional e foram mediadas pelos estudos de Jannuzzi (2012), Lehmkuhl (2011), Farnochi (2012) e Martins (2011). O estudo apontou que as ações municipais decorrentes dessas políticas públicas são implementadas de forma esparsa e segmentada, o que ficou evidenciado pela diversidade de formas de implementação do trabalho do profissional de apoio em classe comum.

Em relação à implementação do trabalho do segundo professor de turma na rede pública estadual de ensino, o estudo teve como referência o conteúdo de relatórios estatísticos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação (SED), de documentos orientadores e normativos, de dados coletados em pesquisa de campo, analisados à luz de um referencial teórico cuja identificação com a tradição marxista nos permitiu apreender os vínculos entre trabalho e educação na sociedade capitalista, destacando-se as contribuições de Marx (2013), Paro (2001), Kuenzer (2002), Freitas (2005), Manacorda (2007), Frigotto (2009) e Simionatto (2011).

Os limites técnicos do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, apontados pela equipe da SED, não nos possibilitaram fazer um estudo da implementação do trabalho do segundo professor de turma abrangendo uma série histórica, tampouco conhecer dados sobre a sua formação acadêmica, formação das turmas e remuneração, o que não nos impediu de traçar um perfil aproximado dos sujeitos que atuam nessa função nas escolas que integram a rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. O trabalho do segundo professor de turma foi implantado em todas as 36 Gerências Regionais de Educação distribuídas no estado catarinense. É um trabalho assumido preponderantemente por profissionais do sexo feminino, com idade entre 30 e 39 anos, atuando em um regime de trabalho de 40 horas semanais, nos anos finais do ensino fundamental, na situação funcional de admitido em caráter temporário.

A pesquisa de campo, outro procedimento metodológico adotado nesta pesquisa, realizada com uma amostra formada por sujeitos que atuam como segundo professor de turma em escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas na Região da Grande Florianópolis, confirmou as tendências apontadas anteriormente em relação às informações quanto ao sexo, idade, regime de trabalho, situação funcional e etapa da

educação básica na qual atua. Porém, considerando as informações organizadas no roteiro de entrevista, instrumento utilizado em campo, a pesquisa revelou outros dados relevantes sobre o perfil do segundo professor de turma que integrou a amostra.

Na amostra pesquisada, cujo alcance é a Região da Grande Florianópolis, o trabalho do segundo professor de turma é assumido preponderantemente por um profissional admitido em caráter temporário, recrutado por processo seletivo, cujo tempo de serviço no magistério é de 11 anos e o tempo de atuação nessa função específica é de três anos. Trata-se de um professor formado há aproximadamente oito anos, em Curso de Pedagogia, realizado em instituição privada, na modalidade presencial, que fez curso de pós-graduação em área da educação, nível de especialização, em instituição privada, na modalidade a distância. Atua em turmas com uma média de 28 alunos, dentre os quais, dois são da Educação Especial, com preponderância daqueles com diagnóstico de transtorno por déficit de atenção/hiperatividade, deficiência intelectual/mental e autismo. Em relação ao perfil do segundo professor de turma, não podemos deixar de mencionar uma questão fundamental que deixamos em aberto e que, certamente, ajudar-nos-iam a compreender outros elementos do trabalho do segundo professor de turma: sua remuneração. Quanto a esse aspecto, cabe-nos reconhecer que a pesquisa deixa uma lacuna importante.

No terceiro eixo de nosso estudo, fizemos um movimento reflexivo no sentido de apreender o trabalho do segundo professor de turma, procurando entrever o que está além do que é anunciado no discurso oficial e evidenciado no processo de implementação no sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Procuramos apreendê-lo no campo contraditório da realidade histórica na qual esses elementos se entrelaçam, refletindo prioritariamente sobre o que consideramos os pilares sobre os quais esse trabalho se organiza nos anos finais do ensino fundamental: as funções e atribuições do segundo professor de turma.

Para isso, retomamos os autores de tradição marxista que nos deram sustentação teórica nessa trajetória de estudos, cujas reflexões nos apontaram elementos para compreender o trabalho na sociedade capitalista, pois entendemos que apreender nosso objeto de estudo, o trabalho do segundo professor de turma nos

anos finais do ensino fundamental e a perspectiva política de formação dos alunos nele contida, requer compreender seus vínculos com a forma de produção material numa sociedade de classes. Marx (2013), Paro (2001), Kuenzer (2002), Freitas (2005), Manacorda (2007), Frigotto (2009) e Simionatto (2011), refletindo sobre as especificidades de seus objetos de estudo, todos permeados pela categoria trabalho, possibilitaram-nos compreender o trabalho do segundo professor de turma como uma síntese das concepções idealizadas e das práticas desenvolvidas na concretude da escola, ao mesmo tempo em que nos provocaram a ir além, a buscar apreendê-lo *no e a partir do* movimento pelo qual se constitui o campo histórico da materialidade, ao campo da *práxis*.

Assumindo esse campo contraditório como pano de fundo de nossos estudos, procuramos refletir sobre a função de apoio do segundo professor de turma pelo viés de suas atribuições, que foram organizadas num conjunto de categorias definidas a partir da análise dos documentos oficiais, normativos e orientadores que expressam a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina. Para tanto, verticalizamos o estudo sobre uma sub-amosta da pesquisa de campo formada por professores que atuam exclusivamente como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, dividida em três grupos distintos, de acordo com a carga horária e o local de trabalho. A análise das atribuições relacionadas às categorias normas, cuidado, currículo, avaliação, formação e planejamento, mediada pelas contribuições de Marin (1996), Freitas (2005), Garcia (2011), Martins (2011) e Schreiber (2012), permitiu-nos conhecer diferentes formas de organização do trabalho do segundo professor de turma.

Ao analisarmos como as categorias de atribuições são atendidas fomos apontando ao longo do texto as especificidades de cada grupo, bem como pontos em comum entre os três grupos de professores, os quais, além da condição de precariedade sob a qual desenvolvem seu trabalho docente, são sintetizados a seguir. Observamos que a categoria normas figura como a mais atendida e cuidado como a menos atendida pelo grupo como um todo. Normas e cuidado, portanto, figuraram como extremos opostos na ordem de prioridades dos professores. O estudo da categoria currículo nos permitiu identificar a emergência do segundo professor de turma como

um substituto do professor regente. Ao refletirmos sobre a categoria avaliação nos deparamos com a responsabilização do segundo professor de turma quanto à elaboração dos relatórios de desempenho do aluno da Educação Especial. Em relação à categoria formação, o estudo nos permitiu vislumbrar a redução das oportunidades para o segundo professor de turma refletir sobre o trabalho docente na Educação Especial. O estudo da categoria ajudas técnicas revelou o segundo professor de turma como executor de atividades. E, por meio do estudo sobre a categoria planejamento pudemos compreender que, na política estadual de Educação Especial de Santa Catarina, este se constitui no elemento do temário didático que confere sentido às funções de corregência e apoio do segundo professor de turma nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, embora figure entre as categorias de atribuições menos atendidas.

Ao fazermos um extrato, no qual destacamos as atribuições mais atendidas e as menos atendidas em cada uma das categorias identificadas neste estudo, a pesquisa de campo mostrou que nos anos finais do ensino fundamental, o segundo professor de turma, a quem cabe somente tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente de cada disciplina do currículo, atende prioritariamente atribuições que são exercidas individualmente e que, em sua maioria, não necessitam de uma formação específica em Educação Especial. São elas: elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática); participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional; aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente; e acompanhar a criança no recreio.

Essa forma de organização do trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental nos leva, certamente, a considerar as dificuldades que encontra para se articular com todos os professores regentes de forma a tomar conhecimento antecipado de cada planejamento e atuar numa perspectiva de um trabalho docente compartilhado, o que o distancia da função primeira de um professor: ensinar. E também

nos conduz a sugerir que o projeto de formação do estudante da Educação Especial, contido na atual política de Educação Especial de Santa Catarina, está voltado para a garantia de acesso à escola, não necessariamente para a garantia de acesso ao conhecimento científico na forma escolar.

A reflexão sobre nossa trajetória de pesquisa nos remete às contribuições de Bueno (2012) que, ao sugerir as perspectivas teóricas das ciências sociais como elemento fundante das investigações sobre as políticas de Educação Especial no Brasil, faz um exercício preliminar no qual prioriza a reflexão sobre serviços de apoio pedagógico, criados “para desenvolver atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista, o que exige condições de trabalho diferenciadas para ambos os docentes” (BUENO, 2012, p. 289). O autor defende que as pesquisas sobre as políticas de Educação Especial no Brasil deveriam procurar incorporar as ações efetivas que os sistemas de ensino têm “levado a efeito no sentido da melhoria global da qualidade de ensino oferecida”. E sugere que se amplie o campo de análise, incorporando “as condições efetivas que os diferentes sistemas oferecem para que essa inclusão pudesse ser efetuada com qualidade”, criticando pesquisas que procuram analisar a atuação do professor regente de classe com matrícula de alunos da Educação Especial, restringindo-se “a descrever e constatar as dificuldades enfrentadas por ele” (BUENO, 2012, p. 290).

Em relação aos serviços de apoio especializado, Bueno (2012) registra uma distinção, dada pela Resolução CNE nº 2/2001, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a), entre o que é determinado para ser realizado em salas de recursos e nas classes regulares. Quanto a estas, destaca como “fundamental a realização de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado” (BUENO, 2013, p. 293) e critica o acentuado enfoque ao atendimento educacional especializado, dado pela atual política nacional de Educação Especial, a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, como “uma permanência da perspectiva tradicional da educação especial, calcada nas contribuições da psicologia e da biologia” (BUENO, 2013, p. 295).

As contribuições do autor nos remetem a pensar as contradições que se evidenciam nos resultados aos quais

chegamos em nossa trajetória de pesquisa. Por um lado, o trabalho do segundo professor de turma, como uma proposição, aponta para a direção contrária ao discurso hegemônico contido na atual política nacional de Educação Especial que prioriza o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos. Quanto a esse aspecto, podemos compreender o trabalho do segundo professor de turma como uma resistência da atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, no sentido apontado por Bueno (2013), de se manter o apoio especializado em classe comum. Por outro lado, a restrição das diretrizes do trabalho do segundo professor de turma ao ensino fundamental e a forma como se expressa na organização em classe comum, leva-nos a inferir que a política estadual de Educação Especial permanece calcada nas contribuições da psicologia e da biologia, carecendo de um avanço em termos de diálogo com as ciências sociais, o que conduz à reprodução de uma fratura histórica no projeto político de formação do estudante da Educação Especial.

Encerramos este texto destacando que, ao refazermos nossa trajetória de pesquisa, pudemos vislumbrar como estão entrelaçados os elementos históricos, políticos e econômicos que elegemos para refletir sobre o trabalho do segundo professor de turma, o que nos remete a compreendê-lo como um trabalho docente que se constitui numa conjuntura marcada pelo acirramento do antagonismo capital/trabalho e, portanto, pela luta de classes. E retomamos as contribuições de Bueno (2012), ao destacar a importância do diálogo da Educação Especial com as ciências sociais numa perspectiva crítica de análise dessa modalidade de ensino, para sintetizar que a compreensão do trabalho do segundo professor de turma exige considerá-lo em sua inserção num projeto político mais amplo, cujo horizonte, assim como em relação à educação em geral, aponta para a formação do aluno da Educação Especial para o trabalho simples. Porém, a perspectiva teórica que nos guiou, possibilitando a elaboração de algumas respostas possíveis às questões de pesquisa, nos exige encerrá-lo reconhecendo, também, a incompletude de nosso estudo que, certamente, deixou muitas questões em aberto, cujas respostas não nos foi possível elaborar.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, Seesp, 2006.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Audiência debate inclusão de alunos com deficiência na rede particular**. Disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/audiencia-debate-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-rede-particular#!prettyPhoto/0/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BANCO MUNDIAL. 2011. Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial: versión preliminar del resumen. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BASSANI, Luana Taís; CAVASIN, Rosane da Silva França Lubaszewski. Prática formativa em educação inclusiva: reflexos das políticas educacionais na sociedade. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2013, Concórdia. **Anais...** Concórdia: Congresso de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos.html>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t153.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11**, de 07 de janeiro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010.** Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: 2010d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17, de 03 de janeiro de 2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de janeiro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de janeiro de 2010.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de janeiro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de janeiro de 2010.** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de janeiro de 2009.** Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de janeiro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de janeiro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de janeiro de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 06 de janeiro de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 2009c.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de janeiro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 13/200/MEC/SEESP /DPEE**, de 22 de dezembro de 2009. A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Brasília, DF, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar: caderno de instruções, versão preliminar**. Brasília, DF: Inep, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre

políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 285-297, 2012.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo da Silveira et al. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo da Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

BUENO, José Geraldo da Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 278-287, set./dez. 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CONFERÊNCIA Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=176&Itemid=132>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COSTA, Lúcia Cortes. **Os impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Cinara Marli da; SIEBERT, Emanuele Cristina. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 2152- 2159. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2540_1267.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. Survey. In: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário**: verbetes. Belo Horizonte. 2002. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=203>>. Acesso em: 30 jul. 2015

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FARNOCHI, Nathalia Galo. O professor de apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2012, Zaragoza. **Anais eletrônicos...** Zaragoza: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012. p. 1 -16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaGaloFarnocchi_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FENAPAES - Federação Nacional das Apaes. Disponível em: <www.apaebrazil.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2015.

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. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Portaria nº 007**, de 21 de janeiro de 2014. Estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 maio 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meirelles de et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 11-19.

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: Junqueira & Marin, 2014. p. 120-134.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC, Seesp, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Caderno12 (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 15-53.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Pelotas, v. 24, n. 1, p.63-78, jan./abr. 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica –**

2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, 2002.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para comunicação alternativa**. 2. ed. Eduardo Brasília: MEC, Seesp, 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf>.

Acesso em: 14 jun. 2015.

MARIN, Alda Maria Junqueira et al (org.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MARIN, Alda Maria Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996. p. 153-165.

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da**

Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 255-246.

MELETTI, Sílvia Marcia Ferreira; RIBEIRO Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p.81-93, jul./set. 2011.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 2019-232, maio/ago. 2011.

MONTAÑO, Carlos; DURIGHETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 5 v.

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco. **Todos os alunos podem aprender**: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOTTA, Vânia. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. **As políticas públicas no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: UJFJ, 2011. p. 36-55.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci: o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da**

hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p.141-154, 2009.

PEREIRA, Karine Noemi S.; ROSA, Geraldo Antônio. Políticas públicas em educação inclusiva: a atuação do segundo professor de turma no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2013, Concórdia. **Anais...** Concórdia: IX Congresso de Educação, 2013. p. 1 - 1. Disponível em: <http://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos/POLITICAS_PUBLICAS_EM_EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p.111-148, ago. 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SAMPAIO, Patrícia Regina Pinheiro. **Atividades e atos administrativos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 381**, de 07 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual. Florianópolis, 2007a.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 0207.3/2013**, de 12 de junho de 2013. Dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina e adota outras providências. Florianópolis, 2013a.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 0469.1/2013**, de 31 de outubro de 2013. Institui o Programa Pedagógico no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013b.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 075**, de 22 de novembro de 2005. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 183**, de 19 de novembro de 2013. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 2013c.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 692**, de 17 de setembro de 1963. Determina o funcionamento dos serviços de educação especial em nível estadual em parceria com a iniciativa privada. Florianópolis, 1963.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170**, de 7 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o sistema estadual de educação. Florianópolis, 1998a.

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. Florianópolis, 2009c.

SANTA CATARINA. **Lei nº 1.929**, de 6 de dezembro de 1958. Dispõe sobre o ensino emendativo, cria cargos nos quadros de funcionários públicos civis do poder executivo e dá outras providências. Florianópolis, 1958.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024**: versão preliminar. Florianópolis, 2014a.

Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/noticias/plano-estadual-de-educacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Editais nº 04**, de 05 de janeiro de 2014. Chamada Pública. Florianópolis, 2014c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Editais nº 21**, de 06 de janeiro de 2012. Fixa normas para realização do concurso público de ingresso no magistério público estadual para atuação no cargo de professor, nas séries iniciais e nos níveis de ensino fundamental e ensino médio, nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino. Florianópolis, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Procedimentos administrativos e computacionais: carteira/diploma de professor**. Florianópolis, 2007b. Disponível em:

<http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Manuais%20e%20Formularios/SIRH/Manuais/Carteira_Diploma_de_Professor.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares**. Florianópolis: Cogen, 1998b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adulto**. Florianópolis, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Resumo das modalidades de aposentadoria**. 2009d. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/index.php?option=com_content&view=article&id=1927&catid=216>. Acesso em: 23 jul. 2015.

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, 2006a.

SANTA CATARINA. **Instrução Normativa nº 4/2010**. Orienta sobre os procedimentos relativos à admissão de pessoal em caráter temporário, de excepcional interesse público, distribuição de aulas e alteração de carga horária do professor efetivo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação/SED, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2010.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 414**, de 12 de dezembro de 2006. Trata de proposta de substituição da Resolução CEE nº 01, de 15 de fevereiro de 2006, que fixa normas para a Educação Especial. Florianópolis, 2006b.

SANTA CATARINA . Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa/SED nº 04/ 2010**, de 29 de novembro de 2010. Orienta sobre os procedimentos relativos à admissão de pessoal em caráter temporário, de excepcional interesse público, distribuição de aulas e alteração de carga horária do professor efetivo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação/SED, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/Conae, 2009. Texto organizado pela assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conae. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

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 em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias: Revista da Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 29-37, jan./jun. 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: Sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STELMACHUK, Aná Cristina da Luz. **Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAILATTI, Rosane Teresinha Jahnke. Apresentação. In: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial do estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009a. p. 5.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

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

1.7 – Acessibilidade: sim Não

2 - Perfil do SPT:

2.1 – Sexo: Feminino Masculino

2.2 – Idade: _____

2.3 – Situação funcional: Efetivo - 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?
 Processo Seletivo - 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	2.8 Atua em qual nível/etapa de ensino:	2.9 – Qual seu maior nível de escolaridade: <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto
---	---	--

<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 _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (Anos iniciais) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (Anos finais) <input type="checkbox"/> Ensino Médio	<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
2.10 – Com relação ao curso superior: <input type="checkbox"/> Não cursou <input type="checkbox"/> Está cursando: _____ <input type="checkbox"/> Cursou Normal Superior <input type="checkbox"/> Cursou Pedagogia. Habilitação (área) em: _____ <input type="checkbox"/> Cursou Licenciatura em: _____ <input type="checkbox"/> Outros. Qual (quais): _____ 2.10.1 – Ano de conclusão: _____ 2.10.2 – Modalidade: <input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> a distância (<input type="checkbox"/> Semi-pres. 2.10.3 – Tipo de instituição <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> pública 2.10.4 – Nome da instituição: _____ _____	2.11 – Se você cursou Pós-Graduação informe o nível e a área: <input type="checkbox"/> Especialização em: _____ <input type="checkbox"/> Mestrado em: _____ <input type="checkbox"/> Doutorado em: _____ 2.11.1 – Ano de conclusão: _____ 2.11.2 – Modalidade: <input type="checkbox"/> presencial - <input type="checkbox"/> a distância 2.11.3 – Nome da Instituição _____ 2.11.4 – Tipo de instituição <input type="checkbox"/> privada - <input type="checkbox"/> pública	

3 – Atribuições do SPT:

3.1 Em quantas turmas você atua? _____ _____ 3.2 – Quantas crianças há na	3.5 – O diagnóstico das crianças com quem você trabalha são: (Caso trabalhe em mais de uma turma citar ambas.)
--	--

<p>(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>3.4 – Com quantas você trabalha? _____</p>	<p>Deficiência <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Sensorial <input type="checkbox"/> Intelectual/Mental <input type="checkbox"/> Transtorno do déficit de atenção/hipertatividade <input type="checkbox"/> Autismo <input type="checkbox"/> Psicose infantil <input type="checkbox"/> Síndrome. Qual? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____.</p>
<p>3.6 – Assinale quais são as suas atribuições que você executa nesta Unidade Educacional como SPT.</p> <p>3.6.1 <input type="checkbox"/> Participar dos Conselhos de Classe.</p> <p>3.6.2 <input type="checkbox"/> Acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática e outros).</p> <p>3.6.3 <input type="checkbox"/> Acompanhar a criança no recreio.</p> <p>3.6.4 <input type="checkbox"/> Apoiar o aluno na alimentação.</p> <p>3.6.5 <input type="checkbox"/> Ministrando o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica.</p> <p>3.6.6 <input type="checkbox"/> Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro).</p> <p>3.6.7 <input type="checkbox"/> Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção; conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade).</p> <p>3.6.8 <input type="checkbox"/> Elaborar planejamento das atividades a serem realizadas com alunos com necessidades educacionais especiais</p> <p>3.6.9 <input type="checkbox"/> Elaborar planejamento juntamente com o professor regente.</p> <p>3.6.10 <input type="checkbox"/> Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente.</p> <p>3.6.11 <input type="checkbox"/> Elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades?</p> <p>3.6.12 <input type="checkbox"/> Elaborar com o professor regente relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.</p> <p>3.6.13 <input type="checkbox"/> Desenvolver estratégias diferenciadas em sala de aula para o aluno com necessidades educacionais especiais.</p>	

3.6.14 () Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas.

3.6.15 () Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial.

3.6.16 () Elaborar avaliações para o aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

3.6.17 () Elaborar com o professor regente avaliações para o aluno com necessidades educacionais especiais.

3.6.18 () Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional.

3.6.19 () Participar de cursos de formação.

3.6.20 () Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP.

3.6.21 () Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;

3.6.22 () Ministras aulas para toda a classe na companhia do professor regente.

3.6.23 () Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência condutas típicas e altas habilidades.

3.6.24 () Reunir-se com os familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

3.6.25 () Substituir o professor regente da classe quando necessário.

3.6.26 () Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno com deficiência condutas típicas e altas habilidades..

3.6.27 () Outras? Quais?

4. Formação continuada

<p>4.1 – Você já participou de curso de capacitação/formação continuada voltado especificamente para o SPT? () Sim () Não</p>	<p>4.4 – Carga horária da formação? () Menos de 10 horas () Entre 11 e 20 horas () Entre 21 e 40 horas () Mais do que 41 horas. Especifique _____</p>
---	---

<p>4.2 – Esta formação foi oferecida por: () Secretaria de Educação do Município de _____ _____ () Secretaria de Educação do Estado. () Fundação Catarinense de Educação Especial. () GERED () MEC () IFES () Instituição privada. Qual: _____ () Outro. Especifique: _____</p> <p>4.3 – Título da formação: _____ _____</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>
--	---

ANEXOS

ANEXO A –REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR SEXO - 2012 A 2014



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

REDE ESTADUAL - 2º PROFESSOR - TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR SEXO - 2012 A 2014

SDR/GERED	ANO	SEXO		Total Geral
		FEMININO	MASCULINO	
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
Braço 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
Caçador	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
Chapecó	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

SDR/GERED	ANO	SEXO		Total Geral
		FEMININO	MASCULINO	
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
Itajaí	2012	104	6	110
	2013	128	5	133
	2014	137	7	144
Itapiranga	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
Joaçaba	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	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

SDR/GERED	ANO	SEXO		Total Geral
		FEMININO	MASCULINO	
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	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/2012-2014

ANEXO B – REDE ESTADUAL – TOTAL DE DOCENTES EM EXERCÍCIO NA DISCIPLINA “2º PROFESSOR” NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR FAIXA ETÁRIA – 2012 A 2014



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

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		8	27	12	14	61
	2013		13	32	19	12	76
	2014		22	29	21	11	83
Blumenau	2012		7	13	14	3	37
	2013		19	20	18	5	62
	2014		20	29	16	8	73
Braço do	2012		2	11	10	4	27
	2013		4	15	6	5	30
	2014		9	10	8	1	28
Brusque	2012		13	9	11	4	37
	2013		9	20	6	7	42
	2014		15	18	12	8	53
Caçador	2012		4	12	3	3	22
	2013	1	6	13	13	1	34
	2014		12	17	9	3	41
Campos	2012		3	4	3	3	13
	2013		5	7	3	2	17
	2014		4	8	6	2	20
Canoinhas	2012		1	15	5	3	24
	2013		3	13	9	3	28
	2014		3	12	14	4	33
Chapecó	2012		13	28	16	11	68
	2013		19	35	24	8	86
	2014		26	38	19	10	93
Concórdia	2012		3	4	2	1	10
	2013		1	4	7	2	14
	2014		2	8	4	2	16

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	
Criciúma	2012		6	11	10	8	35
	2013		13	27	19	8	67
	2014		15	30	25	10	80
Curitibanos	2012		5	11	5	2	23
	2013		13	12	6	1	32
	2014		10	13	8	2	33
Dionísio	2012			9	2	2	13
	2013		3	7	6	3	19
	2014		3	10	6	2	21
Grande	2012		7	38	43	23	111
	2013		21	42	51	34	148
	2014	1	17	53	52	34	157
Ibirama	2012		18	6	6	4	34
	2013		15	10	5	1	31
	2014		22	12	4	3	41
Itajaí	2012		7	14	11	3	35
	2013		14	24	6	4	48
	2014		11	22	16	4	53
Itapiranga	2012		5	3	2		10
	2013		5	5	1	1	12
	2014		5	4		2	11
Ituporanga	2012		5	5	4	5	19
	2013	1	8	7	3	4	23
	2014		6	9	5	4	24
Jaraguá do	2012		10	13	11	4	38
	2013		15	18	10	2	45
	2014		13	16	6	6	41
Joaçaba	2012		4	7	11	11	33
	2013		3	14	10	9	36
	2014		3	14	11	7	35
Joinville	2012		14	34	22	8	78
	2013		8	34	35	25	102
	2014	1	12	33	40	22	108
Lages	2012		8	12	15	4	39
	2013		3	25	19	5	52
	2014		9	20	16	6	51

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	
Laguna	2012		6	14	19	6	45
	2013		11	8	13	12	44
	2014		10	18	21	9	58
Mafra/São	2012		5	25	19	10	59
	2013		11	27	21	8	67
	2014		10	25	24	7	66
Maravilha	2012		11	6	5	5	27
	2013		8	12	10	2	32
	2014		11	11	5	4	31
Palmitos	2012		3	11	4	1	19
	2013		4	11	9		24
	2014		3	12	13		28
Quilombo	2012		4	6	2	4	16
	2013		4	7	5	1	17
	2014	1	4	6	4	4	19
Rio do Sul	2012		3	8	3	6	20
	2013		7	5	8	4	24
	2014		11	8	11	5	35
São	2012		2	2	4	2	10
	2013		2	3	7	2	14
	2014		2	2	9	3	16
São	2012		2	6		1	9
	2013		4	4	3	1	12
	2014		3	4		3	10
São Miguel	2012		1	9	5	2	17
	2013		6	8	6	4	24
	2014		7	6	5	3	21
Seara	2012		4	5	7		16
	2013		6	6	4	4	20
	2014		6	6	8		20
Taió	2012	1	8	1	2		12
	2013		9	5		1	15
	2014		5	5	2	1	13
Timbó	2012		11	7	8	1	27
	2013		13	11	10	7	41
	2014		14	11	10	5	40

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	
Tubarão	2012		14	21	13	6	54
	2013		17	31	16	12	76
	2014		14	34	15	12	75
Videira	2012		3	9	5	2	19
	2013		7	7	9	1	24
	2014		4	7	8	2	21
Xanxerê	2012		12	17	14	6	49
	2013		15	22	19	7	63
	2014		12	19	16	6	53
TOTAL SC	2012	1	232	433	328	172	1166
	2013	2	324	551	416	208	1501
	2014	3	355	579	449	215	1601

Fonte: SED-SC/SISGESC/2012-2014

- 1) A data fim referência para o cálculo da idade dos docentes 22/07/2014.
- 2) O mesmo docente pode atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino.

ANEXO C – REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES EFETIVOS E ACT EM EXERCÍCIO – 2014



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

REDE ESTADUAL - 2º PROFESSOR - TOTAL DE DOCENTES EFETIVOS E ACT EM EXERCÍCIO - 2014

GERED	ACT	EFETIVO
Araranguá	180	
Blumenau	188	
Braço do Norte	67	2
Brusque	122	1
Caçador	69	4
Campos Novos	38	2
Canoinhas	75	8
Chapecó	175	2
Concórdia	31	5
Criciúma	145	7
Curitibanos	63	
Dionísio Cerqueira	40	
Grande Florianópolis	372	6
Ibirama	74	
Itajaí	143	1
Itapiranga	18	
Ituporanga	53	1
Jaraquá do Sul	90	2
Joaçaba	45	9
Joinville	223	1
Lages	84	1
Laguna	121	1
Mafra/São Bento do Sul	131	2
Maravilha	64	3
Palmitos	48	1
Quilombo	27	
Rio do Sul	65	
São Joaquim	25	1

GERED	ACT	EFETIVO
São Lourenço D'Oeste	19	2
São Miguel do Oeste	34	2
Seara	30	
Taió	46	
Timbó	95	1
Tubarão	156	
Videira	61	2
Xanxerê	100	1

Fonte: SED-SC/SISGESC/2014

ANEXO D – REDE ESTADUAL – 2º PROFESSOR – TOTAL DE DOCENTES POR CARGA HORÁRIA – 2014



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

REDE ESTADUAL - 2º PROFESSOR - 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
Mafrá/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

GERED	CARGA HORÁRIA			
	10 HORAS	20 HORAS	30 HORAS	40 HORAS
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

Fonte: SED-SC/SISGESC/JUNHO DE 2014

Nota:

O mesmo docente pode contar mais de uma vez porque pode ter mais de uma carga horária.

ANEXO E –REDE ESTADUAL – TOTAL DE DOCENTES POR SITUAÇÃO FUNCIONAL – 2012-2014



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE ANÁLISE E ESTATÍSTICA

TOTAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA REDE ESTADUAL, POR SITUAÇÃO FUNCIONAL - 2012 A 2014

GERED	2012		2013		2014	
	ACT	EFETIVO	ACT	EFETIVO	ACT	EFETIVO
ARARANGUÁ	560	417	536	384	486	433
BLUMENAU	782	565	716	545	692	610
BRAÇO DO NORTE	221	121	216	126	221	130
BRUSQUE	471	229	448	243	484	283
CAÇADOR	344	188	281	194	265	195
CAMPOS NOVOS	206	90	185	101	166	115
CANOINHAS	421	292	379	287	365	294
CHAPECÓ	562	468	581	447	557	467
CONCÓRDIA	167	207	194	189	185	197
CRICIÚMA	783	712	767	644	707	720
CURITIBANOS	220	127	215	119	209	137
DIONÍSIO CERQUEIRA	169	135	156	130	153	151
GRANDE FLORIANÓPOLIS	1857	1006	1716	981	1570	1274
IBIRAMA	285	119	264	135	268	156
ITAJAÍ	682	486	716	445	723	473
ITAPIRANGA	100	101	83	105	90	110
ITUPORANGA	245	131	205	145	201	164
JARAGUÁ DO SUL	483	247	435	284	400	315
JOAÇABA	286	242	250	222	241	213
JOINVILLE	1149	688	976	738	913	806
LAGES	576	532	510	476	543	497
LAGUNA	425	236	435	220	442	267
MAFRA/SÃO BENTO DO SUL	571	437	497	421	449	466
MARAVILHA	236	221	235	203	271	226
PALMITOS	211	161	169	169	159	179

GERED	2012		2013		2014	
	ACT	EFETIVO	ACT	EFETIVO	ACT	EFETIVO
QUILOMBO	97	39	80	47	77	49
RIO DO SUL	256	188	262	168	254	193
SÃO JOAQUIM	201	70	173	82	148	112
SÃO LOURENÇO D'OESTE	152	103	123	104	137	111
SÃO MIGUEL DO OESTE	141	206	117	193	117	191
SEARA	148	106	135	101	132	117
TAIÓ	211	110	174	127	177	141
TIMBÓ	332	194	317	196	312	241
TUBARÃO	547	383	541	305	545	368
VIDEIRA	274	194	239	179	217	199
XANXERÊ	430	287	398	254	420	275
Total Geral	1480	10038	1372	9709	1329	10875
	1		4		6	

Fonte: SED-SC/SISGESC/MAIO DE 2012, 2013 E 2014

Notas:

- 1) Um mesmo professor pode atuar em mais de uma etapa de ensino da educação básica.
- 2) Um mesmo professor pode ter mais de uma situação funcional (ACT-EFETIVO)