



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARIA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Ana Paula Machado

**INVESTIGANDO AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR
SEGUNDOS PROFESSORES SOBRE SEU TRABALHO NO
CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**FLORIANÓPOLIS,
2017**

Ana Paula Machado

**INVESTIGANDO AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR
SEGUNDOS PROFESSORES SOBRE SEU TRABALHO NO
CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg

Coorientadora: Prof. Dra. Marivete Gesser

FLORIANÓPOLIS,
2017

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

Machado, Ana Paula

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

161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Segundo Professor de Turma. 3. Ensino Colaborativo. 4. Modelo Social da Deficiência. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Nuernberg, Adriano Henrique. II. Gesser, Marivete. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

Ana Paula Machado

INVESTIGANDO AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR
SEGUNDOS PROFESSORES SOBRE O SEU TRABALHO NO
CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta dissertação foi julgada aprovada para obtenção do Título de Mestre em Psicologia, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de fevereiro de 2017

Prof.^a, Dr.^a Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof., Dr. Adriano Henrique Nuernberg,
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Marivete Gesser,
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Andrea Vieira Zanella,
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes,
Universidade Federal de São Carlos

Prof., Dra., Rosalba Maria Cardoso Garcia
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A escolha de um caminho nos faz compreender, desde muito cedo, que não podemos prever de antemão todos os incidentes de percurso. Seja referente à pesquisa ou a vida do pesquisador, os imprevistos nos colocam desafios consideráveis como por exemplo: o adoecimento repentino do seu pai, a cirurgia marcada de última hora do seu filho, o roubo do seu note book com o projeto de pesquisa sem que a última versão tenha sido enviada ao orientador, o afastamento do seu orientador por motivos de saúde, as férias previstas de trabalho que não saíam. Por inúmeras situações, além de um começo, o caminho de pesquisa é perpassado por muitos desafios e alguns recomeços. Entre os desafios que se interpõe, entendo que a continuidade do trabalho só é possível quando não perdemos de vista o diálogo com a pesquisa mediado sempre por um outro, presente ou ausente, numa infinidade de encontros singulares e irrepetíveis. Seja na universidade, na família ou entre pares de amigos, os muitos outros vão tecendo as narrativas que compõe nossa história com a pesquisa e se constituindo como redes interdependentes e necessárias ao espírito de colaboração tão essenciais à esse processo.

Portanto, é hora de agradecer. E, nestas horas, sinto que as palavras não dão conta de transmitir a riqueza de aprendizagens que adquiri durante esse caminho. Sem dúvida, a conclusão de um longo trabalho de pesquisa é o resultado de muitas aprendizagens, de muitas escolhas dentre alguns caminhos, de muitas presenças e ausências, de muitos encontros e desencontros.

Para agradecer e recordar a importância de cada um em minha trajetória, escolhi alguns excertos do livro “O pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry que representam/significam poeticamente minha experiência e minha gratidão a cada um que fez parte dessa travessia.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Costumo pensar que de alguma forma, capturados pelo imaginário da Universidade, nos tornamos eternamente responsáveis por cativar esse lugar. Nesse lugar ainda, ousamos em ser os autores, em reescrever, reelaborar, pincelar uma outra nova/velha pergunta, um novo olhar para o mesmo objeto, ou mesmo, visibilizar a existência de alguma outra coisa, em algum outro lugar. Para tanto, como nos fala o pequeno príncipe: *“Você pode sonhar, criar e construir a ideia mais maravilhosa do mundo, mas são necessárias pessoas para tornar esse sonho realidade”.* É, portanto, necessário que alguém deseje nos acompanhar nessa árdua tarefa de nos tornarmos eternamente responsáveis por nossa condição de

co-autoria. Sendo assim, agradeço primeiramente ao meu querido orientador Prof. **ADRIANO NUERNBERG** que me permitiu começar. Agradeço pelo privilégio em ser uma de suas orientandas e também por ter me apresentado a um dos mais instigantes e importantes referenciais teóricos que compuseram nosso trabalho de pesquisa: O Modelo Social da Deficiência. De Adriano levo não só o valor imenso de nossas orientações e das suas aulas, mas a coerência de suas palavras e ações, aprendizagens tantas que ultrapassam a leitura de textos! Obrigado Professor!

Mas nesse caminho, *“agente corre o risco de chorar um pouco quando se deixa cativar”* já dizia o pequeno príncipe. Com o afastamento do Prof. Adriano, era preciso aprender a importância de recomeçar. E por isso, agradeço imensamente à minha co-orientadora: **MARIVETE GESSER** por ter me dado a oportunidade de um novo começo e por ter sido em tempos difíceis, como diria o pequeno príncipe: *“a minha fonte no deserto”*. E então, disse a flor ao pequeno príncipe: *“É preciso que eu suporte duas ou três larvas, se quiser conhecer as borboletas”*. Lembro que com Marivete me reencontro comigo mesma e, por conseguinte, com o desejo de seguir adiante, mais do que isso, de que desejar ainda era possível! E isso não é pouco! Com Marivete aprendo que *“para enxergar claro, bastava mudar a direção do olhar”*, que *“para compreender, temos que nos transformar”* e que *“amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção”*. Só tenho a dizer, obrigada Marivete pelos bons encontros. Sem dúvida, o efeito das suas orientações, do seu cuidado e do seu desejo de seguir junto comigo me sequestrou de uma dramática experiência de padecer e se constituiu como elemento propulsor de minha potência de ação para seguir e concluir este trabalho que é NOSSO, meu, seu e de Adriano por excelência!

É também um ensinamento do pequeno príncipe que *“quando você dá de si mesmo, você mais recebe do que dá”*. Assim, meu carinho e minha gratidão às professoras da banca: **ANDREA, ENICEIA E ROSALBA**. De **ANDREA** levo o fascínio por suas aulas, as contribuições valiosas na qualificação do projeto de pesquisa e meu encantamento pelo referencial bakhtiniano. De **ENICÉIA**, carrego a confirmação de pensar propositivamente, de acalentar o compromisso da universidade rumo a transformação social e de que apontar caminhos é possível e, finalmente, à prof. **ROSALBA** pela contribuição crítica tão consistente de que propor caminhos é preciso desde que não tiremos nossos pés do chão.

“As estrelas são todas iluminadas. Não será para que cada um possa um dia encontrar a sua?”. À professora **JURA**, pelas discussões

tão profícuas no início da pós, pelas conversas tão generosas que me ajudaram a delimitar o problema de pesquisa, pelos ensinamentos tantos que ressoam ainda hoje para pensar minha experiência de trabalho. Por “desenferrujar” minhas velhas bases conceituais, rasgar sentidos e propor que talvez a única *“liberdade, é a liberdade do pensamento”*.

“Ser homem é ser responsável. É sentir que colabora na construção do mundo”. À 8ª GERED, especialmente Sra. **PATRICIA E Sra. CRISTIANE**, por permitirem a realização da pesquisa e concederem espaço físico e apoio incondicional à realização da mesma.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Aos **SEGUNDOS PROFESSORES** protagonistas desse trabalho, pela confiança, pela esperança de dias melhores, pela disponibilidade de tempo e horários, por terem gentilmente aceitado participar desta pesquisa, e por isso, também responsáveis na construção deste mundo.

“Era uma pessoa igual a cem mil. Mas eu fiz dela um amigo, e agora é única no mundo”. À você meu grande amigo e colega de mestrado **ALEXANDRE**, pelas boas conversas, pelo ombro amigo em tantos momentos, pelas palavras sempre tão acalentadoras e organizadoras de minhas associações livres. Por me auxiliar enfim, até o último momento!

“Num mundo que se faz deserto, temos sede de encontrar um amigo”. Às minhas colegas de mestrado e doutorado **MONICA, ANDREIA E MAÍRA** pelas trocas sempre tão enriquecedoras, especialmente no primeiro ano eufórico da pós!

“As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes”. Às minhas colegas integrantes do Núcleo de Estudos sobre Deficiência: **ANAHÍ, GISELE E KARLA** pela partilha tão rica de experiências e de textos. Foi um grande prazer encontra-las durante esse caminho.

“O amor é a única coisa que cresce à medida que se reparte”. E por falar em amigos, agradeço de modo especial aos meus amigos “extra-muros” à universidade: **DEONI, ELISANDRA, SANDRA, LIDIANE, CAMILA, FRANCIELI, JORDANA, ANI CAROLINI, JAQUELINE, CLARITE** -companheiros do coração para o qual muitas vezes recorri para aliviar e esquecer por um momento as pressões do mestrado. Obrigado a todos pelo apoio, pela torcida e pelo carinho.

“Todo homem traz dentro de si, o menino que foi” e assim, me faço gente, mais humana e possivelmente melhor a partir do berço que me constitui desde criança. Assim, agradeço à minha família pelo apoio

incondicional, pelo carinho e pela compreensão das muitas ausências na dinâmica das nossas relações.

“Se tu vens às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz”. Primeiramente ao meu filho **EDUARDO**, meu pequeno príncipe, por compreender nas minhas idas e vindas às tantas ausências em sua rotina diária. Semelhante ao pequeno príncipe, era com imensa ansiedade que ele esperava meu retorno das viagens e o término dos estudos. Obrigado filho pela espera, pela paciência e pela compreensão, enfim, terminamos!

“Poucas pessoas se ocupam de coisas que não sejam de si mesmas”. À minha mãe **MARLY** por me auxiliar nessa nada fácil tarefa de ser mãe ausente. Obrigado mãe por ser essa avó tão amável, generosa e protetora. Obrigado por sua presença tão importante, pelo apoio incondicional, pela força, pelos conselhos sempre tão positivos, fervorosos e instigantes. Obrigado por acompanhar todos os momentos dessa trajetória comigo e por nunca deixar que eu desistisse de mim!

“É muito simples, às vezes não precisamos de palavras, só do som que vem do coração”. Ao meu pai **ORVAL** pelo humor tão contagiante, pelas poucas e tão significativas palavras e, em tempos difíceis, pelo simples pulsar do seu coração! Obrigado Pai!

“Ouse sonhar sempre grande, pois de pequeno já basta a mente daqueles que te dizem o oposto”. À minha irmã **DÉBORA**, pelo apoio incondicional desde o início. Pelas palavras doces e gentis, pelo companheirismo, pelo ombro amigo, pela cumplicidade, por compartilhar comigo os melhores momentos na Universidade e muito além dela. Obrigada irmã por me mostrar tantos caminhos, tantos lugares, tantas ideias, tantos modos de viver. Obrigado por sonhar comigo, caminhar junto, sentir meu coração. Obrigado por me mostrar que a vida pode ser bela nas coisas muito simples e ainda por lembrar tantas vezes com seu modo de ser que paciência, generosidade e cautela são virtudes muito importantes assim como luta, resistência e coragem!

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”. Aos meus queridos irmãos e cunhadas **FERNANDO E LARISSA; JOÃO PAULO E DANIELA** pelo carinho, pelo amparo, pela cumplicidade, pela preocupação, pelas boas risadas e pelos bons momentos. Com vocês sinto que a vida se torna mais leve e que o essencial na vida, é tudo aquilo que emana do nosso coração.

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso”. Às minhas sobrinhas **GABRIELLA, RAFA E MARIA**. Obrigado pela nostalgia que me causa a experiência em partilhar um pouquinho da adolescência e infância de vocês. Obrigado

pela experiência tão verdadeira de compartilhar os sorrisos autênticos, as brincadeiras, as primeiras satisfações, os primeiros amores. Obrigado por me lembrarem sempre, e uma vez mais, que Vygotski estava certo e que Freud não morreu. Carinhosamente, obrigado “Bibi”, “Lafa”, “Maía”.

“Não lhe direi as razões que tens para me amar, pois elas não existem. A razão do amor é o amor”. À minha tia **CLEONICE** pela profissional incrível e apaixonante que é. Obrigado por compartilhar comigo suas experiências de trabalho, pelas suas palavras tão acalentadoras, por suas reflexões tão sábias e, sem delongas, simplesmente por existir.

“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que fez dela tão importante”. Agradeço a todos, que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram e me auxiliaram a construir parte dessa história a qual sem dúvida, se constituiu como uma das mais importantes em minha vida.

Dedico este trabalho à minha mãe MARLY, professora e segunda professora, que ressoa em mim o compromisso com a universidade, com a transformação social num longo e necessário diálogo da psicologia com as atuais condições que se encontra a educação de crianças com deficiência em nosso país.

RESUMO

Cada vez mais vem ganhando destaque no cenário brasileiro a inserção de um professor da educação especial no ensino comum como uma estratégia em educação inclusiva. Este profissional, também chamado de “Segundo Professor” tem como função colaborar com o professor do ensino comum no planejamento, execução e avaliação das atividades para um grupo heterogêneo de estudantes, com especial atenção aos estudantes com deficiência. Diante disso, alguns desafios se colocam ante ao professor da educação especial, especificamente, o de transpor sua experiência em contextos de trabalho segregados, voltado exclusivamente ao atendimento individualizado do estudante com deficiência, para atuar na rede regular de ensino em parceria com o professor do ensino comum na perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as significações produzidas por Segundos Professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, elegemos como objetivos específicos: a) compreender os sentidos produzidos por Segundo Professores sobre seu trabalho; b) analisar as barreiras e facilitadores presentes no desenvolvimento do trabalho do Segundo Professor no ensino comum b) analisar as concepções de deficiência de Segundos Professores junto aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, utilizamo-nos de um vasto referencial interdisciplinar para compor este estudo provindo especialmente do campo da Educação, da educação especial, da psicologia histórico-cultural e dos Estudos Sobre a Deficiência (*Disability Studies*). A presente pesquisa foi realizada em um município localizado no meio Oeste de Santa Catarina. Participaram deste estudo oito Segundos Professores que atuam na rede estadual de educação. As informações foram coletadas por meio de Grupo Focal a partir de um roteiro pré-definido. As interações de grupo foram registradas através de gravação em áudio e analisadas à luz da psicologia histórico e cultural e dos Estudos Sobre Deficiência (ESD). De modo geral, os resultados evidenciaram que apesar de reconhecer as barreiras que obstaculizam sua participação e a do estudante com deficiência no conjunto das atividades escolares no ensino comum, os Segundo Professores apresentam inúmeras dificuldades em transformar suas práticas como potência de ação rumo aos pressupostos do Modelo Social. Observou-se que essas dificuldades estão intimamente ligadas às concepções sustentadas pelos docentes com base numa visão caritativo-assistencialista e biomédica da deficiência. Quanto ao sentidos da

experiência de trabalho do Segundo Professor, observou-se que estas se caracterizam por relações opressivas, hierárquicas e desiguais no conjunto das relações escolares, dentro e fora de sala de aula, as quais configuram a experiência desse profissional como participação excludente e sua vivência como sofrimento ético-político. Ressalta-se a urgente necessidade de mudança das políticas de formação docente, inicial e continuada, com vistas a construção de uma cultura colaborativa que contribua efetivamente com o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas, afim de que todos, e não só o Segundo Professor, possam assumir a responsabilidade pelo processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Palavras-chaves: Segundo Professor. Modelo Social da Deficiência. Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

The insertion of a special teacher in common teaching has become increasingly prominent in the Brazilian scenario and a strategy in inclusive education. This professional, also called “Second Teacher”, works with the teacher of the common class in the planning, execution and evaluation of activities for a heterogeneous group of students, with special attention to students with disabilities. Faced with this, some challenges are put to the teacher of special education, specifically, to transfer his/her experience in segregated working contexts, focused exclusively on the individualized care of students with special needs, to act in the regular school network in the perspective of inclusive education. Thus, the present study aimed to investigate the meanings produced by Second Teachers about their work in the context of special education practices from the perspective of inclusive education. Therefore, we choose as specific objectives: a) to understand the meanings produced by Second Teachers about their work; b) analyze the barriers and facilitators present in the development of their works in the common teaching; c) analyze the conceptions of deficiency of Second Teachers with students with disabilities. To do so, we use a vast interdisciplinary reference to compose this study, especially from the field of Education, special education, historical-cultural psychology and Disability Studies. The present research was carried out in a county located in the Western half of Santa Catarina. Eight second teachers participated in this study, who work in the state education network. The information was collected through a Focal Group based on a predefined itinerary. The group interactions were recorded through audio recording and analyzed in the light of historical and cultural psychology and the Studies on Deficiency. On the whole, the results showed that despite recognizing the barriers that hinder their participation and that of the student with disabilities in all school activities in common education, the Second Teachers present numerous difficulties in transforming their practices as a power of action towards the suppositions of the Social Model. It was observed that these difficulties are closely linked to the conceptions supported by the teachers based on a charitable-assistentialist and biomedical view of the disability. As to the meanings of the Second

Teacher's work experience, it was observed that these are characterized by oppressive, hierarchical and unequal relations in the set of schools, inside and outside the classroom, which configure the experience of this professional as an exclusive and their experience as ethical-political suffering. It emphasizes the urgent need to improve initial and continuing teacher training policies with a view to building a collaborative culture that effectively contributes to the improvement of inclusive pedagogical practices, so that everyone, not only the Second Teacher, have the responsibility for the inclusion process of students with special needs in regular education.

Key words: Second Teacher. Model Social of Disability.
Collaborativeteaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores a serem considerados na proposta de coensino.....	62
Figura 2 – Sete fatores para o sucesso do coensino	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos estudos de revisão sobre o ensino colaborativo.....	48
Quadro 2 – Descrição de fatores para o sucesso de coensino	63
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	85
Quadro 4 – Unidades e subunidades temáticas de análise	91

LISTA DE SIGLAS

ADR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
AC	Atendimento em Classe
ACT -	Admitido em caráter temporário
AEE	Atendimento educacional especializado
CAESP	Centros de Atendimento Educacional Especializados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEPSH	Comitê de ética com Pesquisa com Seres Humanos
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GERED	Gerência Regional de Educação
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa – formação em Recursos Humanos em Educação Especial
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Programa Pedagógico
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP	Serviço de Atendimento Especializado

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPT	Segundo professor de turma
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1 Apresentação do Estudo	28
2. REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1 Psicologia histórico-cultural: compreensão de sujeito e dos processos de significação	31
2.2 Segundo Professor de Turma: tecendo novos caminhos da educação especial no ensino comum	35
2.3 Ensino Colaborativo: pesquisa em banco de dados.....	44
2.4 Ensino Colaborativo: discussões teóricas e conceituais.....	53
2.4.1 Formação na perspectiva do ensino colaborativo	56
2.4.2 O papel do gestor escolar na construção de uma cultura colaborativa.....	59
2.4.3 Organização do serviço no modelo de ensino colaborativo	61
2.5 Modelos de compreensão da deficiência	69
2.5.1 Modelo caritativo/assistencialista.....	71
2.5.2 Modelo biomédico.....	72
2.5.3 Modelo Social da Deficiência.....	75
3. PERCURSO METODOLÓGICO	79
3.1 Natureza da pesquisa.....	79
3.2 Caracterização da instituição.....	79
3.3 Local de coleta de dados.....	80
3.4 Seleção de participantes.....	81
3.5 Participantes da pesquisa.....	85
3.6 Instrumento de coleta de dados.....	86
3.7 Procedimento de análise dos dados.....	89
4. RESULTADOS	93
4.1 Considerações sobre a análise das interações grupais.....	93
4.2 Concepções de Segundos Professores sobre a Deficiência.....	97
4.2.1 Concepções relacionadas ao modelo caritativo/assistencialista.....	98
4.2.2 Concepções relacionadas ao modelo biomédico da deficiência...104	
4.2.3 Concepções relacionadas ao modelo social da deficiência.....110	
4.3 O trabalho do Segundo Professor como experiência de participação excludente.....	115

4.3.1 Ausência de Formação continuada no modelo de corregência/colaboração.....	116
4.3.2 Formação segregada.....	120
4.3.3 Processos de trabalho segregado dentro do ensino comum.....	125
CONSIDERAÇÕES FNAIS.....	137
REFERENCIAS.....	143
APENDICE A – Ficha de inscrição para participar da pesquisa.....	161

1. INTRODUÇÃO

Considera-se que as escolas são contextos muito importantes para combater atitudes discriminatórias com vistas a construir uma sociedade inclusiva com equiparação de oportunidades para todos os estudantes. Nessa perspectiva, a educação especial, que por muito tempo se constituiu como um sistema paralelo de ensino pautada pela lógica de segregação e exclusão social, atualmente integra os princípios da educação inclusiva e constitui-se como um paradigma político e educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos. Conforme Brasil (2008b):

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008b, p. 01).

Especialmente a partir da Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL,2008a), em que se observa uma profunda mudança na concepção de deficiência a qual passa a ser entendida como construção política e social, o Estado vem reafirmar seu compromisso com a educação inclusiva, transferindo para sociedade e instituições educacionais o compromisso na retirada das barreiras físicas, programáticas, arquitetônicas, curriculares e atitudinais que impedem a plena e efetiva participação de estudantes com deficiência no contexto escolar. (BRASIL, 2008a; VALLE E CONNOR, 2014; NUERNBERG, 2015; GESSER E NUERNBERG, 2016).

Assim, pode-se dizer que o pressuposto basilar da educação inclusiva é ode conjugar princípios de igualdade e diferença como valores interdependentes e indissociáveis (BRASIL, 2008a; NUERNBERG, 2010), garantindo acesso e qualidade de ensino a todos os estudantes com ênfase num olhar para as barreiras que obstaculizam a participação do estudante com deficiência no ensino comum. (GESSER E NUERNBERG, 2016).

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a estudantes com deficiência, na prática este modelo ainda é um desafio em um país de tamanhas desigualdades sociais e, por essa razão, Capellini e Mendes

(2007) pontuam que sob muitos aspectos, o ensino comum pode vir a se constituir como mais segregador do que o ensino especial.

Nesse sentido, concordamos com estudiosos da educação especial (CAPELLINI, 2004; CAPELLINI E MENDES, 2007; FONTES, 2009; MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014) e do Modelo Social da Deficiência (NUERNBERG, 2015; GESSER E NUERNBERG, 2016) que, para garantir minimamente a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, é preciso promover profundas reflexões teóricas e filosóficas acerca do novo desafio que se coloca à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, é possível construir um sistema de suporte permanente e efetivo no ensino comum para estudantes e professores.

Assim, inúmeros questionamentos têm sido levantados tanto no que se refere a adoção de melhores estratégias metodológicas quanto sobre os tipos de apoios necessários e possíveis, levando em consideração a configuração da política de educação especial na realidade brasileira.

Nesse sentido, respaldado pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008a) e com vistas a efetivar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008b), cada vez mais vem ganhando destaque no cenário brasileira inserção do professor da educação especial no ensino comum para atuar como colaborador junto ao professor regente em sala de aula. Este tipo específico de apoio, também chamado de coensino ou ensino colaborativo na literatura (CAPELLINI E MENDES, 2004; CAPELLINI E MENDES, 2007; FONTES, 2007; MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014), foi implementado de forma inovadora no estado de Santa Catarina no ano de 2006 com a adoção do “Segundo Professor de Turma”.

De acordo com o Programa Pedagógico, documento orientador das diretrizes da Educação Especial na Educação Básica em Santa Catarina, o Segundo Professor de Turma, por seu conhecimento específico¹, é designado a ser um corregente² nas séries iniciais e um colaborador nas

¹ Preferencialmente habilitado em Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009)

² Conforme Araújo (2015), embora os termos “corregência” e “colaboração” sejam utilizados de maneira imprecisa nos documentos oficiais, a autora compreende que como “corregente” o Segundo Professor atuará junto ao professor regente tanto no planejamento quanto na execução das atividades ministradas em sala de aula. Já como “apoiador” ou “colaborador”, o Segundo Professor atuará no planejamento e nas adaptações curriculares necessárias ao estudante com deficiência, ou seja, não necessariamente na execução conjunta das atividades para todos os estudantes.

séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Conforme orientações legais, este profissional atuará junto ao professor regente em sala de aula com vistas à inclusão de todos os estudantes, com especial atenção aos estudantes com deficiência. (SANTA CATARINA, 2009).

O Programa Pedagógico ainda reserva a observação que o segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado. Do mesmo modo, o Segundo Professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais. (SANTA CATARINA, 2009).

Assim, acompanhando o movimento de inserção do Segundo Professor no ensino comum com base nas proposições políticas, algumas questões foram fundamentais e norteadoras ao desenvolvimento deste estudo. A principal delas que motivou a problematização do presente estudo no programa de pós-graduação em Psicologia, diz respeito a aproximação da pesquisadora com a experiência de trabalho de Segundos Professores no meio-oeste de SC. Nestas aproximações, observou-se que não raro os docentes sentiam que sua experiência no ensino comum era uma experiência marcada pelo isolamento e por relações opressivas de trabalho. Observou-se ainda que estas vivências cotidianas do Segundo Professor, fontes de mal-estar e descontentamento, eram produzidas geralmente por relações assimétricas, distantes e desiguais junto aos professores regentes. Diante disso, pairava um inquietante questionamento destes profissionais sobre o seu papel no ensino comum.

Com base nos pressupostos legais que integram o Segundo Professor no ensino comum (SANTA CATARINA, 2009), considerou-se legítimo o questionamento sobre a participação dos profissionais da educação especial no ensino comum na perspectiva da educação inclusiva. Assim, buscamos revisar os estudos em perspectiva semelhante e, neste percurso, outras questões se tornaram igualmente inquietantes e relevantes do ponto de vista social e acadêmico as quais justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

A primeira destas questões diz respeito a emergência de pesquisas sobre o apoio especializado no ensino comum como estratégia em educação inclusiva a qual vem sendo avaliada positivamente especialmente por estudiosos oriundos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Entretanto, apesar da relevância para as práticas inclusivas, constatou-se que a grande maioria das pesquisas relacionadas

ao tema estão concentradas em Universidades Federais e Estaduais no sudeste do país e, nesse sentido, observamos a escassa produção acadêmica sobre o “professor colaborador” ou mesmo o “Segundo Professor” como eixo temático e de análise³ em outras regiões.

Ao nosso⁴ ver, esse fato implicava num hipotético entendimento de como os processos de trabalho do apoio especializado estavam sendo constituídos no ensino comum em SC desde sua implementação no ano de 2006 e, por conseguinte, apontava nitidamente para a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Também constatamos que, dentre as poucas produções científicas, havia uma ausência de estudos na área da psicologia. Este fato também foi observado no estudo de Kleber (2015), que sinalizou a necessidade de a psicologia avançar o diálogo coma educação inclusiva, especialmente a partir da psicologia histórico-cultural e amparada numa perspectiva crítica, política e social.

A partir de então, ficamos mobilizados em conhecer o sujeito “Segundo Professor” na arena das significações que amarram os sentidos das suas vivências pessoais/profissionais às condições histórico-sociais em que este participa. Assim, sentimo-nos instados em reconhecer o lugar social dessas vozes e como estas significavam suas experiências de participação na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as significações produzidas por Segundo Professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, elegemos como objetivos específicos a) Compreender os sentidos produzidos por Segundo Professores sobre seu trabalho; b) Analisar as barreiras e facilitadores presentes no desenvolvimento do trabalho do Segundo Professor no ensino comum b) Analisar as concepções de deficiência produzidas por Segundos Professores junto ao estudante com deficiência.

Para investigar as significações produzidas por Segundos Professores sobre seu trabalho nos utilizamos de um vasto referencial interdisciplinar para compor este estudo provindos especialmente do

³No estado de SC encontramos apenas dois estudos de dissertação de (Araújo, 2015 e Kleber, 2015) provindos da área da educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴ A partir desse ponto do texto em diante, quando o projeto de pesquisa é aprovado e integrado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, a conjugação do verbo se dá na primeira pessoa do plural “nós”, pois entendo, que a arquitetônica e composição desse estudo foi realizada, e só possível de ser realizada, através do olhar de meu orientador: Adriano Nuernberg e coorientadora: MariveteGesser.

campo da Educação, da educação especial, da psicologia histórico-cultural e dos Estudos sobre a Deficiência (*Disability Studies*).

Os materiais que ampararam as discussões foram extraídos de diversos documentos, livros, artigos, dissertações e teses os quais auxiliaram a compreensão e análise das problemáticas que perpassaram este estudo, tais como: a) a psicologia histórico-cultural que permite compreender a constituição do sujeito e dos processos de significação; b) os documentos oficiais/legais que orientam a implementação, organização e atribuições do Segundo Professor no ensino comum em SC; c) pesquisas referentes ao ensino colaborativo como possibilidade para pensar as barreiras e facilitadores do trabalho do Segundo Professor; d) o conceito de “participação social” e “sofrimento “ético-político” de Sawaia (2012) que, com base na psicologia histórico-cultural, permitem compreender o lugar social de trabalho do Segundo Professor no conjunto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e) e o Modelo Social da Deficiência que amparou nossas discussões e análise sobre as concepções de Segundos Professores sobre deficiência assim como das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com deficiência.

Partimos do pressuposto de que as significações produzidas por Segundos Professores sobre seu trabalho e sobre a deficiência são constituintes de suas práticas pedagógicas no contexto escolar. Nesse sentido, para além de apontar as contradições entre as proposições políticas e a realidade, buscamos resgatar o sujeito emocional e afetivo em sua positividade como nos fala Sawaia (2012), atentando-se para as intersubjetividades que constituem os processos de trabalho de sujeitos posicionados social e historicamente em contextos específicos de participação.

Assim, pela relevância contemporânea do apoio especializado no ensino comum como estratégia em educação inclusiva, esperamos que este estudo possa contribuir a) com as políticas de qualificação e aperfeiçoamento de recursos humanos no modelo de ensino que tem como base a “corregência” e a “colaboração”; b) com o conhecimento científico e com as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva sobre como tem se constituído os processos de trabalho dos Segundos Professores em contextos histórico-sociais específicos; c) com o conhecimento docente sobre as diretrizes legais das atribuições do Segundo Professor, esclarecendo seus limites e possibilidades a partir de uma visão ético-política e, por fim, d) que a conjugação desses elementos possam contribuir com a melhoria das práticas inclusivas do professor da

educação especial no ensino comum e, por conseguinte, com a qualidade de ensino destinada à estudantes com deficiência

1.1 Apresentação do Estudo

Após a introdução deste estudo, a qual permite compreender a problemática, os objetivos e a relevância social que amparam a pesquisa desenvolvida com Segundos Professores, prosseguimos a organização do texto subdividido em quatro seções ou capítulos principais: a) Revisão de literatura; b) Percurso metodológico; c) Resultados e discussões; d) Considerações finais.

No capítulo de “Revisão de literatura” iniciamos com um breve olhar da psicologia histórico-cultural a qual amparou nossa compreensão sobre a constituição do sujeito e dos processos de significação. Em seguida, buscamos contextualizar o trabalho do Segundo Professor de Turma a partir dos documentos oficiais orientadores da organização e atribuições deste profissional no ensino comum. Também foram apresentadas as reflexões teóricas e conceituais sobre o “ensino colaborativo” como possibilidade de ampliar as discussões sobre o modelo de prestação de serviço da educação especial no ensino comum. Para tanto, realizamos uma pesquisa de revisão aprofundada sobre os principais estudos do ensino colaborativo destacando as principais publicações relacionadas ao tema no período de 2004 à 2014. Amparados pelo olhar dos Estudos sobre a Deficiência, também discutimos sobre os modelos de compreensão da deficiência (*Modelo caritativo/assistencialista; Modelo biomédico; Modelo Social*) que ampararam as reflexões sobre as concepções de professores sobre a deficiência. Nos reportamos ainda, aos pressupostos da segunda geração do MSD com base nas contribuições da crítica feminista, especificamente sobre a ética do cuidado. (DINIZ, 2003; DINIZ, 2012).

No capítulo “Percurso Metodológico” buscamos explicitar sobre a perspectiva teórica-metodológica que orientou a pesquisa, a descrição da instituição apoiadora da pesquisa, local de realização da coleta de dados, processos de seleção dos participantes, técnica utilizada para coleta de dados, processos de produção e análise das informações e os cuidados éticos com a pesquisa.

Já o capítulo “Resultados” encontra-se dividido em três unidades temáticas principais. A primeira delas trata-se das “Considerações sobre a análise das interações grupais”. Neste tópico buscamos contextualizar como ocorreram a dinâmica e os processos de interação entre os participantes no grupo focal.

A segunda unidade temática: “Modelos de compreensão da deficiência”, dedica-se a discussão e análise das concepções dos Segundos Professores sobre a deficiência, as quais foram subdivididas em três subunidades temáticas de análise: *concepções de deficiência relacionadas ao modelo caritativo/assistencialista; concepções de deficiência relacionadas ao modelo médico; concepções de deficiência relacionadas ao modelo social.*

A terceira unidade temática de análise: “O trabalho do Segundo Professor como experiência de Participação Excludente no conjunto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” foi dividido em três subunidades temáticas de análise: a) *Ausência de formação continuada no modelo de ensino de “corregência” e/ou “colaboração” na perspectiva da Educação Inclusiva;* b) *Formação segregada de professores da Educação Especial;* c) *Processos de trabalho segregados dentro do ensino comum.*

A última parte desta dissertação compreende das Considerações Finais. Nesta seção, procuramos resgatar os objetivos que nortearam a investigação deste estudo, elucidar os principais resultados, as limitações e as possibilidades e, longe de encerrar a questão, com base nas principais discussões e resultados, propomos algumas sugestões para pesquisas futuras.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Psicologia histórico-cultural: compreensão de sujeito e dos processos de significação

Iniciamos nosso trabalho de revisão apresentando as contribuições da psicologia histórico e cultural, aporte teórico o qual nos apropriamos com a finalidade de compreender os principais conceitos que acompanham a investigação do presente estudo: a concepção de sujeito e os processos de significação.

Assim, para compreender as significações produzidas por Segundos Professores, apropriamo-nos do entendimento da natureza dialógica, dinâmica e complexa que constitui o sujeito posicionado social e historicamente, ancorado em contextos e condições históricas, políticas e sociais específicas os quais participa.

Vygotski realiza importantes reflexões teóricas e metodológicas sobre a gênese social dos processos psíquicos. Com base no materialismo histórico e dialético, Vygotski lança críticas incisivas às vertentes positivistas e empiristas de sua época. Segundo Molon (2011), Vygotski denuncia fundamentalmente os perigos da divisão que orientavam o método dessas abordagens que pendulavam entre os binômios: interno e externo, indivíduo e sociedade, material e ideal.

No clássico exemplo “do gesto de apontar”, presente em uma fase ainda inicial do desenvolvimento da criança, Vygotski (2007) demonstra a natureza dialética e intersubjetiva do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Neste exemplo, o autor demonstra que o desenvolvimento dos processos psicológicos internos (intrapicológicos) são antes, uma operação de uma atividade externa que se realiza na interação do sujeito com o meio social o qual participa. Para o autor, o desenvolvimento psicológico se dá, quando de posse dos signos linguísticos, a criança se apropria das significações culturais no plano interpsicológico das relações, o qual por sua vez, engendra necessariamente uma relação semioticamente mediada Eu-Outro.

Nas palavras de Vygotski (2007, p. 58): “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. É importante ressaltar, conforme Zanella (2014), que o social em Vygotski não é uma instância à parte encerrada em si mesma. Assim como pontua Gonzalez Rey (2013), o social também não compreende o externo e o empírico como algo que complementa a atividade individual. Para os autores, o social em Vygotski contempla a própria constituição psíquica

do indivíduo a partir de uma operação complexa de fusão e diferenciação que o Eu precisa realizar na inter-relação com o Outro, para se produzir também como um outro.

Assim, ao considerar a importância do social em sua historicidade na constituição do sujeito, a psicologia histórico-cultural chama a atenção para o fato de o sujeito não ser definido de modo estático e passivo, preso em concepções universalizantes e individualizantes, mas resultado do conjunto das inúmeras realizações sociais em que o sujeito vive, se relaciona e participa ativamente.

É preciso considerar, entretanto, que o princípio da origem social das funções psíquicas não significa a negação da singularidade do sujeito em sua condição de autor da própria história. Conforme assinala Zanella (2014), o sujeito não é mero produto do contexto externo. Não se trata, portanto, de uma transferência passiva de mão única que vai do social ao sujeito, mas, essencialmente, de uma construção dialética em que o sujeito participa ativamente dessa inter-relação em movimentos de aceitação, oposição, confronto e indiferença. São estes movimentos, conforme nos fala a autora, que possibilitam ao Eu se reconhecer como um Outro e apontam para a dupla dimensão de sua constituição: a de ser assujeitado e sujeito de, síntese das relações sociais.

Destaca-se, nessas reflexões, que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores só é possível mediante a internalização/apropriação, pelo sujeito, das atividades culturalmente enraizadas e historicamente constituídas que se realiza a partir de um Outro investido simbólico, volitivo e afetivamente. (ZANELLA, 2014).

Da mesma forma, a mediação só é possível através dos signos em sua significação como principal atividade mediadora. Conforme Zanella (2014), os signos são produções sociais de natureza simbólica e culturalmente organizadas as quais possibilitam aos homens compartilharem o que veem, ouvem e sentem. Não é à toa, como nos fala Pino (1993), que o signo é uma convenção.

Ao mesmo tempo que estabelecem conexões com o mundo “real” semioticamente mediado, os signos em sua “significação” modificam qualitativamente as funções psicológicas - tanto nas relações do homem consigo mesmo quanto com os outros homens e com a vida. (ZANELLA, 2014).

A significação, nos diz Zanella (2014) é então uma propriedade do signo, ou seja, aquilo que o signo significa para os sujeitos em relação e remete, portanto, ao sentidos e aos significados a ele veiculados.

Corroborando com as reflexões acima, Pino (1993) nos fala que podemos ler em Vygostki um duplo referencial semântico quanto aos

processos de significação: *o significado*, relativamente fixo e de natureza estável, formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos, e *os sentidos*, de natureza dinâmica e instável - fruto de uma operação complexa, construída a partir da re(elaboração) semântica e singular de cada sujeito de algo já construído externamente.

Nesse sentido, Zanella (2014, p.72) pontua que não se trata de coisas diferentes, significados são sentidos. Para a autora, enquanto o significado, a zona mais estável do signo é o que possibilita a partilha simbólica por uma coletividade, os sentidos por sua vez “são relativamente liberto de amarras, ainda que social e historicamente ancorados”, os quais possibilitam a reinvenção de referenciais semânticos culturalmente partilhados.

Destaca-se nessas reflexões, que as significações são processos que veiculam a atividade humana conjunta e culturalmente mediada. Esse movimento estável e alteritário do signo, permite a apropriação da realidade pelo sujeito assim como a reinvenção de sentidos pessoais a partir do conjunto de realizações sociais na arena de encontros que o sujeito estabelece, apontando assim, para o inesgotável das (re)significações. Conforme nos diz Faraco (2009).

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo” estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglossia) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinita heteroglossia dialogizada. (FARACO, 2009, p. 121)

Na perspectiva histórico-cultural a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal. No interior do quadro dessas(inter)relações socioculturais, Faraco (2009) caracteriza uma espécie de “guerra dos discursos” que estão em permanente tensão entre forças centrípetas (centralizadoras e monologizadoras) e centrífugas (que resistem à monologização e multiplicam a heteroglossia). Para o autor, os enunciados emergem nos pontos de tensão entre essas forças e caracterizam-se por uma face verbal (o dito) e outra não verbal (o

presumido) em que ambas amarram a significação no universo dos enunciados sociais.

A natureza do enunciado por sua vez, numa perspectiva bakhtiniana, *não é* aquilo que reflete a realidade como na fotografia assim como *não é* o vazio composto pelas propriedades gramaticais da língua. Desde que tenha entrado na esfera do discurso ou na materialidade semiótica, o enunciado passa a integrar o universo das relações dialógicas porque porta as marcas do social e dos muitos sujeitos em relação.

O enunciado caracteriza-se então por relações dialógicas como nos fala Faraco (2009, p. 66), porque fixa a posição de um sujeito social em que é possível a este “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa a palavra do outro, confirma-la ou rejeitá-la, buscarelhe um sentido profundo e ampliá-la”. Ou seja, são índices sociais de valor “[...] que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p. 06).

Assinalamos, com isso, o entendimento multidirecional do funcionamento das relações dialógicas, que, conforme Faraco (2009), nem sempre caminham na direção do consenso, do entendimento e do acordo. Segundo o autor, as expressões verbais se caracterizam pela dinâmica plural em um tenso embate dialógico que marca diferentes posições avaliativas e tendências opostas da vida verbal: centrípetas e centrífugas. Nesse sentido, o diálogo e a interação face a face, apontam para a natureza polivalente do signo, ou seja, para a *refração* que o signo produz no mundo e que implica na existência de várias verdades sociais que, em sua significação, desenrola-se num vasto campo de luta de vozes sociais assim como para a existência de jogos de poder em condições e situações histórico e sociais específicas.

Seguindo nosso trabalho de revisão, empreenderemos a seguir a apresentação dos principais achados teóricos que compuseram o recorte desta pesquisa. Assim, nosso próximo passo tem como objetivo retratar a constante tensão de vozes políticas, científicas e teóricas em que se configuram os novos paradigmas da educação inclusiva como condições de possibilidades de criação/inação/inclusão/participação/exclusão do Segundo professor no ensino comum.

2.2 Segundo Professor de Turma: Tecendo novos caminhos para a Educação especial no ensino comum

A educação inclusiva se delinea a partir do princípio de igualdade de direitos que tem como foco eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião, de crença entre outros marcadores sociais que impedem o acesso do estudante ao ensino comum e à escolarização com qualidade. Também é um preceito à educação inclusiva, que esses estudantes não só tenham acesso, mas que as diferenças inerentes à condição do existir do homem sejam valorizadas, percebidas e atendidas em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. (BRASIL, 2008a).

Nessa perspectiva e, sobre a educação de crianças com deficiência, observamos que a educação especial, que se organizou por muito tempo como modalidade de atendimento educacional especializado e substitutivo ao ensino comum, atualmente deve se constituir como um paradigma político e educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que integram os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento aos estudantes com deficiência e como um direito da criança, Capellini e Mendes (2007) observam que, na prática, este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada e, sob muitos aspectos, o ensino comum pode vir a se constituir como mais segregador do que o ensino especial. É comum encontrarmos nos trabalhos realizados sobre o assunto, que a qualidade de ensino não tem acompanhado o aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras, seja por falta de profissionais qualificados ou pela ausência generalizada de recursos.

De acordo com Araújo (2015), possivelmente a percepção do despreparo generalizado de professores do ensino comum para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva tenha despertado, nas políticas de educação em SC, a necessidade de integrar o Segundo Professor como suporte à inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum.

Apesar da relevância do tema, poucos estudos têm problematizado sobre Segundo Professor como eixo temático e de análise. Nesse sentido, é nosso objetivo apresentar, com base nos documentos oficiais, como o Segundo Professor está delineado dentro da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no estado de Santa Catarina. Também nos apropriamos dos referências de Araújo (2015) e Kleber

(2015), trabalhos únicos e singulares sobre o Segundo Professor, assinalando as principais reflexões que estes estudos trazem para repensar o trabalho deste profissional no contexto das práticas de educação especial em consonância com a perspectiva da educação inclusiva.

Segundo consta no Programa Pedagógico (PP), documento que traça as diretrizes da política de educação especial no estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da resolução no 112/2006, instituiu, em parceria com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), o Segundo Professor de Turma como Modalidade de Atendimento em Classe (AC)⁵. Por sua vez, o Segundo Professor, *preferencialmente* habilitado em Educação Especial, é designado a ser um *corregente* nas séries iniciais do ensino fundamental e *colaborador* nas séries finais junto ao professor do ensino comum com vistas a inclusão de estudantes com deficiência. (SANTA CATARINA, 2009).

Passados três anos desde a implementação do Segundo Professor nas escolas em 2006, em 2009, a Secretaria de Educação do Estado (SED), juntamente com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), lançou o Programa Pedagógico (PP) com objetivo de traçar as diretrizes dos serviços de Educação Especial no estado de Santa Catarina. Este importante documento tem por objetivo 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.

Apoiado em diversos documentos nacionais⁶, o Programa Pedagógico enfatiza o direito das crianças de frequentarem espaços educacionais regulares e o dever do Estado em disponibilizar, além do ensino regular, serviços educacionais especializados para todos que deles necessitam. Reconhece-se ainda que a inclusão de “pessoas com necessidades educacionais especiais” na escola comum requer que se

⁵ O Atendimento em Classe – AC se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica.

⁶ Constituição Estadual (1989), Lei Complementar nº 170, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação (1998), Constituição Federal (1988); Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996); Decreto nº 3.298 (1999); Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação, e pela Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ambas de 2001. (SANTA CATARINA, 2009)

busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado.

Rosane Teresinha JahnkeVailatti, Presidente da Fundação Catarinense de Educação Especial em 2006, ano de criação do Segundo Professor, destaca o pioneirismo do Estado em diversas ações na área da Educação Especial desde a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial entre eles:

- 1968, implantação da Fundação Catarinense de Educação Especial, primeira instituição pública estadual responsável pela definição e coordenação da política de educação especial;
- Foi o primeiro, um ano antes da Constituição Federal de 1988, a extinguir as classes especiais e a determinar que todas as crianças e adolescentes em idade escolar, independentemente de suas idiossincrasias, deveriam ter acesso e permanência nas escolas regulares;
- Cinco anos antes da instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, o Estado estabeleceu, pela Resolução nº 01 de 1996, do Conselho Estadual de Educação, diretrizes da educação especial para o sistema estadual de ensino;
- Dois anos antes da atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) do Ministério da Educação, foi implantada a do Estado; e, agora, com o Programa Pedagógico são estabelecidas as diretrizes dos serviços de educação especial.
- Apesar das possíveis críticas dos defensores da inclusão total nas escolas regulares, o Estado, através da Política de Educação Especial (2006) e também através deste Programa, 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
- Rebatizou as denominadas salas de recursos em Serviços de Atendimento Educacional Especializados – SAEDes, designados por sua área de intervenção, com caráter complementar ou suplementar, implantados na

rede regular de ensino ou em centros de atendimento especializados mantidos pelas APAES. (SANTA CATARINA, 2009).

Por fim, o último alcance pioneiro no Estado foi a “criação” do Segundo Professor de Turma como modalidade de Atendimento em Classe, o qual é dedicado especial atenção no Programa Pedagógico conforme redação legal:

Contra argumentações de especialistas⁷ em educação, o Estado instituiu o segundo professor de turma nas escolas da rede regular de ensino que tenham matrículas de alunos da educação especial, que por seu conhecimento é um corregente nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e colaborador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (SANTA CATARINA, 2009).

Vale ressaltar, que o documento não esclarece sobre o primeiro enunciado: *contra argumentações de especialistas*. Claramente, a redação que segue não necessitaria desse primeiro dito como contraponto ao restante do enunciado. Em virtude da semântica que torna inquietante o restante da leitura, procuramos entrar em contato sem sucesso, por e-mail e pelas redes sociais, com a equipe que organizou o Programa Pedagógico. Ainda assim, procuramos manter em suspenso a proposição “dita”, buscando o entendimento “presumido” nas reflexões de pesquisas relacionadas ao tema.

Consta ainda no Programa Pedagógico que os dois professores, Segundo Professor e professor do ensino comum deverão ser orientados, concomitantemente, pelos profissionais do SAEDE e/ou Serviço de Atendimento Especializado - SAESP.

É previsto ainda um segundo professor quando houver em turma alunos com:

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

⁷ Grifo nosso.

- c) diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- d) diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- e) diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- f) diagnóstico de transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade (TDAH/I) com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2009).

É válido ressaltar, que em 13 de dezembro de 2016 através da resolução nº 100, a FCEE juntamente com o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) estabelecem novas diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina em substituição à resolução nº 112/2006 que se encontra disponível em: (<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/8473-fcee-divulga-resolucao-n-100-2016-com-novas-normas-da-educacao-especial>). Este documento incorpora os pressupostos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008a) e redefine o público alvo atendido pelo Segundo Professor em seu art. 2º item IV – o qual passa a prever um Segundo Professor nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Segundo as novas diretrizes, este profissional será disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática. (SANTA CATARINA, 2016).

Conforme as novas diretrizes, o Segundo Professor não deverá mais atender casos de TDAH/I, fato este que vem causando a partir de 2017 polêmica entre os responsáveis no ato da matrícula de estudantes com TDAH nas escolas públicas estaduais. Em virtude do presente estudo ter sido realizado anterior às novas diretrizes, deixamos em aberto o aprofundamento desta questão aos pesquisadores interessados sobre o tema.

Permanece, entretanto, nas novas diretrizes da educação especial na educação básica as mesmas atribuições do Segundo Professor, qual seja:

- a) planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- b) propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- c) participar do conselho de classe;
- d) tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- e) participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- f) participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- g) sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- h) cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- i) participar de capacitações na área da educação. (SANTA CATARINA, 2009).

Conforme observamos na introdução deste trabalho, consta ainda que o Segundo Professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado assim como o Segundo 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, 2009).

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o Segundo Professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função *corregger* a classe com o professor titular. Ou seja, contribuir em função de seu conhecimento específico com a organização de práticas e estratégias diferenciadas para qualificar o ensino junto ao estudante com deficiência. Deve, além disso, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. (SANTA CATARINA, 2009).

Já nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função *apoiar*, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. (SANTA CATARINA, 2009).

Araújo (2015) problematiza em seu estudo as contradições entre a formação requerida para atuar como Segundo Professor e as atribuições específicas deste profissional para trabalhar no ensino comum como corregente e apoiador. Segundo esta estudiosa, o Programa Pedagógico que orienta a prática do Segundo Professor leva a crer, em decorrência das atribuições específicas que lhes são designadas, que este deveria ter formação na área da Educação Especial. No entanto, o termo *preferencialmente habilitado* abre espaço para que também professores com especialização na área da educação especial, com formação em pedagogia ou em outras áreas do conhecimento e, no limite, professor com formação de Ensino Médio preencham as vagas destinadas à Segundos Professores na ausência de professores habilitados. Nas palavras da autora, esse fato corrobora com a constatação de que a presença do Segundo Professor não é sinônimo de “apoio especializado” em sala de aula, e portanto, não se pode afirmar que haja efetivamente suporte da educação especial à professores e estudantes com deficiência na realidade das escolas públicas estaduais no ensino comum.

Além disso, os trabalhos de Araújo (2015) e Kleber (2015) levantam criticamente o questionamento sobre as condições de trabalho do Segundo Professor no ensino comum. Ou seja, se o Segundo Professor, admitido em caráter temporário (ACT), sem formação, sem estabilidade, sem plano de carreira e, portanto, sem possibilidade de dar continuidade ao seu trabalho na mesma escola, teria condições efetivas de promover apoio e suporte junto aos professores e estudantes conforme preveem as normativas para sua inserção no ensino comum?

Assim, diferentemente das diretrizes traçadas no Programa Pedagógico, os estudos de Araújo (2015) e Kleber (2015) tem problematizado pioneiramente as dissonâncias entre a política e as práticas quanto aos processos de inclusão do Segundo Professor no ensino comum. Destacam-se nestes estudos a precarização generalizada das condições de trabalho, das políticas de formação e, por conseguinte, o despreparo do contexto escolar para implementar adequadamente a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Sobre a formação de Segundos Professores na região de Florianópolis, Araújo(2015) apresenta em seus resultados uma alarmante situação de descaso do Estado com estes profissionais o qual tem levado à paulatina desvalorização do Segundo Professor no contexto escolar. A

falta de formações continuadas que discutam este novo modelo de ensino tem levado na concepção de Araújo (2015), à descaracterização da especificidade do professor de educação especial no ensino comum com prejuízo ao ensino de estudantes com deficiência. Conforme Araújo (2015):

1: A formação inicial dos Segundo Professor de Turma ocorre geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia, o qual não possui aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Especial; 2. A formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos da educação especial; 3. A formação dos Segundo Professor de Turma ocorre na esteira de formações de outros professores, possuindo o caráter de implementação da política sob uma perspectiva de legitimá-la e repor sua hegemonia; 4. Há um descaso por parte do estado com essa categoria, que ao mesmo tempo em que não desenvolve um programa de formação para esses profissionais, não promove concurso público e não privilegia os professores de Educação Especial formados em cursos de graduação em Educação Especial; 5. O Segundo Professor de Turma é uma função docente secundarizada na proposição da política de Educação Especial do estado, operando como um instrumento de consolidação da política de perspectiva inclusiva, subproduto da ênfase ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, que no estado de SC são referenciados como SAEDE; 6. O modelo de professor de Educação Especial proposto pelo estado como Segundo Professor de Turma perde a essência da especificidade de profissional da Educação Especial na medida em que não se prioriza o ensino dos alunos, mas sim, a sua aceitabilidade no âmbito escolar. (ARAÚJO, 2015, p. 249).

Sobre a atuação do Segundo Professor em sala de aula, Kleber (2015) observa que há uma diferença significativa entre os Segundos Professores que atuam nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Segundo a autora, nas séries iniciais em que a função do Segundo

Professor é a de colaborar com o planejamento e execução das atividades escolares junto ao professor regente (corregência), observa-se maior envolvimento entre os professores e destes em relação a turma. Já nas séries finais, Kleber (2015) constata uma prevalência de processos fragmentados de trabalho entre os professores com maior envolvimento do Segundo Professor no atendimento individualizado ao estudante com deficiência em sala de aula. Soma-se a esta situação a ausência de conhecimento antecipado sobre o planejamento de cada disciplina pelos Segundos Professores. Segundo Kleber (2015), a distância do Segundo Professor em relação a turma, ao professor regente e ao planejamento são significativamente maiores a partir das séries finais do ensino fundamental.

Observa-se nos estudos referidos, a continuidade do ensino paralelo no ensino regular, em que notavelmente o Segundo Professor tem figurado como facilitador da aceitação do estudante com deficiência na escola, com pouca ênfase aos processos de apropriação do conhecimento pelo estudante. Nesse sentido, os estudos de (Araújo, 2015 e Kleber, 2015) tem assinalado sobre o papel secundário que tem ocupado o Segundo Professor no ensino comum, em que este no mais das vezes, tem se constituído como auxiliar do professor titular e/ou acompanhante/cuidador do estudante com deficiência nas atividades escolares dentro e fora de sala de aula (ARAÚJO, 2015; KLEBER, 2015).

Com base nos achados de Araújo (2015) e Kleber (2015), é válido ressaltar que a inserção do Segundo Professor em sala de aula demanda uma nova posição do professor da educação especial no ensino comum, o que difere radicalmente de outras formas de apoio que não requerem formação em educação especial como: auxiliar do professor regente ou cuidador do estudante com deficiência, as quais tem sido adotadas por muitos municípios e outras regiões do país.

De um modo geral, ao lermos atentamente sobre as atribuições do Segundo Professor observamos junto a Araújo (2015) que este professor precisa ter formação em educação especial para que possa atuar efetivamente como suporte no ensino comum em contextos de trabalho que pressupõe necessariamente uma (inter)relação entre: professor de educação especial, professor do ensino comum e estudantes. Ao contrário disso, para atuar como auxiliar e/ou cuidador, não haveria necessidade de formação específica em educação especial, ou seja, isento de se constituir como suporte pedagógico à estudantes e professores, o professor/auxiliar/cuidador seria um tipo de apoio centrado nas necessidades corpo/funcionais dos estudantes com deficiência em sala de aula.

Nesse sentido, Araújo (2015, p. 250) pontua sobre a necessidade de as políticas estaduais de educação repensarem sobre as condições de trabalho e formação do Segundo Professor de modo que seu trabalho seja orientado por uma perspectiva de inclusão que requer necessariamente que seja realizado por um especialista. A autora também observa que ao não levar em conta esses elementos, corre-se o risco de perder a especificidade do professor da educação especial que, ora entendido como cuidador e outras vezes como um serviço especializado restrito à estudantes com deficiência, têm malgrado os princípios de sua inserção no ensino comum que se propõe em consonância com a perspectiva da educação inclusiva.

As autoras concluem que, na prática, há uma desqualificação do Segundo Professor pelas políticas de formação, as quais deveriam sustentar processos tão inovadores quanto a proposta que implementa o Segundo Professor no ensino comum. Araújo (2015) ainda ressalta a ineficiência das práticas que estão sendo constituídas nos sistemas regulares de ensino em que pese a falta de condições de trabalho, clareza quanto as atribuições, formação profissional e organização do serviço.

Em consonância com as reflexões acima, Kleber (2015) corrobora com a resistência das políticas de educação especial em manter a hegemonia histórica do ensino especializado no ensino comum, restrito à estudantes com deficiência. Para a autora, há uma urgente necessidade de repensar a inserção do Segundo Professor com base numa perspectiva social crítica, avançando o diálogo com os direitos humanos, com as ciências sociais, com a psicologia e com a biologia.

Com base nas reflexões acima, buscamos avançar o diálogo a partir do modelo de “*ensino colaborativo*” para entrar na arena das interlocuções, o qual, ao nosso ver, se constitui como uma das possibilidades para re(pensar) as políticas estaduais de educação quanto a inserção do professor de educação especial no ensino comum como apoio e suporte efetivo de estudantes e professores.

2.3 Ensino Colaborativo: pesquisa em banco de dados

No percurso deste estudo, como já mencionamos, a primeira constatação que nos deparamos foi a escassa produção científica sobre o Segundo Professor de Turma. Escavando descritores baseado no uso de amplas terminologias utilizadas pelas políticas municipais de educação encontramos posteriormente no decorrer da pesquisa os trabalhos de dissertação de Araújo (2015) e Kleber (2015), orientados pela professora

Rosalba Maria Cardoso Garcia oriundos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ainda no decorrer dos processos de investigação, por indicação do professor/orientador Adriano Nuernberg, encontramos a proposta de “Ensino Colaborativo”, especificamente pela leitura dos livros de Fontes, (2009) e Mendes, Viralonga e Zerbato, (2014)⁸. A leitura destes materiais e a observação dos referenciais bibliográficos, nos levou ao encontro de outros materiais, leituras e autores. Constatamos assim, que a inserção do professor da educação especial no ensino comum, chamado de Ensino Colaborativo, tratava-se de um campo emergente como estratégia em educação inclusiva, com predomínio de estudos e publicações de autores/orientadores oriundos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), SP.

Assim, realizamos um levantamento dos estudos científicos nacionais sobre o Ensino Colaborativo a fim de conhecermos a organização e o desenvolvimento desse serviço bem como as evidências sobre sua efetividade no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

A análise desses estudos nos levou a compreensão do atual avanço teórico do Ensino Colaborativo o qual nos apropriamos na presente pesquisa com os seguintes objetivos: a) o reconhecimento deste serviço na revisão de literatura apontando seus principais achados teóricos e conceituais; b) o delineamento metodológico dos estudos afim de reconhecer as principais publicações, autores, universidade, problemáticas e área de concentração; c) como possibilidade de discussão e de proposta orientadora sobre o trabalho do Segundo Professor nas políticas de educação especial, a qual entendemos, devem ser orientadas pelos princípios da educação inclusiva.

Com base nos estudos acerca do Ensino Colaborativo, foi então operacionalizado busca eletrônica no banco de periódicos, teses e dissertações da *CAPES*, de artigos indexados em bases da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e *BVS Psi* publicadas em português entre janeiro de 2004 à dezembro de 2014. Os dados foram coletados durante o período de Maio à Outubro de 2015.

Primeiramente, identificou-se a incidência de artigos, teses e dissertações, sobre o tema geral, publicadas nas bases de dados sem predefinição de um período específico. A partir da análise dos trabalhos encontrados, constatou-se que o “ensino colaborativo” no Brasil tem

⁸ Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva (FONTES, 2009); Ensino Colaborativo como Apoio a Inclusão Escolar. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014)

início em 2004⁹, dado este que levou a escolha do período inicial de pesquisa.

Foram utilizados os seguintes descritores: *trabalho docente e ensino colaborativo*; *Segundo Professor*; *educação inclusiva e bidocência*; *ensino Especial e ensino colaborativo*; *formação de professores e ensino colaborativo*. Também foi empreendido busca, sem sucesso, utilizando terminologias que algumas políticas estaduais e municipais adotam para denominar o ensino colaborativo: *Professor de apoio*, *co-professor*, *corregente*, *agente de inclusão*.

A amostra compreendeu as publicações de artigos indexados em periódicos, selecionados a partir de uma leitura prévia dos resumos anexados, que seguiu os seguintes critérios de inclusão:

a) *veículo de publicação*: optou-se pela escolha de teses, dissertações e artigos indexados, pois que se trata de órgãos de maior divulgação e de fácil acesso para pesquisadores;

b) *idioma de publicação*: trabalhos publicados na íntegra em língua portuguesa;

c) *ano de publicação*: foram selecionados estudos publicados entre o período de 2004 a 2014, correspondentes ao início de publicações nacionais sobre o tema “ensino colaborativo” - totalizando um período de dez anos;

d) *Referências* que tiveram como objetivo de estudo o Ensino Colaborativo ou que tiveram pertinência com o tema relacionado à configuração do trabalho docente por meio do Ensino Colaborativo com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiência.

A exclusão de estudos seguiu os seguintes critérios:

a) *artigos* publicados em anais de congresso que não foram publicados em periódicos;

b) *artigos, teses e dissertações* sobre educação inclusiva, “trabalho colaborativo” ou “consultoria colaborativa” que não apresentaram relação com os objetivos da pesquisa;

c) *artigos repetidos*: artigos repetidos entraram como critério de exclusão;

Utilizando-se dos critérios para inclusão e exclusão das referências, foi realizado um levantamento preliminar a partir da leitura seletiva dos resumos selecionados sendo que, dos 438 trabalhos

⁹ As teses de doutorado de Capellini (2004) e Zanata (2004), orientados pela professora Enicéia Gonçalves Mendes pela UFSCAR, marcam o início de publicações sobre o Ensino Colaborativo no Brasil.

encontrados foram selecionados 35 pra leitura na íntegra. Desses, foram excluídos 10 com base nos critérios de exclusão totalizando 25 trabalhos para compor o trabalho de revisão.

A recuperação dos 25 estudos delimitou a fonte primária para uma leitura posterior mais apurada na análise dos dados. O delineamento metodológico dos estudos revisados, serão apresentados logo a seguir (Tabela 1) em que pontua-se: o ano de publicação, autores/orientadores, instituição e/ou veículo de publicação, principais hipóteses investigadas e área do conhecimento.

Embora não seja nosso objetivo apresentar uma análise pormenorizada desses estudos, destacamos entre os principais elementos encontrados: a) o crescente interesse pelo tema desde 2004; b) Maior concentração de estudos sobre o ensino colaborativo na região sudeste por pesquisadores oriundos da UFSCAR; c) Maior concentração de estudos na área da educação especial.

Entre os temas mais investigados encontramos: a) organização e implementação do ensino colaborativo a partir de pesquisa ação-colaborativa; b) investigação dos desafios e possibilidades para trabalhar em regime de colaboração; d) definição de papéis entre professores do ensino especial e ensino comum; e) desenvolvimento de programas de formações continuadas na perspectiva de colaboração para professores e gestores escolares.

A apresentação do delineamento das pesquisas selecionadas, enseja possibilitar o conhecimento do material explorado assim como deixar em aberto as múltiplas problematizações possíveis para futuras pesquisas:

Quadro 1. Descrição dos estudos de revisão sobre o Ensino Colaborativo. (Delineamento geral da pesquisa) = 25

Tipo de estudo Ano	Autor(es) Orientador	(Fonte) Instituição dos autores. Periódico	Objetivo Geral (Hipóteses investigadas)	Área de conhecimento
Tese (2004)	* Vera Lucia Messias Fialho Capellini. * (Orient) Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) -	Verificar quais as implicações de se implementar um trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e da Educação Comum.	Educação Especial
Tese (2004)	* Eliana Marques Zanata * (Orient.) Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) -	Implementar e avaliar um programa de formação continuada para professores do ensino comum a partir do ensino colaborativo	Educação Especial
Artigo (2004)	*Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Enicéia Gonçalves Mendes;	*Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rev. Educação (PUCRS) <i>online</i> * <i>Qualis: A2</i>	Implementar e analisar um programa de formação continuada na perspectiva de colaboração;	Educação
Tese (2006)	*Relma Urel Carbone Carneiro; * (Orient.) Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos – (UFSCAR)	Desenvolver e avaliar um programa de formação para gestores.	Educação especial;

Tipo de estudo Ano	Autor(es) Orientador	(Fonte) Instituição. Periódico	Objetivo Geral Hipótese de trabalho	Área de conhecimento
Tese (2007)	* Rejane de Souza Fontes; * (Orient.) Rosana Glat;	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Analisar como acontece a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino e como o ensino colaborativo pode contribuir nesse processo.	Educação.
(Artigo) (2007)	* Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Enicéia Gonçalves Mendes;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rev. Educere et Educare; B3	Investigar as possibilidades do ensino colaborativo no desenvolvimento profissional do docente.	Educação Especial;
Artigo (2007)	*Cristina Yoshie Toyoda; Enicéia Gonçalves Mendes; Geresa Ferreira Lourenço; Lucy Tomoko Akash	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rev. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar; B5	Possibilidades de atuação do Terapeuta Ocupacional na escola para favorecer o processo de inclusão a partir de consultoria colaborativa.	* Terapia Ocupacional; * Educação Especial;
Artigo (2007)	* Magda Floriana Damiani	* Rev. Educar A1	Discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas, a partir da teorização acerca dos processos psicológicos envolvidos nesse tipo de atividade, com base na psicologia histórico-cultural	Educação
Artigo (2009)	* Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rev. Educação. (PUCRS)online A2	Verificar as dificuldades encontradas por professores no processo de inclusão escolar e a quem são atribuídas.	*Educação; *Educação Especial;

Tipo de estudo Ano	Autor(es) Orientador	(Fonte) Instituição. Periódico	Objetivo Geral Hipótese de trabalho	Área de conhecimento
Dissertação (2010)	* Thiene da Silva Burkle * (orient.) Rosana Glat	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Refletir sobre a atuação do professor da sala de recursos (SMR) frente ao trabalho colaborativo estabelecido entre os profissionais que atuam na educação especial e na educação regular	Educação;
Artigo (2010)	*Maria Amélia Almeida; Andrea Carla Machado;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rev. Psicopedagogia, B5	Avaliar os efeitos de uma prática de leitura pautada no ensino colaborativo em alunos de uma sala regular	Educação Educação Especial
Artigo (2011)	* Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida; Cristina YoschieToyoda	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); * Rev. Educere et educare – Revista de Educação B3	Apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a UFSCAR aos professores do ensino comum das escolas públicas municipais que tem alunos com necessidades especiais em sala de aula.	Educação; Educação Especial;
Artigo (2011)	* Caroline Penteado Assis; Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rev. Educere et educare. Revista de Educação. B3	Descrever o desenvolvimento de uma parceria colaborativa entre um profissional da educação especial e uma professora do ensino regular.	* Educação * Educação Especial;

Tipo de estudo Ano	Autor(es) Orientador	(Fonte) Instituição. Periódico	Objetivo Geral Hipótese de trabalho	Área de conhecimento
Tese (2012)	* Patricia Braun * (Orient.) Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	Refletir e elaborar de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	* Educação; * Educação Especial;
Dissertação (2012)	* Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo * (orient.) Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) –	Analisar as potencialidades e limites da experiência de coensino na formação continuada de professores do ensino comum e ensino especial.	* Educação Especial
Dissertação (2012)	- *Rosimeiri Merotti Crippa * Valéria Oliveira de Vasconcelos	Universidade de Uberaba – (UNIUBE)	Investigar como o ensino colaborativo pode auxiliar na superação dos problemas existentes no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola	* Educação; * Educação Especial;
Artigo (2012)	* Aline Maira da Silva; Enicéia Gonçalves Mendes;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Revista Brasileira de Educação Especial; A2	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado nos modelo de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais.	* Psicologia; *Educação Especial;

Tipo de estudo Ano	Autor(es) Orientador	(Fonte) Instituição. Periódico	Objetivo Geral Hipótese de trabalho	Área de conhecimento
Artigo (2012)	* Elizabete Humai de Toledo; Celia Regina Vitalino;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); * Rev. Brasileira de Educação Especial. A2	Investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa escola estadual de Ensino Fundamental com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.	* Educação * Educação Especial;
Artigo (2013)	* Aline Nathalia Marques; Márcia Duarte	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); * Rev. de Ciências Humanas	Verificar segundo a visão dos professores como o ensino colaborativo auxilia na elaboração das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual.	* Educação * Educação Especial
Dissertação (2014)	* Ana Paula Zerbato * (Orient.) Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) -	Definir o papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino segundo a ótica de professores do ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, vice-diretores, pais e alunos.	*Educação Especial;
Artigo (2014)	* Carla Ariel Rios Viralunga; Enicéia Gonçalves Mendes;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); * Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos. (Online), B1	Analisar experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos – SP.	* Educação * Educação Especial

Tipo de estudo Ano	Autor(es) Orientador	(Fonte) Instituição. Periódico	Objetivo Geral Hipótese de trabalho	Área de conhecimento
Artigo (2014)	* Lilian David; Vera Messias Fialho Capellini;	* Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); * Nuances: Estudos sobre a Educação; B1	Realizar uma revisão de literatura sobre o ensino colaborativo na educação infantil e verificar o conhecimento dos professores sobre esta estratégia pedagógica	*Educação *Especial; Educação Infantil;
Artigo (2014)	* Lidia Campos Gomes Boy; Adriana Maria Cancelli Duarte	* Educação em Revista	Analisar a pluralidade conceitual sobre trabalho colaborativo através da percepção dos docentes;	* Educação;
Dissertação (2015)	* Rita de Cássia Kleber; *(oriente) Rosalba Maria Cardoso Garcia	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Compreender o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental.	* Educação
Dissertação (2015)	* Bárbara Karolina Araújo *(orient) Rosalba Maria Cardoso Garcia	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Analisar a formação do Segundo Professor de Turma na política educacional do estado, perseguindo sua implementação na região da Grande Florianópolis.	Educação

Fonte: (SciELO, BVS_PSI, CAPES)

A partir dos estudos de revisão, pretendemos analisar no próximo tópico como o ensino colaborativo tem se configurado na literatura, apresentando as principais discussões teóricas desse modelo de ensino a fim de ampliar o entendimento sobre os elementos centrais que integram os processos de trabalho baseado no regime de colaboração.

2.4 Ensino Colaborativo: discussões teóricas e conceituais

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), foram os estudiosos Bauwens, Hourcade e Friend os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial nos Estados Unidos da

América. O *collabotative teaching* (ensino colaborativo), mais tarde abreviado por Cook e Friend para *co-teaching* (coensino), é definido como “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico.” (MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011, p. 84).

Conforme explica Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), ao invés do “professor de apoio” sugerido pela tradução dos termos em inglês *collabotative teaching* e *co-teaching*, foram traduzidos/apropriados os termos “ensino Colaborativo” e “coensino”. Segundo as autoras, no Brasil o termo: “professor de apoio” produz um entendimento de que o professor da educação especial seria um “ajudante” e/ou “auxiliar” do professor do ensino comum e por isso, não refletiria a relação profissional ideal a qual deve ocorrer mediante um processo de “[...] trabalhar junto, com um objetivo comum, em situação de paridade, portanto sem hierarquia e voluntariamente” (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 66).

Como observamos anteriormente (quadro 1), o ensino colaborativo vem sendo apropriado especialmente por estudiosos brasileiros oriundos da Universidade Federal de São Carlos desde de 2004 através do Grupo de Pesquisa - Formação em Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP)¹⁰ coordenado pela Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

É válido ressaltar que a apropriação do ensino colaborativo por pesquisadores do GP-FOREESP com o emprego de pesquisa ação-colaborativa nas escolas tem contribuído com: a) a formação de recursos humanos¹¹ em programas de formação inicial e continuada; b) como estratégia em educação inclusiva com vistas à melhoria da aprendizagem

¹⁰ Este grupo de pesquisa tem como objetivo, desde sua criação em 1997, contribuir com a melhoria da qualidade de ensino oferecido à população-alvo da Educação Especial, tendo em vista os princípios da Educação Inclusiva e a formação necessária de professores para escolarizar um grupo heterogêneo de alunos (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

¹¹ Desde então, a linha de pesquisa em Educação Inclusiva do GP-FOREESP, vem desenvolvendo inúmeras pesquisas quanto à implementação dos serviços de “ensino colaborativo” e “consultoria colaborativa” nas escolas da rede pública de São Paulo com vistas a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. A parceria entre Universidade e Escolas contribuiu por um lado com a implantação de disciplinas específicas sobre “ensino colaborativo” e “consultoria colaborativa” na formação inicial em Educação Especial e no curso de pós-graduação em Educação Especial visando a formação de alunos da graduação e pós-graduação em Psicologia, Educação Especial entre outros. Por outro lado, a aproximação com as escolas de forma sistemática e contínua possibilitou o reconhecimento da importância de uma cultura colaborativa o que fez com que um município de pequeno porte da cidade de São Paulo, não citado o nome pelas autoras, colocasse no Plano municipal de educação a contratação de professores especializados para atuar como professores colaboradores. (MENDES, VIRALONGA & ZERBATO, 2014).

de todos os estudantes com especial atenção a inclusão de estudantes com deficiência; c) como contribuição da Universidade no aprimoramento das políticas de educação especial nos municípios em que as pesquisas são desenvolvidas.(MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011).

Zerbato (2014) identifica que o Ensino Colaborativo é também uma alternativa aos tipos de apoio existentes à inclusão de estudantes com deficiência no Brasil, ou seja, como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais. Assim, “ao 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 E TOYODA, 2011, p. 84).

Ainda segundo Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) a concepção subjacente deste modelo de ensino é que ao se inserir em turmas comuns, todos os recursos dos quais o estudante pode se beneficiar deve ir junto com ele, incluindo o professor especializado.

Assim, Segundo Capellini (2004), o ensino colaborativo pode ser definido como uma nova configuração de trabalho em que o professor da educação especial e o professor do ensino comum constroem juntos o planejamento e a avaliação, assim como se responsabilizam pela execução das atividades em sala de aula visando a escolarização de um grupo heterogêneo de estudantes com especial atenção a inclusão de estudantes com deficiência.

O principal objetivo da parceria entre os docentes é a combinação de diferentes habilidades: do professor do ensino comum com formação básica para trabalhar com a diversidade e do professor especialista para trabalhar como apoio, suporte e colaborador no ensino comum. (ZANATA, 2004; CAPELLINI E MENDES, 2007; ALMEIDA E MACHADO, 2010; MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011). Trata-se sobretudo, de um modelo de ensino que se fundamenta em relações de interdependência entre os docentes. É ainda relevante assinalar, que o modelo de ensino colaborativo parte de uma inter(relação) triádica (professor da educação especial, professor do ensino comum e estudantes com ou sem deficiência).

Para a implementação e organização do ensino colaborativo de modo que se construam essas inter-relações no contexto escolar, e portanto, efetivamente um modelo de ensino colaborativo, é necessário que alguns elementos sejam observados em que se destacam: *formação no modelo de ensino colaborativo; o papel da gestão escolar na construção de uma cultura colaborativa e a organização do serviço com base na colaboração;*

2.4.1 Formação na perspectiva do ensino colaborativo

Segundo Capellini e Mendes (2004), a *atuação colaborativa* demanda o desenvolvimento de novas competências do professor da educação especial e do professor do ensino comum, afim de que juntos possam responder pela inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. De um modo geral, o desenvolvimento de competências (do professor do ensino especial e do ensino comum) não dizem respeito ao domínio de uma técnica específica. A abordagem de formação na perspectiva do ensino colaborativo requer a superação dos “especialismos” e do individualismo por meio da construção de uma cultura colaborativa que engendre espaços coletivos de discussão e participação, em que teoria e prática são indissociáveis nesse processo.

Sobre isso, Capellini e Mendes (2004) assinalam que as formações continuadas não tem provocado mudanças efetivas no interior das salas de aula em que se observa o despreparo generalizado tanto de professores do ensino comum que não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade, quanto de professores da educação especial que não se sentem preparados para trabalhar no ensino comum.

De um modo geral, parece ser uma característica brasileira que a formação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja procurada, e outras vezes oferecida especificamente para professores especialistas. (RABELO, 2006; MICHELS, 2009).

Michel (2009) assinala alguns paradoxos sobre os processos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva em municípios do estado de Santa Catarina, a saber: a) predomínio de uma visão médica-psicológica sobre os temas discutidos nas formações; b) as formações na perspectiva da educação inclusiva são geralmente destinadas aos professores especialistas; c) repasse assistemático das orientações recebidas nos processos de formação por professores do ensino especial aos professores regentes; c) os professores regentes não são considerados prioridade nas propostas de formação na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, os estudos de Rabelo (2006) e Araújo (2015) também observam que a formação inicial ou continuada de professores tem se configurado como restritas, fragmentadas e insuficientes. Para Miranda (2011), as políticas de formação precisam reafirmar a necessidade da melhoria da educação como um todo, a partir de bases

firmadas nos direitos humanos e na necessária interligação com a realidade educacional dos docentes.

Tal situação é extensiva à necessidade de ressignificar os processos de formação continuada na perspectiva do ensino colaborativo, os quais devem envolver necessariamente “tanto professores do ensino comum – com conhecimento teórico e prático sobre o atendimento à diversidade, quanto professores “especialistas”, para atender diretamente a essa população ou para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes comuns” (CAPELLINI E MENDES, 2007, p. 117).

Nesse sentido, problematiza-se duas questões centrais e inter-relacionadas sobre os processos de formação na perspectiva do ensino colaborativo: a) a urgência de garantir condições adequadas de formação inicial e continuada que favoreçam a construção de uma cultura colaborativa nas escolas na perspectiva da educação inclusiva. b) a necessidade de repensar as competências que precisam ser desenvolvidas junto aos docentes para atuar na perspectiva do ensino colaborativo.

Para Capellini e Mendes (2007) a formação deve refletir o que se espera do professor em sala de aula, configurando-se como um momento de encontro e discussão a partir de estudo ativo, reflexivo e cooperativo entre os docentes. Para as autoras, o professor não deve se sentir refém das “imposições legais” sobre a educação inclusiva e, por isso, os processos de formação devem propiciar aos docentes a apropriação das normativas, orientações legais e discussões teóricas e filosóficas sobre a educação inclusiva. É preciso ainda haver um entendimento do professor sobre as especificidades de cada deficiência com demonstrações práticas de situações reais em sala de aula. As autoras entendem que os processos de formação se tornam mais efetivos quando são capazes de se aproximar dos desafios cotidianos das práticas inclusivas nas escolas levando em conta a experiência do professor, assim como seus saberes, suas dúvidas e suas crenças.

Com base nas reflexões acima, parece uma tendência nos estudos de (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; TOLEDO E VITALINO, 2012; ZERBATO, 2014) apontarem a *formação continuada em serviço* como possibilidade de tornar mais efetivo a apropriação pelos docentes, das práticas de colaboração. Conforme Toledo e Vitalino (2012), este tipo de formação tem em vista desenvolver a autonomia do professor a partir da organização de espaços coletivos de discussão no próprio local de trabalho, voltada para a delimitação e solução de problemas a partir da análise sobre os sucessos e os fracassos da prática pedagógica.

Ao fomentara participação dos docentes no planejamento e execução das atividades em parceria, dentro e fora de sala de aula, esse

tipo de abordagem se aproximaria das condições reais de trabalho dos professores tornando-os mais atentos às necessidades dos estudantes assim como às melhorias de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, conforme aponta Capellini e Mendes (2007), os cursos de formação devem problematizar essencialmente as práticas pedagógicas e como estas estão imbricadas nos processos que conduzem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. *A tematização da prática e dos processos* levaria o professor a implicar o seu fazer pedagógico na construção processual da aprendizagem e avaliação do estudante, e por conseguinte, desculpabilizar o estudante, a deficiência ou o meio sócio-econômico pelo insucesso escolar.

Isso implica, segundo Capellini e Mendes (2004) compreender *a priori* que: a) a educação especial integra o ensino regular, e portanto, não pode ser vista como um sistema paralelo de ensino; b) deve haver um comprometimento com a educação inclusiva a partir de uma pedagogia centrada na criança; c) é preciso promover uma leitura das diversidades multiculturais presentes na escola expressas nas determinações de classe, gênero, raça e etnia; d) informar quem são as pessoas com deficiência, amparo legal, possibilidades de estratégias de aprendizagem, planejamento, adaptação curricular e avaliação; e) construir junto aos docentes, conhecimentos específicos integrados a reflexão da prática a fim de que juntos possam efetivamente transformar a realidade em que se inserem.

Com base nos pressupostos acima, a formação na perspectiva do ensino colaborativo tem como objetivo instrumentalizar professores para trabalharem juntos partindo do pressuposto que a conjugação de objetivos comuns e a combinação de diferentes habilidades entre eles seria capaz de gerar novas práticas e diferentes estratégias de instrução. (ZANATA, 2004; ASSIS, MENDES E ALMEIDA, 2011; BRAUN, 2012; ZERBATO, 2014). Para os autores, a força da colaboração reside na capacidade de unir habilidades pessoais dos educadores, na promoção de sentimentos de interdependência positiva, desenvolvimento de habilidades criativas de resolução de problemas e apoio mútuo, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Para tanto, observa-se que a implementação desta modalidade de ensino requer necessariamente a participação de professores do ensino comum e professores da educação especial com ênfase no papel ativo do professor especialista, em detrimento da função de auxiliar ou de apoio individualizado que tem configurado a prática deste profissional nas salas de aula. (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; VIROLANGA E MENDES, 2014).

Essa perspectiva tem como propósito romper com as tensões históricas de segregação do ensino especial as quais tem se refletido nas formações continuadas em que preferencialmente participam o professor da sala de recursos e o professor do apoio especializado quando o assunto se refere a Educação Inclusiva. (CAPELLINI E MENDES, 2007; MICHELS, 2009; ARAÚJO, 2015).

Acredita-se que é inadmissível hoje a ideia de que a inclusão deva ser um problema somente de professores da educação especial. Como veremos no próximo tópico, para que a educação inclusiva possa atender minimamente seus propósitos, é fundamental a participação de todos os integrantes da escola, a começar pela gestão escolar como elemento fundamental na organização do ensino colaborativo, no gerenciamento do tempo para discussões assim como mobilizador de uma cultura de colaboração no contexto escolar.

2.4.2 O papel do gestor escolar na construção de uma cultura colaborativa

Para que o ensino colaborativo seja implementado de maneira efetiva, tem-se apontado além da formação continuada para professores, a necessidade de capacitar gestores e administradores escolares para refletirem sobre o seu papel no agenciamento da inclusão e da construção de uma cultura colaborativa no contexto escolar. De um modo geral, o ensino colaborativo não se separa do suporte social da escola. Conforme aponta os estudos de Carneiro (2006), há uma intrínseca relação entre o ensino colaborativo com a construção de uma cultura colaborativa a ser liderada por gestores e administradores escolares.

Segundo Mendes, Viralonga e Zerbato (2014, p.33) “todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-la em prática”. Sem o comprometimento da direção, afirmam as autoras, ocorre uma destruição em cadeia com o consequente descomprometimento de professores e funcionários.

Carneiro (2006) analisa especificamente o papel de liderança participativa e democrática com vistas a construção de uma cultura de colaboração na escola a partir de um programa de formação para diretores. Na concepção da autora, a gestão escolar, tem papel central em oportunizar processos de formação e encorajar habilidades criativas para resolução de problemas e construção de sentimentos de interdependência positiva entre seus membros.

Geralmente são os gestores ainda que organizam e negociam o cronograma e horários de planejamento dos professores, fundamental ao trabalho de colaboração. Nesse sentido, Carneiro (2006) pontua que a gestão administrativa se constitui como bússola na organização das discussões escolares e na orientação das práticas pedagógicas.

Para Carneiro (2006), essas discussões ultrapassam os muros escolares, estendendo-se para a comunidade, famílias e a rede de apoio de saúde e assistência social. Para tanto, os gestores precisam ir além dos seus atributos burocráticos e administrativos comprometendo-se com o caráter essencialmente pedagógico e social da escola na perspectiva da educação inclusiva. (CARNEIRO, 2006).

Conforme Boy e Duarte (2014), a construção de uma cultura colaborativa pensada dentro dos espaços escolares é a forma que poderá criar interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado.

Para tanto, o coensino exige priorização pelos diretores e equipe técnica pedagógica assim como uma escuta atenta e aberta para atuar junto aos professores especialmente nos momentos difíceis e de superação. Conforme afirma Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), sem o amparo social da escola especialmente quanto a viabilidade de tempo para planejamento, a proposta pode assumir um caráter superficial, limitando-se a preparações superficiais de coensino e trabalho individual pelos professores.

Com base nos pressupostos de Lehr, as autoras apontam quatro sugestões aos administradores para o desenvolvimento e suporte ao ensino colaborativo:

“* Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalharem colaborativamente;

* Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo;

* Forneça experiências de formação apropriadas para preparar os professores para a colaboração;

* Faça do ensino colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico da sua escola” (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 34).

As autoras ainda observam que a ausência de entendimento por diretores escolares sobre o ensino colaborativo reforçaria a imagem do professor da educação especial como *expert* que atuaria como serviço de apoio especializado e individualizado em sala de aula. Assim, parece relevante que a gestão também compreenda a importância de seu papel na organização do ensino colaborativo assim como no incentivo de uma cultura de “colaboração” que seja vivida por todos os integrantes escolares. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

2.4.3 Organização do serviço no modelo de ensino colaborativo

A partir de estudos e programas pilotos realizados nos Estados Unidos em que se observa um avanço teórico sobre o ensino colaborativo, Mendes, Viralonga e Zerbato (2014, p.), observam que alguns pontos devem ser considerados antes e durante a implantação do ensino colaborativo:

- (a) a colaboração e a inclusão não são sinônimos;
- (b) a amizade não é um pré-requisito para o coensino;
- (c) a colaboração não é construída fácil ou rapidamente;
- (d) deve-se estimular o engajamento dos profissionais;
- (e) deve-se determinar em que momentos a colaboração é apropriada. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 48).

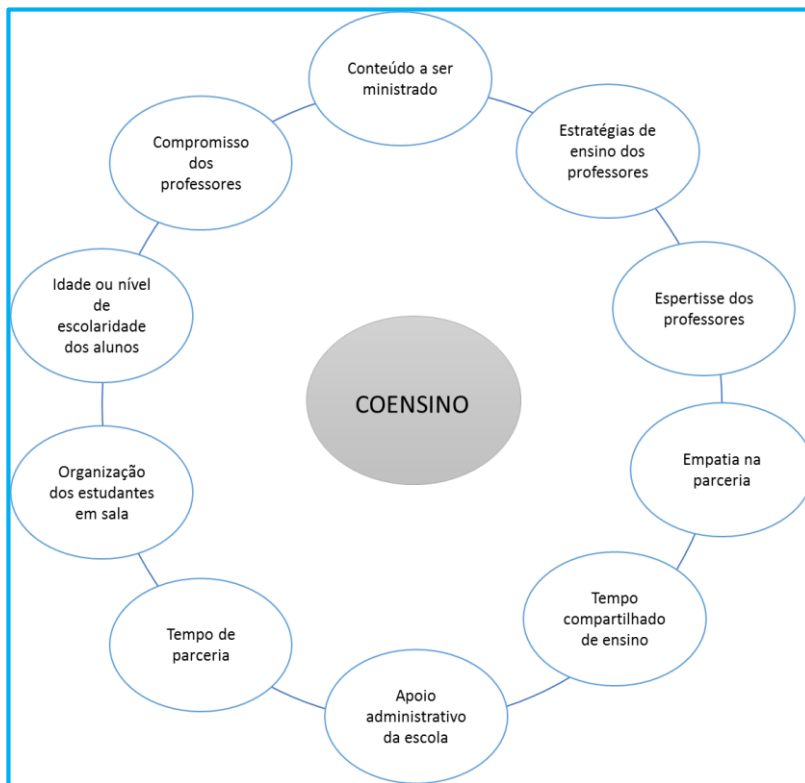
As autoras pontuam que Ensinar colaborativamente não é algo dado de pronto e imediato, assim como não requer como pré-requisito relações de amizade. Trata-se de um processo que requer comprometimento dos profissionais envolvidos e definição das (co) responsabilidades entre ambos.

Se por um lado não é um pré-requisito ao ensino colaborativo tempo de experiência como professor na Educação Especial ou relação de amizade entre os profissionais, por outro lado, como assinala Fontes (2007) uma relação involuntária e inamistosa poderia paralisar o processo de desenvolvimento de processos de colaboração mais consistentes e duradouros entre os profissionais, gerando desconforto e desmotivação entre os mesmos.

Assim, para melhor definir as responsabilidades e organizar o ensino colaborativo parece necessário estar atento a elementos que

antecedem a própria organização do serviço. Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) observam que esses elementos devem ser dialogados coletivamente na escola e entre a dupla de profissionais de maneira constante conforme segue a (figura 1) abaixo:

Figura1. Fatores a serem considerados na proposta de coensino:



Fonte: (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 49)

Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) destacam ainda sete fatores, provindos de um programa piloto realizado na Flórida por Argueles, Hughes e Schumm, que levariam ao sucesso do ensino colaborativo conforme apresenta a (figura 2) e descrição dos fatores no quadro 2:

Figura 2. Sete fatores para o sucesso do coensino.



Fonte: (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 50)

Quadro 2. Descrição dos fatores para o sucesso do coensino.

<p>1. Tempo para planejamento comum</p>	<p>O tempo é necessário para planejamento e ações a serem realizadas em conjunto. É o momento de compartilhar as aulas, o currículo, refletir sobre a aprendizagem dos alunos, compartilhar ideias sobre o trabalho que vem sendo ou vai ser realizado em sala de aula. Nesse momento, se idealizam, adaptam, avaliam e definir responsabilidades do trabalho realizado, a ser realizado antes, durante e depois das aulas.</p>
--	---

2. flexibilidade	Um dos aspectos considerados mais importantes para o ensino colaborativo. Ambos os professores devem ser flexíveis para viverem uma nova rotina de atividades, respeitando as individualidades e os estilos pessoais de ensino.
3. Correr riscos	Não existem receitas para ensinar, principalmente porque cada aluno apresenta características individuais e diferentes modos de aprender. Para vivenciar esse desafio em conjunto é necessário se arriscar e realizar novas metodologias e atividades.
4. Definição de papéis e responsabilidades	Os professores de educação especial e da sala comum necessitam ter igual importância quando se realiza um trabalho em colaboração. Definir os papéis que cada profissional terá no ensino evita discórdias e possibilita igual responsabilidade nas conquistas acadêmicas de todos os alunos.
5. Compatibilidade	É fato que os professores, na maioria das vezes apresentam filosofias e metodologias diferentes no que diz respeito ao ensino. Essas particularidades podem ser mais um dos desafios vivenciados pelos profissionais, principalmente se não forem discutidos até que se cheguem a uma proposta comum.
6. Habilidades de comunicação	Dificuldades podem surgir nesse processo de colaboração, por isso é necessário ter oportunidade de diálogo, saber ouvir e falar até que se chegue uma proposta comum.
7. Suporte administrativo	A direção da escola é chave essencial no processo de implementação e na superação de obstáculos relacionados ao trabalho no formato de coensino. Modificar a atenção inicial, transformar os erros em reflexão e pensar em

	mudanças podem ser papéis desempenhados pela administração da escola.
--	---

Fonte: (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 57)

É interessante notar que para ensinar colaborativamente é constantemente observado (conforme as figuras 1 e 2 e quadro2), que além da importância dos aspectos profissionais e administrativos (formação, organização do tempo para planejamento), também são fundamentais os aspectos pessoais como: voluntarismo, flexibilidade, disponibilidade, competências interpessoais e habilidades comunicativas.

Sobre isso, Assis, Mendes e Almeida (2011) compreendem que o Ensino Colaborativo tem a ver com aspectos profissionais e pessoais a partir de um movimento de conhecer a si e conhecer o outro sugerindo que: a) cada profissional envolvido precisa conhecer a si mesmo, suas forças e suas dificuldades, questionar suas bases e estar aberto para mudanças; b) conhecer seu parceiro para que possa estabelecer laços de confiança mútua em que a visão de cada profissional seja levada em consideração; c) os profissionais envolvidos precisam conhecer seus alunos, potenciais e dificuldades; d) os profissionais precisam conhecer os materiais para melhor adaptá-los as necessidades dos alunos. (ASSIS, MENDES E ALMEIDA, 2011).

Sobre as referências pessoais, Zanata (2004) pontua que para atuar em colaboração é necessário que haja uma evolução do pensamento e comportamento dos educadores, de modo que estes se tornem cada vez mais críticos e reflexivos sobre sua prática pedagógica ao conectarem sua experiência com um outro profissional.

Acerca disso, é comum, segundo Capellini (2004), que o “encontro” de dois profissionais em sala de aula seja provocador de desconfortos. Para a autora, quando esta fase de estranhamento não é superada e, na falta de um território comum e seguro, os docentes podem cair na armadilha de disputa pela territorialização dos saberes perdendo de vista o que é mais caro a educação inclusiva: o estudante.

Para tanto, observamos que o trabalho em regime de “colaboração” é um processo a ser construído e, por isso, ele é referenciado como o último estágio após uma fase de estranhamento e gradativo comprometimento entre os docentes. Na literatura aponta-se pelo menos três estágios para se chegar a colaboração:

- *Primeiro estágio.* Este estágio é marcado pela entrada do professor colaborador na sala de aula e pela comunicação

superficial entre os docentes balizada pelo profissionalismo e pelo estranhamento;

- *Segundo estágio*: Nesta etapa inicia um processo de comprometimento onde os professores tendem a se aproximar em busca de uma relação de confiança recíproca. Também neste nível o professor de Educação Especial assumiria maior responsabilidade sobre a classe comum.

- *Terceiro estágio*: esta etapa compreende de uma interação intensa de confiança e de complementaridade de saberes e práticas em sala de aula. (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; ZERBATO, 2014; MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014):

Para se chegar ao último estágio, é dado especial ênfase que professores do ensino especial e do ensino comum devam compartilhar espaços e autonomia equivalentes em sala de aula, com adesão voluntária e isento de relações assimétricas de poder. Sobre isso, é apontado as seguintes condições para que os profissionais possam desenvolver seu trabalho segundo Assis, Mendes e Almeida, (2011):

- *Participação voluntária*: os profissionais precisam ver o ensino colaborativo como oportunidade de crescimento pessoal e profissional;

- *Oferecer tempo suficiente*: é fundamental que seja oferecido tempo suficiente aos professores para planejarem juntos;

- *Oferecer formação* específica para os profissionais, visando ao trabalho em regime de colaboração.

Entretanto, com base no quão comum a realidade tem apresentado a subversão das propostas de ensino colaborativo nas escolas, os estudos de Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) assinalam o que *não* se configura como proposta de ensino colaborativo - a saber:

- a) O professor do ensino especial ensinando o aluno ou um grupo de alunos com deficiência enquanto o professor do ensino comum coordena o ensino para o restante dos alunos;

- b) Remover os alunos da sala de aula para receberem instruções separadas;

- c) Qualquer tipo de parceria com um profissional que atua em paralelo ao professor do ensino comum, sendo este voluntário e sem formação específica em Educação Especial;

- d) Hierarquia de saberes e poderes na relação entre os profissionais em sala de aula;
- e) Ausência de objetivos comuns, de planejamento e avaliação conjunta; (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

Além das questões mencionadas acima, Fontes (2009) ainda assinala que as dificuldades de passar de um estágio a outro pode residir também na falta de continuidade do serviço, ou seja, nas trocas constantes do professor colaborador ou de sua insuficiência como apoio em sala de aula. Além da descontinuidade de apoio, esse fato pode resultar na quebra das relações entre os profissionais e nesse caso, raramente os docentes conseguirão ultrapassar o primeiro estágio marcado pelo estranhamento.

Por outro lado, quando o ensino colaborativo é devidamente implementado, a sala de aula torna-se um espaço flexível podendo ser organizada de diferentes maneiras conforme aponta os estudos de Mendes, Viralunga e Zerbato (2014):

- *Um professor, um suporte:* o professor da educação comum e o educador especialista estão presentes, mas apenas um professor apresenta as instruções enquanto o outro providencia o suporte e a assistência aos estudantes. É recomendado nessa fase o rodízio de papéis entre os professores;
- *Estações de Ensino:* Nesta configuração de trabalho, a lição é dividida em dois ou mais segmentos e apresentada em diferentes locais na sala de aula. Enquanto um professor apresenta uma parte da lição, o outro faz a exposição da outra parte. Os grupos, então, alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos;
- *Ensino Paralelo:* A instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos;
- *Ensino alternativo:* um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de estudantes;
- *Equipe de ensino:* também chamado de ensino cooperativo ou interativo onde cada professor dá igualmente instruções (ex: o professor passa instruções de português e o professor colaborador ilustra com

exemplos). (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

Conforme Mendes, Viralonga e Zerbato (2014), quando os professores chegam ao estágio de colaboração e complementariedade, há liberdade e autonomia podendo haver rodízios entre os profissionais na regência da turma, bem como, configurações alternativas de grupos que favorecem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de todos.

Para tanto, os estudos consideram que é preciso avançar as discussões sobre o ensino colaborativo assim como a melhor forma de implementá-lo nas escolas, o que exigiria ao mesmo tempo uma profunda mudança sobre a concepção da educação especial dentro do ensino comum. (BURKLE, 2010; MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011; ASSIS, MENDES & ALMEIDA, 2011; TOLEDO & VITALINO, 2012; ZERBATO, 2014). Para os autores, essas discussões precisam alcançar as políticas de educação inclusiva, já que o ensino colaborativo ainda é uma proposta de trabalho sem maiores aprofundamentos nos documentos oficiais sendo referido apenas alusivamente.

Assim, considerando a atual ausência de investimento imediato em recursos humanos para contratação de professores colaboradores, os estudos de Fontes (2007), Crippa (2012) e Zerbato (2014), assinalam que a escola pode e deve organizar o trabalho em regime de colaboração contando com o apoio do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas que possuem Salas de Recursos.

Na apreciação de Burkle (2010), as políticas Nacionais de Educação Inclusiva deverão, após uma fase de incentivo de implantação das Salas de Recursos, tratar com mais clareza sobre a atuação colaborativa entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum. Esmiuçar a discussão sobre a interlocução do AEE como colaborador do ensino comum aguarda, segundo a autora, o desenvolvimento de novas pesquisas.

Como vimos, a efetividade do ensino colaborativo está relacionada a uma combinação de elementos que vão desde a apropriação, pelos professores, das diretrizes legais da Educação Inclusiva à construção coletiva junto à equipe pedagógica de espaços de discussão, organização de tempo para planejamento, disponibilidade, voluntarismo e formação dos professores com apoio da gestão escolar.

Quando a construção desses espaços de discussão e planejamento foram alcançados, os estudos revelaram que o ensino colaborativo mostrou-se como estratégia viável e efetiva contribuindo com soluções de

problemas do cotidiano, da prática profissional e como estratégia bem sucedida em educação inclusiva. Os resultados foram observados no rendimento acadêmico e desenvolvimento de habilidades sociais dos estudantes, na melhoria da comunicação entre os profissionais e das práticas pedagógicas. (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; CARNEIRO, 2006; FONTES, 2007; BURKLE, 2010; ZERBATO, 2014).

Apesar dos achados teóricos apontarem que o ensino colaborativo é uma estratégia de trabalho bem sucedida quando efetivamente implementado, ainda pode ser considerado um serviço novo e em desenvolvimento no Brasil que necessita de maior clareza e expansão de estudos interdisciplinares sobre o tema.

A partir dos estudos de revisão, outro fator que parece fundamental ao ensino colaborativo como estratégia em Educação Inclusiva, é que este seja amparado pelos novos pressupostos sobre “deficiência” em consonância com a perspectiva dos Direitos Humanos (CAPELLINI E MENDES, 2007) e a partir de uma abordagem social, ou psicossocial da deficiência (FONTES, 2007; MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014). Assim, como as concepções de Segundos Professores sobre a deficiência também compõe a investigação deste estudo, apresentaremos no próximo tópico os principais *modelos de compreensão de deficiência* a partir dos estudos de Lana Junior (2010). Assinala-se que, embora apresentado em tópico separado, as concepções sobre a deficiência constituem um dos elementos fundamentais à efetividade do ensino colaborativo.

2.5 Modelos de compreensão da deficiência

Atualmente, a Educação Inclusiva está amparada pela Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a) a qual, com base nos pressupostos do Modelo Social da Deficiência define que: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008a).

Dentro dos espaços escolares, este novo entendimento sobre a deficiência vem reafirmar o compromisso do Estado e da escola na retirada das barreiras físicas, programáticas, arquitetônicas, curriculares e atitudinais que impedem a plena e efetiva participação de estudantes com deficiência no contexto escolar. (VALLE E CONNOR, 2014; NUERNBERG, 2015; GESSER E NUERNBERG, 2016).

Em que pese o crescente reconhecimento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil, consideramos que a visão capacitista do professor sobre a deficiência, a qual define as pessoas com deficiência como incapazes (MELLO E NUERNBERG, 2012) ainda não foram totalmente superadas. Ao contrário disso, as concepções que o professor nutre sobre a deficiência têm sido apontadas como determinantes de práticas pedagógicas sutis de discriminação no contexto escolar, tanto no que se refere ao acesso do estudante com deficiência ao currículo, quanto à participação do estudante com deficiência nas atividades escolares. (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004, ZERBATO, 2014)

Nesse sentido, conforme Nuernberg (2015), a educação inclusiva não pode furta-se de reflexões acerca do novo desafio que se interpõe à educação especial no ensino comum. Com base nos pressupostos do MSD, Nuernberg (2015) nos fala que este debate têm em vista provocar as bases da educação especial assentadas principalmente no modelo biomédico a qual tem historicamente patologizado o sujeito, responsabilizando-o pelo fracasso escolar por sua condição por deficiência

Nesse sentido, estudiosos sobre o ensino colaborativo como: (CAPELLINI E MENDES, 2007; FONTES, 2007; MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014) vêm propondo atualmente uma (re)visão crítica, política e social sobre as concepções de deficiência que fundamentam as práticas pedagógicas de professores da educação especial no ensino comum. Isso porque, conforme observam Capellini e Rodrigues (2009), a concepção dos professores sobre a inclusão e sobre a deficiência, otimista ou negativa, são determinantes da ação do professor em sala de aula.

Assim, considerando a relevância em problematizar a “deficiência” como categoria analítica a partir de uma perspectiva crítica, política e social (GESSER, NUERNBERG E TONELI, 2012) e, partindo do pressuposto que tais concepções contribuem para a constituição das práticas pedagógicas, resgatamos, a partir dos estudos de Lana-Junior, três modelos de compreensão da deficiência que estão intimamente relacionada ao Movimento Histórico e Político das Pessoas com deficiência no Brasil. Estes modelos por sua vez, não só integraram/integram o olhar da educação especial sobre a deficiência como refletem condições histórico e sociais específicas que imprimem posições valorativas sobre o sujeito e a deficiência a saber: *o modelo caritativo/assistencialista, o modelo biomédico e o Modelo Social da Deficiência.*

2.5.1 Modelo caritativo/assistencialista

Segundo Lana-Junior (2010, p. 16) o modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média entende que “a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade”.

Segundo Bianchetti (2011), na idade média a deficiência é assumida no campo da teologia como base nos ideais cristãos em que predomina uma visão dicotômica entre o corpo e a alma. A alma é considerada a parte digna que precisa ser cuidada, enquanto o corpo tinha conotações dúbias, ora era entendido como “manifestação do templo de Deus”, ora era entendido como “oficina do diabo”. No moralismo cristão, a diferença passa a ser um sinônimo do pecado.

Ainda conforme Bianchetti (2011), a associação entre qualquer manifestação da diferença com o pecado pode ser observada em várias passagens bíblicas. Os autores observam que dos vinte e dois milagres com curas e exorcismos praticados por Jesus Cristo, oito se referem a cura de cegos, surdos, mudos e gogos. Uma das passagens, sobre a cura do paraplético de Cafarnaun, ilustra essa situação: “E eis que lhe trouxeram um paraplético deitado numa cama. E Jesus, vendo a fé dele, disse ao paraplético: Filho, tem bom ânimo: perdoados te são os teus pecados (Mateus 9:2)” (BIANCHETTI, 2011, p. 32).

Foi assim que no decorrer da Idade Média, com base na associação da deficiência ao pecado, milhares de pessoas foram eliminadas pela fogueira da inquisição. (BIANCHETTI, 2011, p. 32).

Outra forma de compreensão da deficiência com base no moralismo cristão foi a de conceber a pessoa com deficiência como instrumento e manifestação das obras de Deus, em que a desgraça de uns proporcionava meios de salvação de outros. Em outras palavras, a prática de ações caritativas/bondosas para com as pessoas com deficiência era um caminho de salvação dos homens pecadores. Uma outra passagem bíblica ilustra essa situação quando os discípulos perguntam a Jesus quem havia atentado contra os mandamentos para que o cego nascesse com a aquele “pecado” ao que Jesus responde: “Nem ele pecou, nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus (João, 9:3)” (BIANCHETTI, 2011, p.33).

Com o mesmo espírito cristão, no final da Idade Média, surgem as Irmandades de Caridade, conhecidas como Santas Casas de Misericórdia

as quais traziam uma concepção de ajuda aos necessitados a partir dos ensinamentos do ideário Cristão. (LOBO, 2008).

No campo da educação, a compreensão que as pessoas com deficiência são dignas de dó e pena por sua condição - vítima da própria incapacidade, têm produzido historicamente como efeito a criação de escolas especiais e, por conseguinte, a institucionalização e segregação de pessoas com deficiência nesses espaços. Conforme Guimarães (2010), a crítica à institucionalização levanta entre outras coisas a problemática das concepções de cuidado destinadas às pessoas com deficiência que tem como base os ideais cristãos. É inegável, conforme Guimarães (2010, p. 223), que para muitas pessoas com deficiência o cuidado é central e “em muitos casos de deficiência, uma condição essencial para se viver de forma digna”. Nesse sentido, a autora assinala a necessidade de pensar o cuidado como questão de justiça social “para que as pessoas com deficiência, e com impedimentos cognitivos em especial, saiam da situação de confinamento e sejam inseridas em um contexto de garantia de direitos”. (GUIMARÃES, 2010, p. 219).

Sobre as concepções de cuidado presentes nas políticas de proteção social, Guimarães (2010) ainda pontua que quando a tentativa do Estado em proteger a pessoa com deficiência é limitada, a pessoa com deficiência, por sua situação de vulnerabilidade, fica à mercê de ações caritativas. Sendo assim e, transpondo essas reflexões para o contexto escolar, parece relevante repensar as concepções de cuidado presentes nas relações escolares do ponto de vista ético, político e social. Sem esse entendimento, as concepções de ajuda e caridade para com as pessoas com deficiência, ainda tão presentes em nossa sociedade, pode levar a criação de “classes especiais” dentro de uma turma regular.

2.5.2 Modelo Biomédico

A nascente sociedade capitalista não rompe de uma vez por todas com as concepções religiosas. As iniciativas caritativo/assistenciais permanecem na sociedade atendendo uma diversidade de “infames” (mendigos, leprosos, pobres, deficientes), todos juntos e misturados nas Santas Casas de Misericórdia no final do século XIX. (LOBO, 2008).

Há entretanto, um deslocamento de ênfase dos ideários religiosos para a primazia das concepções científicas. Essa nova racionalidade inaugura na sociedade moderna –a hegemonia do conhecimento médico, não só na compreensão, explicação e intervenção sobre os fenômenos do corpo, mas também nas aceções morais, comportamentais e educacionais com grandes repercussões política e sociais.

Acerca disso, observa-se que a própria educação especial nasce com base na constatação médica em que se credita às pessoas com deficiência a possibilidade de serem educáveis, o que faculta a essas pessoas a possibilidade de frequentarem classes especiais e, mais tarde, o ensino regular. (JANUZZI, 2012).

As mudanças que foram ocorrendo ao longo da história no tratamento de pessoas com deficiência nas escolas marcam, sobretudo, a estreita relação do Brasil com as concepções europeias, principalmente francesas, de médicos e pessoas próximas ao governo que produziram timidamente práticas diferenciadas no tratamento das pessoas com deficiência com vistas a torná-las úteis a sociedade. (JANUZZI, 2012).

Januzzi, (2012) assinala que foram os médicos que uniram e posteriormente separaram os “retardados” dos “doentes” mentais. Essa separação cumpria de igual modo seu papel nas ideologias econômicas de Estado elucidando diferentes possibilidades de tratamento e educação desses sujeitos que representavam um peso morto para a sociedade. Tratá-los educá-los significava torná-los úteis, e a escola regular ou a escola anexa às instituições, representaria o veículo de reprodução dessa ideologia dominante.

É nesse contexto, segundo Lobo (2008), que o deficiente passa a ser esquadrihado através das lentes da medicina que o retiram de concepções “demoníacas” das sociedades medievais e o colocam no plano da “anormalidade” – visível, mas fora dos padrões da nascente sociedade moderna, burguesa e capitalista.

Assim, aos menos prejudicados mental e fisicamente, ou seja, aos economicamente produtivos, era destinado o ensino das letras, da religião e oficinas de sapataria, carpintaria entre outros. Aos casos mais graves eram destinadas as instituições de caridade de cunho assistencialistas, nem sempre exclusivas para deficientes e/ou separadas por faixa etárias. (MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012).

Com base numa racionalidade utilitarista, durante o século XVIII e XIX, houve o agravamento de preconceitos que incluiu a remoção sistemática de um grande número de pessoas com qualquer forma de anomalia física ou cognitiva da vida diária. As concepções eugenistas, adentraram o século XX na mesma lógica de esterilização de pessoas consideradas defeituosas com assassinato de mais de 270000 pessoas com deficiência consideradas como “travestis da forma humana e do espírito” nos campos de extermínio nazistas.

Conforme Tezzari e Baptista (2011) o modelo médico europeu que inspirou as práticas de Educação Especial no Brasil tendo como expoentes Seguin, Itard e Montessori, por um lado trouxe a possibilidade de pensar

a educabilidade de pessoas com deficiência em classes especiais e internatos e por outro, cada vez mais assinalava o estigma da pessoa com deficiência vista como condição patológica intrínseca ao indivíduo. Esta forma de compreender e intervir tendo como centralidade o indivíduo ficou conhecido como modelo biomédico. Nas palavras de Guimarães (2010), o modelo biomédico atravessou sobremaneira o atendimento destes sujeitos que, sustentados pelas bases de sua concepção, foi interpretado no contexto da Educação Especial a partir de medidas preventivas e corretivas com o objetivo de “normalizar” os sujeitos deficientes para integrá-los “tanto quanto possível” no ensino regular.

Neste cenário, também os testes psicológicos passam a fazer parte do repertório educacional no Brasil cumprindo o papel na seleção e classificação dos indivíduos em classes homogêneas conforme a amplitude do conceito de retardamento que iam da classe A à classe D galgado pelos pressupostos da Escola Nova. A separação em classes resultava de uma concepção de que os mais atrasados prejudicavam os mais adiantados, o que provocou de certo modo a separação de classes sociais no interior das salas de aula. (JANUZZI, 2012).

Conforme Bianchetti (2011) nos anos 60 cresce o prestígio do apoio especializado e uma cultura de “especialismos” floresce entre eles: médicos, psicólogos e educadores que reiteravam suas autoridades como responsáveis pela educação e reabilitação das pessoas com deficiência.

Conforme observa Valle e Connor (2014, p. 62) sobre o contexto da Educação Especial nos Estados Unidos: “Conforme as deficiências passaram do âmbito da medicina para a educação pública, a linguagem científica usada para descrevê-las ingressou no contexto escolar”. No Brasil não foi diferente, conforme apontam Bianchetti (2011), tornou-se comum pensar que os alunos com deficiência ou mesmo com dificuldades de aprendizagem pertenciam/pertencem à educação especial, e que portanto, somente professores especialistas (em uma variedade de formas de apoio) são treinados para trabalhar com estas crianças.

Nesse sentido, a escola não se vê como produtora dessa parcela diferenciada de estudantes, facultando o “dizer verdadeiro” sobre a deficiência aos profissionais da educação especial os quais exercem seu poder sobre os indivíduos cujos atributos físicos, mentais e/ou sensoriais, os diferenciam dos estudantes ditos “normais”. Nas palavras de Tomasini (2011), este poder se justifica na medida em que faz parte de um discurso de caráter terapêutico que serve de reforço ao seu exercício: “É o domínio da ordem sobre a desordem, da normalidade se impondo àquele indivíduo cuja individualidade é discutível: indivíduo este que não representa a extensão das normas [...]” (TOMASINI, 2011, p. 123).

Para Tomasini (2011), a legitimação do saber do especialista corporificado pela materialidade dos diagnósticos médicos é potencialmente perigoso a educação inclusiva, pois, ao mesmo tempo que descompromete as escolas regulares e seus profissionais na educação de estudantes com deficiência, desqualifica o *saber* e o *querer* do estudante, sendo este tratado como “saber ingênuo, hierarquicamente inferior, abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (TOMASINI, 2011, p. 125).

De um modo geral, Diniz, Barbosa e Santos (2010) observam que tanto o modelo caritativo/assistencialista quanto o modelo biomédico sustentam uma relação de dependência e causalidade entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Enquanto no modelo caritativo/assistencialista a pessoa é digna de dó e pena por sua condição - vítima da própria incapacidade, no modelo biomédico a deficiência é reduzida ao corpo com lesões ou impedimentos, sendo a lesão, a doença ou a limitação física a causa primeira da opressão e desigualdades sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. (BAMPI, GUILHERM e ALVES, 2010; DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2010; GESSER E NUERNBERG, 2014).

Em contraponto a uma visão capacitista a qual define as pessoas com deficiência como incapazes (MELLO E NUERNBERG, 2012), o Modelo Social da Deficiência, respaldado pela Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a), compreende a deficiência como categoria política e socialmente construída conforme será contextualizado no tópico a seguir.

2.5.3 Modelo Social da Deficiência

O Modelo Social da Deficiência contempla as mudanças sociais e políticas atuais que traduzem a luta e o movimento político das pessoas com deficiência na garantia dos direitos humanos expressos na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2008a) e nos Estudos sobre a Deficiência “*Disability Studies*”. (DINIZ, 2012)

Segundo Diniz (2012), a grande contribuição do Modelo Social da Deficiência foi a de questionar a deficiência como “tragédia pessoal” como contraponto ao modelo médico, propondo de modo provocativo que a deficiência deve ser pensada no campo político das relações, como questão de bem estar e justiça social. (DINIZ, 2012).

A primeira grande guinada pelos primeiros teóricos do modelo social foi a de problematizar a naturalização das desigualdades e da

opressão experimentadas pelas pessoas com base na deficiência. Esse movimento corroborou com a separação dos conceitos entre lesão e deficiência: enquanto a lesão se situa no plano da ausência parcial ou total de um membro ou funcionalidade sensorial e intelectual isento de valor, a deficiência seria a desvantagem ou restrição de atividade provocada pela interação com uma organização social contemporânea que não considera a diversidade humana. (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2010; DINIZ, 2012).

Esta discussão bastante provocativa do MSD foi incorporada à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil que resultou na seguinte redação:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008a, p. 29)

Outra discussão que merece atenção nos Estudos sobre a Deficiência, diz respeito a crítica feminista que resgata ao campo teórico de discussões a experiência do corpo lesado, da dor e do cuidado. Conforme Diniz (2003), a crítica feminista acrescenta ao MSD que o ideal de felicidade pelo princípio da independência e da produtividade, como buscavam os primeiros teóricos, pode ser um ideal perverso para aqueles que jamais terão habilidades para a produção, por maior que seja o arranjo social.

Kittay em colaboração com Jennings e Wassunna (2005) também nos ajudam a refletir sobre a questão os ideais sociais que tem como norte a independência. Essas autoras fazem uma crítica ao “mito do independente”, muito presente nas sociedades industrializadas ocidentais, os quais negam a interdependência como uma condição humana. Para essas autoras, esse mito é construído baseado em um sujeito abstrato, descorporificado, não deficiente e que nunca vai envelhecer. Ele atravessa e constitui o modo como concebemos questões de justiça e de política bem como o valor que damos à dimensão do cuidado (Kittay, Jennings&Wasunna, 2005), o que demanda que ele seja desconstruído.

Assim, enquanto os primeiros teóricos do MSD enfatizavam o papel político na retirada de barreiras sociais que limitavam um projeto de felicidade baseado na inclusão do deficiente na escala produtiva de

trabalho, a crítica feminista acresce outros elementos, resgatando entre as proposições mais valiosas, a interdependência como princípio fundante das relações e do próprio existir humano.

Segundo Diniz (2003, p. 3), foram as teóricas feministas, mães de crianças com deficiência que “mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para o centro das discussões – aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos”.

Conforme nos fala Diniz (2003, p. 4), o enaltecimento do anseio pela integração no mundo social do trabalho deixava de vislumbrar a condição de existência da dor, do sofrimento e dos limites corporais e intelectuais daqueles que nunca conseguiram alcançar tal ideal. Assim, autora nos fala que a crítica feminista alargou o campo de discussões do MSD, provocando o silêncio em torno do corpo lesado, balançando a “certeza de que todos os deficientes almejaríamos a independência, ou mesmo seriam capazes de experimentá-la tal como idealizado pelos primeiros teóricos do modelo social” (DINIZ, 2003, p.05).

O argumento caro da crítica feminista é o reconhecimento da constituição humana com base nas relações de dependência e, portanto, no “reconhecimento das vulnerabilidades das relações de dependência e seu impacto sobre nossas obrigações morais e, por fim, nas repercussões dessas obrigações morais em nosso sistema político e social” (DINIZ, 2003, p. 6).

No campo da educação, teóricos estadunidenses do Modelo Social da deficiência como Baglieri, Valle, Connor e Gallagher têm problematizado desde a década de 90 o legado histórico de concepções “biomédicas” engendrados nas concepções de Educação Especial. No Brasil, a contribuição do MSD é bastante promissora para pensar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular mas ainda discutida timidamente tendo como expoentes os trabalhos de Nuernberg (2015) e Nuernberg e Gesser (2016).

O objetivo de integrar as discussões do MSD à educação é o de questionar as formas convencionais e naturalizadas de pensar a diferença que respondem ao fracasso escolar desses estudantes no ensino regular. Nesse sentido, a ideia do modelo social na educação é a de retirar a ênfase da deficiência como patologia individual (concepção biomédica) de “posse” do saber do especialista inserindo-a numa abordagem social com ênfase nos determinantes sociais que limitam a participação e acesso dos

indivíduos na sociedade. (FONTES, 2009; NUERNBERG, 2010; NUERNBERG E GESSER, 2016).

Dentro do contexto escolar, Nuernberg (2015) assinala a emergência dos Estudos Sobre a Deficiência na Educação (*Disability Studies in Education*) os quais, com base nos pressupostos do MSD, têm em vista provocar as bases teóricas e filosóficas da educação especial, criticando duramente as concepções de normal e patológico que tem historicamente responsabilizado os sujeitos pelo fracasso escolar por sua condição por deficiência. Nesse sentido, o MSD na educação tem como objetivo problematizar as superestruturas, as políticas de estado e os mecanismos de reprodução das políticas econômicas no interior das salas de aula que enaltecem o individualismo e a independência como valor humano absoluto.

Assim como propõe Nuernberg, Mello e Tonel (2012), a introdução do Modelo Social da Deficiência (MSD) neste estudo permite problematizar a deficiência como categoria de análise, entendendo sua necessária interlocução com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Natureza da pesquisa

O presente estudo buscou investigar as significações produzidas por Segundo Professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Especificamente, pretendeu-se analisar os sentidos produzidos por Segundo Professores sobre seu trabalho (observando as barreiras e facilitadores) assim como as concepções sobre a deficiência que permeiam o trabalho do Segundo Professor junto ao estudante com deficiência.

Em consonância com os objetivos, a presente pesquisa delinea-se como qualitativa. Segundo Minayo e Sanches (1993), o objeto da abordagem qualitativa diz respeito a compreensão e interpretação de um nível mais profundo de interação dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana. Para Minayo e Sanches (1993, p. 245): “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”.

Corroborando com as questões acima, Faraco (2009) numa perspectiva Bakhtiniana, nos fala que o objeto das ciências humanas é a fala/palavra viva e em movimento que assume a forma de textos. Conforme o autor, a significação e a compreensão são problemas das ciências humanas no estudo desses textos na medida em que atrás de cada texto há um sujeito falante, uma visão de mundo e um universo de valores com que se interage. Nisso implica segundo Amorim (2004), o caráter dialógico do encontro alteritário de dois sujeitos e de duas consciências: pesquisador e pesquisado, em que a compreensão do texto aponta para o possível na medida em que alteridade do outro posso falar.

3.2 Caracterização da instituição

O presente estudo foi realizado junto à 8ª Gerência Estadual de Educação (GERED) de Campos Novos, SC.

No âmbito da organização política estadual de educação, a GERED, localizada no município de Campos Novos, integra a 8ª entre as 36 gerências regionais de educação no Estado de SC, sendo responsável pela coordenação, organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual em sete (07) municípios de abrangência: (Abdon Batista, Brunópolis, Celso Ramos,

Ibiam, Monte Carlo, Vargem e Zortéa), atendendo um total de treze (13) escolas através de seus supervisores e integradores de ensino.¹²

Conforme o artigo 47 do decreto nº 856, de 6 de Setembro de 2016 que aprova o regimento interno das Agências de Desenvolvimento Regional (ADR), compete às Gerências de Educação no âmbito da região administrativa da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR), executar os programas, projetos e ações governamentais relacionados à educação, ciência, tecnologia e inovação, de forma articulada com a Secretaria Estadual de Educação (SED), a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e outros órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual e na região.

Os primeiros contatos com a Gerência de Educação aconteceram no ano de 2014. Em julho de 2014, a gerente de educação, Sra. Patricia Tomazoni Pelentir permitiu que a pesquisadora participasse de um curso de formação continuada, oferecido pelo Estado através das regionais de educação, para professores da Educação Especial. Após esse período, a pesquisadora volta a contatar a Gerente de Educação em 2015 e início de 2016. Mas foi somente no segundo semestre de 2016 que a pesquisa foi efetivamente aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e realizada efetivamente.

3.3 Local de coleta dados

A coleta de dados realizou-se numa sala de eventos da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) escolhido junto a gerente de Educação Sra. Patrícia Tomazoni Pelentir. Seguindo as orientações para a realização do grupo focal, o local escolhido possuía amplo espaço físico e boa ventilação. A sala de eventos possuía um espaço de auditório e uma mesa

¹² São funções subordinadas às Gerências de Educação da área educacional:

- a) Supervisor de Gestão Escolar;
- b) Supervisor de Gestão de Pessoas;
- c) Supervisor de Articulação com os Municípios;
- d) Supervisor de Políticas e Planejamento Educacional; e
- e) Integrador Educacional.

Ao que consta pelas informações recebidas pela Gerente de Educação, até o final do 2014 havia um Integrador de Educação Especial e Diversidade que fora extinto no início de 2015 no mandato do governador reeleito Raimundo Colombo. Anterior a isso, as atribuições o Integrador de Educação Especial e Diversidade era o de: a) executar as ações pedagógicas relacionadas a temas transversais e às políticas públicas de inclusão e diversidade; b) acompanhar e prestar apoio aos professores e programas de atendimento a estudantes com necessidades especiais; e c) executar outras atribuições delegadas ou determinadas pelo Gerente de Educação.

de Reuniões com tamanho adequado e cadeiras suficientes para que todos os participantes pudessem se acomodar confortavelmente.

O local de pesquisa era conhecido por todos os participantes, pois esse espaço geralmente é utilizado pela GERED na realização de reuniões com professores nas chamadas de admissão e escolha de aulas, o que facilitou o acesso dos mesmos. Além do local ser aconchegante, providenciou-se uma mesa com *coffe break* pois, além da recepção e acolhimento dos participantes serem elementos importantes para “quebrar o gelo” inicial, também sabíamos de antemão que os professores eram residentes ou trabalhavam em cidades vizinhas e por isso viriam para o encontro diretamente de seus locais de trabalho.

3.4 Seleção dos participantes

A seleção dos participantes demandou em primeiro lugar reconhecermos quem eram e quantos eram os Segundos Professores que trabalhavam nas escolas estaduais da região de educação de Campos Novos. Segundo dados repassados por e-mail pela SED à pesquisadora, consta que no ano de 2015 na GERED de Campos Novos havia um total de 188 estudantes com deficiência que estavam sendo atendidos pela rede estadual de Educação Especial, sendo que destes, 95 frequentavam o ensino comum.

Com os dados obtidos através da SED foi possível visualizar o número total de estudantes que recebiam o Atendimento em Classe (95) mas não especificamente quantos Segundo Professores de Turma estavam efetivamente trabalhando. Isso porque, de acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, as modalidades de Atendimento em Classe estão assim divididas: *Segundo Professor de Turma; Segundo Professor de Turma Bilíngue; Professor Intérprete da Libras e Instrutor da Libras.* (SANTA CATARINA, 2009). Outro aspecto que não nos permitia inferir sobre quantos eram os Segundo Professores decorria do fato de que uma mesma turma poderia comportar mais do que um estudante com deficiência, mas não mais do que um professor especialista.

Nesse sentido, os dados fornecidos pela SED não nos possibilitavam identificar quantos professores atuavam como Segundo Professores de Turma na GERED de Campos Novos e, sendo assim, buscamos apoio diretamente na Gerência de Educação. Mediante o consentimento da gerente de Educação para a realização da pesquisa e definido o local para a coleta de dados, os próximos passos foram pensados juntamente com a Integradora de Educação Sra. Cristiane Borré.

Assim, formalizou-se um pedido por escola via GERED aos administradores escolares para que estes fornecessem os dados sobre os Segundo Professores bem como, sobre o público alvo atendido (estudantes com deficiência) com identificação de seu impedimento (físico, sensorial, intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, TDAH). Observou-se na planilha enviada pelos administradores escolares que nos dados fornecidos por estes, constava a relação de estudantes contudo, sem diferenciar os professores por modalidades de Atendimento em Classe. Registramos esse fato, afim de assinalar a incompreensão por parte de administradores escolares sobre as diferentes modalidades de Atendimento em Classe (Segundo Professor de Turma Bilíngue; Professor Intérprete da Libras e Instrutor da Libras), em que estes são tratados muitas vezes como sinônimo de *Segundo Professor*.

Assim, segundo os dados informados, havia um total de 56 professores atuando na modalidade de Atendimento em Classe e 61 estudantes com deficiência no ensino regular no ano de 2016.

Embora inferíssemos que as significações sobre o trabalho produzidas por professores que atuam nos diferentes Atendimentos em Classe teriam amplas correlações com os sentidos da experiência do Segundo Professor, especificamente pela forma como estão organizados os serviços da educação especial no ensino comum (Professores do Atendimento em Classe auxiliando estudantes com deficiência), ainda assim, queríamos construir um grupo focal com Segundos Professores de Turma pela especificidade de suas atribuições que diferem radicalmente daqueles. Sabíamos que nossa insistência corria o risco de não termos adesão suficiente dos participantes o que nos levaria a repensar os instrumentos de coleta de dados. Entretanto, insistimos ainda assim na formação de um grupo focal com Segundos Professores, como mencionamos, especificamente pelas atribuições de *corregente e apoiador* do ensino comum, o que não consta nas atribuições de outras modalidades de Atendimento em Classe. Esse fato possibilitava o delineamento de um território comum e compartilhado de experiências e vivências entre os docentes, os quais conforme Gatti (2005,.) são elementos centrais para a formação e trabalho com grupos focais:

[...] o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar. Ligado aos objetivos, é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que algum traço comum entre os

participantes deverá existir, estando isto na base do trabalho com o grupo focal. (GATTI, 2005, p. 18)

Nesse sentido, organizou-se uma ficha/convite de inscrição (Apêndice I), convidando os Segundo Professores a participarem do projeto de pesquisa. O objetivo desta ficha de inscrição era o de delimitar quem eram os Segundo Professores e ao mesmo tempo, a partir dos dados profissionais, definir critérios de inclusão e exclusão de participação caso houvesse um número maior do que doze, número de integrantes considerado ótimo, admitido pela técnica com grupo focal. (GATTI, 2005).

A ficha de inscrição foi enviada pela Gerência de Educação a todos os administradores escolares que, por sua vez, encarregaram-se de estender o convite aos Segundos Professores. Na ficha/convite foi elucidado que se tratava de uma inscrição prévia e que os professores seriam selecionados posteriormente mediante os critérios de inclusão e exclusão com base nas informações profissionais.

Os critérios de inclusão e exclusão também foram repassados por e-mail aos administradores escolares com o objetivo de esclarecer a forma como seriam selecionados os participantes.

Assim, elencou-se quatro critérios de inclusão/exclusão para participar da pesquisa: a) que o participante estivesse atuando como Segundo Professor de Turma c) que o participante preferencialmente fosse habilitado na área de Educação Especial, analisados pela ordem: formação/complementação em educação especial/ especialização em educação especial/formação em pedagogia/formação continuada/ensino médio) c) que os participantes preferencialmente trabalhassem em escolas diferentes. d) Maior tempo de atuação como Segundo Professor

A análise dos critérios de inclusão/exclusão considerou tanto as orientações da técnica com grupo focal quanto as reflexões sobre os pressupostos do ensino colaborativo:

a) *Que o participante atue como Segundo Professor:* como já mencionado pretendíamos que o grupo focal fosse formado por Segundo Professores pelas atribuições específicas de “corregente” e “apoiador” que lhes são designadas conforme a resolução CEE/002/2016. (SANTA CATARINA, 2009), e conforme a recomendação para formação de grupos focais. (GATTI, 2005).

b) *Preferencialmente com Formação em Educação Especial*: Embora, como aponta Araújo (2015), haja uma contradição sobre o perfil docente quanto a sua formação para atuar como Segundo Professor (Preferencialmente especialista), consideramos a partir dos pressupostos do ensino colaborativo a necessária formação em educação especial para atuar como professor colaborador. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

c) *Preferencialmente que os professores trabalhassem em escolas diferentes*: esta é uma recomendação de trabalho com grupos focais, em que não se recomenda juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito ou que tenham prévio conhecimento do moderador de grupo. (GATTI, 2005). Neste caso, adotamos a palavra *preferencialmente*, pois, não sabíamos de antemão se professores de diferentes escolas se inscreveriam.

d) *Tempo de Atuação como Segundo Professor*: Sabíamos previamente que o fato de o Segundo Professor ser um profissional admitido em caráter temporário (tendo que passar todos os anos por processos de avaliação e análise de currículo/formação e tempo de atuação) fazia com que este, dependendo de sua colocação no processo seletivo, tivesse trabalhado em mais de uma escola. Esse fato foi considerado relevante, especialmente porque poderia ser mais enriquecedor nas discussões no grupo focal pela percepção das barreiras e facilitadores de trabalho (objetivos específicos) com base na vivência em diferentes contextos e culturas escolares.

Assim, recebemos dezoito inscrições e, com base nos critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados doze participantes. Os participantes selecionados foram avisados através da Gerência de Educação e pelos administradores escolares. No dia e horário marcado, compareceram oito participantes de oito escolas diferentes.

Os encontros foram marcados para iniciarem às dezenove horas, considerando que alguns professores trabalhavam até as dezessete horas e muitos deles ainda tinham que se deslocar de suas cidades até o município de Campos Novos.

3.5 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa efetivamente oito (08) Segundos Professores da rede estadual de ensino da 8ª microrregião que compreende os municípios do meio-o este de Santa Catarina. Dos oito participantes que compareceram no primeiro encontro, tivemos a desistência de um professor a partir do segundo encontro, o qual justificou sua saída pela incompatibilidade de horários com suas outras atividades pessoais. Segue abaixo (quadro.3) a relação de participantes e os dados profissionais que tornaram os professores elegíveis para participarem desta pesquisa. Como pode ser observado na tabela abaixo, alguns professores trabalham em salas de aula que possuem mais do que um estudante com deficiência, como é o caso da professora Beatriz e da professora Eloisa.

Foram adotados pseudônimos para preservar a identidade dos participantes conforme segue no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – participantes da pesquisa:

Nome	Formação	Tempo de atuação como Segundo Professor	Série que o professor trabalha	Número de estudantes atendidos por turma e Tipo de deficiência
Anna	Pedagogia e Ed. Especial	Um ano e meio	1º ano (ensino médio inovador)	1 Deficiência Intelectual
Beatriz	Cursando Pedagogia	Seis meses	8ª série (Ensino Fundamental)	1 Síndrome de Down; 1 - deficiência intelectual
Carla	Pedagogia. Cursando Ed. Especial	Quatro anos	5º e 6º ano (Ensino Fundamental)	1 Déficit de Atenção e Hiperatividade 1 – Deficiência Intelectual

Daiane	Pedagogia/cursando Ed. Especial	Três anos	4º ano (Ensino Fundamental) e 3º (Ensino médio)	1 Déficit de Atenção e Hiperatividade; 1 – Autismo
Eloisa	Pedagogia. Complementação em Ed. Especial	Dois anos	7º ano (Ensino Fundamental)	1 – Déficit de Atenção e Hiperatividade; 1 – Deficiência Intelectual 1 – Dislexia
Fabiana	Cursando Ed. Especial	Quatro anos	2º ano (Ensino médio)	1 – Autismo
Gabriela	Pedagogia. Cursando Ed. Especial. Pós-graduação em neurologia educacional	Seis meses	9º ano (Ensino Fundamental) e 2º ano (Ensino Médio)	1 – Síndrome do X- frágil
Helena	Educação Especial	Dois anos	Ensino Fundamental séries finais	1 Deficiência Intelectual

A referência às deficiências contribuiu para analisarmos a elegibilidade do Segundo Professor, o qual, conforme observamos na revisão de literatura, pode ser contratado mediante o diagnóstico de alguns tipos de deficiências. (SANTA CATARINA, 2009).

3.6 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da utilização da técnica com grupo focal. De acordo com Gomes (2005) o grupo focal pode ser definido como um conjunto de pessoas selecionadas por pesquisadores reunidos de acordo com suas características de semelhanças ou não, dependendo do objetivo da pesquisa, para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Neste trabalho, em conformidade com os objetivos da pesquisa, optou-se por

reunir um grupo com interesses semelhantes relacionado à experiência como Segundo Professor.

A exploração do tema no grupo focal foi realizada através das seguintes questões disparadoras:

- 1) Como avaliam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Estado de SC?
- 2) O que é deficiência para vocês?
- 3) O que é o estudante com deficiência, como o percebem?
- 4) Como vocês sentem/percebem seu trabalho junto às turmas que possuem estudantes com deficiência?
- 5) Como desenvolvem seu trabalho na sala de aula?
- 6) Quais facilitadores de seu trabalho?
- 7) Quais barreiras?

O uso da técnica com grupo focal teve como objetivo acessar a realidade de seus participantes e averiguar com profundidade, na interação de ideias, as significações produzidas por Segundo Professores sobre o seu trabalho no contexto da educação inclusiva. Entre as vantagens de utilizar a técnica Dall’Agnol e Trench assinalam:

Entre as vantagens com o uso da técnica, o que vai depender dos objetivos do estudo, está à possibilidade de intensificar o acesso a informações acerca de um fenômeno, seja pela intenção de gerar tantas ideias quanto possíveis ou pela averiguação de uma ideia em profundidade. Na medida em que diferentes olhares e diferentes ângulos de visões a cerca de um fenômeno vão sendo colocados pelos sujeitos, desperta nos mesmos a elaboração de certas percepções que ainda se mantinham numa condição de latência. A passagem dessa condição da elaboração-expressão ocorre no processo interativo que vai se estabelecendo no grupo. (DALL’ AGNOL E TRENCH, 1999, p. 06).

Assim, o meio de interação criado e propiciado pelo uso da técnica nos permitiu ter acesso a uma multiplicidade de percepções, valores e

crenças. Conforme Gatti (2005), o uso da técnica torna possível a captação de sentidos e significados que seriam difíceis de manifestarem-se pela utilização de outras técnicas ou teriam uma morosidade maior se comparada a interação proporcionada no grupo focal. (GATTI, 2005).

Segundo Gatti (2005) o grupo Focal se estabelece pela vivência comum com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados nas experiências cotidianas de seus participantes. Nesse sentido, o Grupo Focal é definido como “grupo focalizado” no sentido que envolve alguma atividade coletiva para debater um conjunto particular de questões comuns e que provoquem interação:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. (GATTI, 2005, p. 08)

A autora ainda aponta como fundamental no desenvolvimento do grupo focal a posição de não diretividade que o pesquisador que atua como “moderador” deve adotar. Isso não significa uma não diretividade absoluta do moderador, mas, a ideia de que este deve intervir fazendo encaminhamentos quanto ao tema para facilitar as trocas de grupo. A ênfase desta forma recai sobre a interação dentro do grupo e não em interações entre o moderador e o grupo ou destes com o moderador. (GATTI, 2005).

São ainda objetivos da utilização do grupo focal segundo Gatti (2005):

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;

- Oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação censurada ou silenciada no grupo);
- Encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- Facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual;

Além das vantagens, como todo instrumento de coleta de dados o grupo focal também apresenta limitações. Estas dizem respeito à economia de tempo, pelo número pequeno de participantes e pela forma de seleção destes que não permite maiores generalizações. (WELLER, 2006).

Ainda conforme as recomendações da técnica com grupos focais, convidamos um profissional formado em psicologia com experiência em grupos, para auxiliar no registro das observações das interações grupais com foco na: expressão não verbal dos participantes, alianças, oposições e monólogos com o objetivo de observar e clarear aspectos do interdiscurso igualmente importantes de serem observadas nas interações grupais.

3.7 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados a partir do grupo focal foi realizada através da análise de conteúdo proposta por Bardin. De acordo com Silva e Assis (2010) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática tem por finalidade a interpretação do conteúdo. Conforme Campos (2004) a análise de conteúdo organiza-se em torno de três momentos: *a pré-análise, o tratamento do material, a exploração dos resultados, a inferência e a interpretação.*

A etapa da pré-análise compreende a leitura flutuante, constituição do universo estudado, a formulação e reformulação de hipóteses ou pressupostos. Segundo Campos (2004) a leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto e intenso com o material de campo. É uma fase intensa e exaustiva de muitas idas e vindas na exploração do material

em que pode surgir a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema.

Para tanto, a constituição do universo estudo vale-se de alguns pressupostos quanto ao *tratamento do material*:

- a) Exaustividade (esgotamento da totalidade do texto);
- b) Homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados);
- c) Exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria);
- d) Objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo).

Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. Segundo Campos (2004), a seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) é uma das mais importantes decisões para o pesquisador. A escolha das unidades de análise é orientada pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas. Assim:

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras, classificadas antes de tudo por uma sequência de ordem psicológica, tendo comprimento variável e podendo abranger ou aludir a vários outros temas. (CAMPOS, 2004, p. 613).

Neste estudo, optamos pela categorização não apriorística, ou seja, o delineamento das unidades temáticas de análise aconteceu através das leituras e releituras do texto, de muitas e idas e vindas e em consonâncias com os objetivos deste estudo. Para tanto, adotamos tanto o freqüenciamento quantitativo (repetição de conteúdos comuns à maioria dos participantes) quanto a relevância implícita (tema importante que não se repete no relato de outros participantes, mas que guarda em si riqueza e relevância para o estudo).

Com base na *exploração do material*, foram propostas duas unidades temáticas gerais de análise que resultaram em subunidades temáticas conforme (quadro.4) as quais nos permitiram a análise e discussão posterior.

Quadro 4. Unidades e subunidades temáticas de análise

Unidades Temáticas de Análise	Subunidades temáticas
Concepções de Segundos Professores sobre a deficiência.	* Modelo caritativo/assistencial; * Modelo biomédico; * Modelo Social da deficiência
O trabalho do Segundo Professor como experiência de participação excludente.	* ausência de formação continuada no modelo de ensino de “corregência” e/ou “colaboração” na perspectiva da Educação Inclusiva; * Formação segregada de professores da Educação Especial; * Processos de trabalho segregado dentro do ensino comum

Procedeu-se então com o *tratamento dos resultados* com base nos seguintes pressupostos metodológicos da psicologia histórico e cultural proposto por Vygotski (2007):

- **A análise dos processos, e não de objetos:** Para o autor, a análise de objetos deve ser diferenciada de objetos. A análise psicológica requer segundo Vygotski (2007, p. 63) “uma exploração dinâmico dos principais pontos constituintes da histórica dos processos”.
- **Explicação versus descrição:** Vygotski propõe que o problema da investigação psicológica deve ser estudado do ponto de vista do desenvolvimento, ou seja, revelar a sua gênese e suas bases dinâmico causais. Essa abordagem (genotípica/explicativa) se opõe a de natureza (fenotípica/descriptiva), conforme nos fala Vygotski (2007, p. 66): “o tipo de análise que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis”.

• **O problema do comportamento fossilizado:** Nessa questão, Vygotski (2007) pontua e insiste que estudar alguma coisa historicamente, não é por definição, estudar algum evento do passado, mas estudá-lo essencialmente em seu processo de mudança. Segundo o autor, é preciso acompanhar o desenvolvimento, de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKY, 2007).

Conforme o percurso metodológico explicitado neste item, apresentamos a seguir os resultados deste estudo os quais procuramos capturar em sua complexidade a partir do fluxo dinâmico dos processos em seu desenvolvimento.

4. RESULTADOS

4.1 Considerações sobre as interações grupais

O primeiro encontro foi marcado por grandes expectativas. A psicóloga que auxiliaria na observação da dinâmica do grupo ajudou na organização da sala e na recepção dos participantes. Não sabíamos quantos professores efetivamente compareceriam, e por isso, o encontro iniciou vinte minutos mais tarde quando entendemos que já tínhamos número suficiente de participantes (8) para iniciar o grupo focal. Alguns imprevistos pessoais, comentados pelos participantes presentes, impediram a vinda dos demais Segundos Professores¹³ selecionados.

Quando chegaram até a sala de reuniões, os professores que se conheciam foram sentando-se perto uns dos outros, enquanto os professores que vinham de outras cidades sentaram-se dispersamente nas cadeiras de auditório.

Compreendemos inicialmente que havia um esforço dos professores em estarem ali já que a maioria deles teria vindo diretamente de seus locais de trabalho. Visivelmente as professoras, todas mulheres, chegaram até o encontro cansadas. Algumas delas mal haviam chegado e já perguntavam pelo horário de término do encontro. Isso nos sinalizava sobre a notável condição de fadiga dos participantes e especialmente, do desafio em vencer as situações de cansaço pelo engajamento dos participantes nas discussões em grupo com foco nas interações grupais.

O primeiro espanto dos participantes ocorreu quando a pesquisadora pediu para que todos se sentassem ao redor da mesa. Segundo os participantes, as informações que chegaram até as escolas foram diversas, sendo que a expectativa da maioria era que estavam ali para participarem de um curso/palestra.

Após os professores terem se acomodado ao redor da mesa de reuniões, prosseguimos com a apresentação da pesquisadora, da psicóloga auxiliar e da pesquisa efetivamente. Prosseguiu-se com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com explicação das informações contidas no mesmo, ressaltando os objetivos da pesquisa, sua relevância social e a dinâmica de funcionamento da técnica com grupo

¹³ Um dos imprevistos ocorreu devido o portão de entrada da ADR ter sido fechado as dezenove horas, horário de saída dos funcionários que ali trabalham, o que impediu a entrada de dois Segundo Professores. Tivemos conhecimento sobre esse fato posteriormente, no último encontro.

focal. No momento seguinte deixou-se os participantes a vontade para que expusessem suas dúvidas ou mesmo desistissem de participar a qualquer momento sem prejuízo para os mesmos. Conforme mencionamos, tivemos a desistência de um participante que não pôde comparecer no segundo e terceiro encontro sendo que o restante dos participantes demonstrou desejo em participar da pesquisa.

Antes de iniciar as discussões no grupo, foram posicionados os dois gravadores, cada um de um lado da mesa. Também foram distribuídos crachás de identificação com os respectivos pseudônimos. Como as interações de grupo foram gravadas apenas em áudio, pediu-se para que os participantes antes de falarem se identificassem pelo pseudônimo. Essa estratégia servia estritamente ao reconhecimento dos participantes pela pesquisadora para transcrição das falas. Notavelmente, esse detalhe não interferiu na dinâmica das interações grupais.

Conforme as recomendações da técnica com grupo focal, pediu-se aos participantes para que se dirigissem ao grupo sempre que fossem falar, assinalando que o pesquisador conduziria mas não interferiria nas discussões, sendo que eles próprios deveriam sustentar suas discussões no grupo. Ressaltou-se que não existia certo ou errado, e que todas as opiniões, percepções e experiências eram legítimas naquele espaço.

Para facilitar a dinâmica de grupo, foi organizado uma caixa com papelotes que continham as questões disparadoras: a) como avaliam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Estado de SC? b) o que é deficiência para vocês? c) o que é o estudante com deficiência, como o percebem? d) como vocês sentem/percebem seu trabalho junto às turmas que possuem estudantes com deficiência? e) como desenvolvem seu trabalho na sala de aula? f) quais facilitadores de seu trabalho? g) Quais barreiras?

Para facilitar as interações de grupo, os participantes eram convidados a tirar da caixa um papelote de cada vez. Deixou-se os participantes a vontade, sem uma ordem prévia, para tirarem os papelotes e/ou começarem a falar. O receio inicial foi logo superado na medida em que os participantes compreenderam que não se tratava de perguntas e respostas, ou mesmo de perguntas que previam certas respostas *a priori*, mas de questões disparadoras em que cada um poderia responde-las e confrontá-las com base nas suas experiências de trabalho, nas percepções e vivências de seu cotidiano.

Apesar da expectativa da maior parte dos professores em estarem ali para assistirem a uma palestra conforme as informações que chegaram até o seu local de trabalho, os professores concordaram prontamente em participar da pesquisa e receberam com entusiasmo a proposta do grupo

focal. As interações grupais fluíram com grande intensidade de tal modo que a intervenção da pesquisadora se fazia necessária para que o grupo pudesse explorar outros temas. Os professores mostraram-se constantemente envolvidos com os temas propostos e/ou que foram surgindo espontaneamente na interações grupais.

Os relatos de experiências foram mobilizadoras de uma diversidade de emoções. Os temas relacionados às políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e sobre a experiência de trabalho mobilizaram diferentes tons de resignação, tristeza e risos. Já os temas relacionados a concepção sobre a deficiência e a experiência junto ao estudante com deficiência foram tratadas em tons as vezes muito sérios e outras vezes carregados de emoção. Falar desse último tema parecia tocá-los com profundidade emocional, num território em que o peso de suas autoridades profissionais não lhes permitia “brincar”.

A coesão entre os membros foi facilitada pela proximidade com o tema e pela vivência de inúmeras experiências semelhantes. O relato de um, suscitava no outro a recordação de outras experiências e assim, com grande facilidade os participantes deslocavam-se de uma questão a outra. Na medida em que uma questão havia se esgotado, deixava-se o grupo a vontade para explorar outras questões que iam surgindo de modo que algumas vezes ao tirar o papelote da caixa, os participantes achavam que já tinham falado sobre aquela questão. Entretanto, nunca passamos de uma questão a outra sem o encorajamento de que outras associações, outras vivências e percepções fossem expressadas no grupo.

Nesse caminho, o compartilhamento das vivências de sofrimento, isolamento, segregação e desamparo social foi elemento central que culminou no coro de vozes entre os participantes no tenso embate dialógico que compõe o cenário atual da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O modo como os professores sentiam e davam sentido às suas experiências de trabalho, mobilizava a formação de alianças de consensos em oposição à atual política de participação do Segundo Professor no ensino comum, ao mesmo tempo em que essas alianças proporcionavam a aproximação entre os participantes.

Apesar das tentativas de encorajamento pela pesquisadora/moderadora para que o grupo pudesse expressar as diferenças, as divergências e os desacordos, houve um predomínio no grupo de trocas de experiências complementares e consensualidade. Sobre isso, compreendemos que o movimento de aceitação incondicional de um enunciado e sua respectiva voz social como nos diz Faraco (2009, p. 69) “[...] é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor

dialogicamente a ela”. Assim, estávamos atentos as alianças de consensos e no seu limite, à que outras vozes provindas do campo das relações políticas, sociais, escolares e ideológicas elas se opunham.

Mesmo entre os poucos participantes que consideravam inicialmente sua experiência de trabalho “boa”, aos poucos, o contato com as diferentes formas de interpretar a experiência de trabalho de outros participantes levantavam as contradições e as dúvidas, sendo que o que era “bom” tornava-se confuso e ambíguo na interação com outras vozes no grupo.

Conforme mencionamos, aquele espaço havia se tornado num espaço privilegiado de apoio incondicional entre os participantes. Mergulhados nas discussões, os participantes foram assumindo cada vez mais a função de investigadores, explorando os sentidos das experiências uns dos outros e ao interrogarem sobre fatos, histórias e situações, permitiam ao pesquisador ter as pistas de como estavam mobilizados e apoiados em um dado contexto social e sistema representacional.

É importante destacar que a previsão para a realização da pesquisa era de apenas dois encontros, contudo, pelo envolvimento ativo dos professores nas discussões e a notável vontade que cada um trazia em compartilhar as inúmeras experiências, tivemos que realizar, de comum acordo, um terceiro encontro. Foi necessário no terceiro encontro maior interferência da pesquisadora/moderadora no controle do tempo para que pudéssemos fechar as temáticas propostas.

Nesse pequeno percurso de três encontros, foi possível acompanhar as angústias, os questionamentos e as significações sobre a experiência de trabalho que atravessam o cotidiano do Segundo Professor e esperamos assim, ter apreendido o movimento da fala/palavra viva no grupo como construções de sujeitos históricos que dialogam diretamente com os valores sociais, determinado pelas múltiplas relações sociais/políticas e ideológicas que lhe são constitutivas.

4.2. Concepções de Segundos Professores sobre a deficiência

Nesta unidade temática buscamos analisar as concepções dos Segundos Professores sobre a deficiência. Para tanto, foram elencadas subunidades temáticas a partir da análise dos enunciados dos participantes em sua articulação com os modelos de compreensão sobre a deficiência apresentadas por Lana-Junior (2010).

Em seu trabalho sobre o Movimento Histórico e Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, Lana Junior (2010) identifica três modelos de compreensão sobre deficiência: *o Modelo Caritativo/Assistencialista, o Modelo Biomédico e o Modelo Social*. Compreendemos que tais modelos refletem concepções histórico e culturais que imprimem posições valorativas sobre a deficiência, as quais por sua vez, constroem diferentes práticas pedagógicas.

A perspectiva que orienta nosso entendimento sobre a deficiência contempla as mudanças sociais e políticas atuais que traduzem a luta e o movimento político das pessoas com deficiência na garantia dos direitos humanos expressos na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2008a), bem como, nos Estudos sobre a Deficiência com base no Modelo Social.

Assim, pela articulação atual com os princípios de justiça social e direitos humanos, compreendemos nesse estudo a partir de Mello e Nuernberg (2012, p. 636) que o fenômeno da deficiência não se encerra no corpo, “[...] mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais”.

No grupo focal, tínhamos duas questões disparadoras afim de investigarmos as concepções sobre a deficiência: “O que é deficiência para vocês?” e “Como percebem o estudante com deficiência?”. Entretanto, foi no decorrer dos três encontros, a partir dos diversos relatos de experiências, que se revelaram os embates socioideológicos sobre a deficiência levando à produções discursivas híbridas e muitas vezes ancoradas simultaneamente nos três modelos.

Esse hibridismo foi observado a partir da seguinte constatação: de um modo geral, os Segundo Professores percebem as barreiras atitudinais, curriculares, programáticas (modelo social) que impedem a plena e efetiva participação do estudante no ensino regular, no entanto, a maneira como o professor efetivamente age em relação à percepção dessas barreiras, modifica qualitativamente sua visão social a partir de ações que

caracterizam suas práticas como caritativas/assistencialistas ou normativas/biomédicas.

Assim, sem deixar de considerar o movimento em que as diferentes concepções híbridas constroem discursos e práticas igualmente híbridas, para fins didáticos, optou-se em apresentar as concepções de maneira separada, reunindo os enunciados com base em suas semelhanças de concepções e em sua articulação com os modelos histórico e sociais sobre a deficiência.

4.2.1 Concepções relacionadas ao modelo caritativo/assistencialista

Conforme já apresentado na fundamentação teórica desse trabalho e, segundo Lana Junior (2010, p. 16), o modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média entende que “a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade”. A compreensão da deficiência baseada neste modelo pôde ser observada nas relações cotidianas do Segundo Professor junto ao estudante com deficiência geralmente entrelaçadas em relações protecionistas e assistencialistas, justificadas pelos ataques de discriminação vivenciados pelo estudante no contexto escolar ou simplesmente pela ideia de que ele é digno do sentimento de pena por sua situação.

Aí eu pensei – Meu Deus! Se fosse meu filho eu acho que eu matava tudo né? Porque o coitadinho levantou de lá e disse: - vou lá falar com meus amigos para ver se eles me aceitam. Aí voltou de lá, baixou a cabeça e ficou. Ai eu disse porque você não vai fazer o trabalho com alguém? Ai ele disse que ia fazer sozinho. [...] Só que me deu muito dó dele. Então eu fiquei quieta, disse que eu ajudava ele a fazer. E isso que era para ser grupo de 03, porque quando é em dois eles mesmos sabem que ele não rende, que não faz, mas o que que custa dizer: - fique aqui com nos. Então a gente sofre junto. (Professora Daiana, grifos nossos).

O depoimento da professora Daiana é o que mais bem expressa os vários elementos que, no entendimento do Segundo Professor, justificam a sua ação caritativa/assistencialista. Observa-se que há uma nítida ideia de proteger o estudante com deficiência no conjunto das relações

escolares e entre as diversas situações discriminatórias e opressivas vivenciadas por este no ensino regular.

Também observamos na reprodução da fala do estudante pela professora: “vou lá pra ver se eles me aceitam” o desejo do estudante em construir laços sociais e de participar junto aos colegas das atividades escolares. É relevante notar no depoimento ainda, que a iniciativa do estudante é uma ação solitária tomada pelo seu desejo e não mediada pela professora.

Acompanhando o depoimento da professora Daiana, observa-se que é no momento em que o estudante retorna de um encontro mal sucedido, enaltecido pelo sofrimento da não aceitação, que então a professora, apesar de reconhecer nas atitudes dos colegas uma barreira, dirige sua atenção exclusivamente para o estudante com deficiência e não para a situação vivenciada junto aos outros estudantes. Assim, o estudante com deficiência é visto como um “coitadinho” e digno de pena por sua condição por deficiência em que a professora se coloca como único apoio e pessoa naquele espaço que o aceita. Ao fazer isso, o Segundo Professor reitera: a) que o professor da educação especial no ensino regular se compromete com o estudante com deficiência e não com a inclusão deste no contexto escolar, questão esta que será melhor analisada no próximo tópico; b) com uma concepção capacitista da deficiência, que segundo Mello e Nuernberg (2012) define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (de sentir, amar, relacionar-se com os outros).

Compreendemos, junto a psicologia histórico cultural, que o sujeito é um ser eminentemente social e que as relações sociais são históricas e culturalmente mediadas pelos afetos. Conforme Zanella (2014, p. 65), “[...] é a partir das relações estabelecidas com outros, culturalmente mediadas, que paulatinamente se constroem suas características singulares e este se afirma como sujeito”. Para Gomes (2013), é fundamental entender a constituição dos processos afetivos e a unidade entre afeto e cognição – mediadora nas relações da criança com o conhecimento, o que nos coloca a possibilidade de pensar junto ao Segundo Professor as forças que exercem a educação escolar e a figura deste na formação integral do sujeito.

Sobre isso, Valle e Connor (2014) assinalam que uma instrução de boa qualidade deve levar em conta a responsabilidade dos professores em mediar a construção de relacionamentos harmoniosos em sala de aula, considerando que as relações de amizade entre pares, quando mediadas com intencionalidade pedagógica, são potencialmente poderosas para aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, segundo os

autores, o professor deve preparar a aula levando em consideração, de maneira respeitosa, os níveis individuais de conhecimento, os interesses, capacidades e carências afim de promover uma aula interessante, envolvente e desafiadora. Só então, a partir de um senso de justiça e colaboração, um senso de mútuo de respeito poderá se desenvolver entre os estudantes.

Sem essas mediações, fruto da responsabilidade de ambos os professores, os estereótipos sociais, como nos fala Goffman (2013), podem acarretar nos sujeitos estigmatizados um certo descrédito e desaprovação das demais pessoas, tornando-os imensamente suscetíveis ao que os outros veem como seu defeito. Nesse caminho, a proteção do Segundo Professor cheia de boas intenções mas pouco comprometida com os princípios de inclusão e justiça social pode levar a confirmação da pessoa estigmatizada a concordar que realmente é um ser inferior e desacreditado. Ao nosso ver, enquanto as atitudes de não aceitação e intolerância excluem completamente o estudante do conjunto das relações sociais em sala de aula, a proteção segrega-o em espaços restritos de participação junto ao Segundo Professor reiterando uma visão capacitista e impedindo a plena e efetiva participação do estudante com deficiência em sala de aula junto aos outros estudantes.

Em outro depoimento, observamos que a ênfase do amor ao próximo e ao trabalho realizado é visto muitas vezes pelos Segundo Professores como a única maneira de superar a angústia no trabalho com estudantes com deficiência quando estes exigem maior apoio e cuidado contínuo:

Eu já acho assim, que eu amo isso ali que eu faço. Eu pra mim não me importa se ela tem cheiro, se ela não tem cheiro. Se ela baba, se não baba. Se ela vomita, se ela não vomita. Então eu já aguento, que nem diz elas, porque eu amo. E a minha tem mau hálito, e como tem! Mas não me importo. (Professora Helena).

No depoimento da professora Helena, é possível notar mais uma vez como o Segundo Professor se coloca como uma pessoa boa diante dos desafios diários que estão presentes na experiência de cuidado com o estudante, especialmente quando este demanda assistência e apoio contínuos. Observa-se também, uma certa tendência de conceber que a inclusão neste caso, se reduz a aceitação do estudante pelo professor da educação especial, seja pelo amor que “aguenta” o outro ou que precisa

“aguentar” aquilo que se escolheu fazer. Diante disso, parece fundamental refletir sobre como os Segundo Professores administram as relações de poder e as práticas de cuidado, especialmente quando a condição do estudante o coloca numa situação vulnerável e suscetível a práticas de assistência promotoras de dependências desnecessárias e desigualdades sociais (KITTAI et. al, 2005).

No que tange a inclusão total de estudantes com deficiência no ensino regular, é inegável que esse movimento traz desafios consideráveis ao professores, tanto em relação as barreiras pedagógicas quanto em relação as concepções de cuidado. Talvez o primeiro desafio da escola seja, como assinala Mello e Nuernberg (2012, o de superar uma situação peculiar de vulnerabilidade por condição de deficiência em que a percepção do corpo “desviante” e “deformado” causa repulsa às pessoas sem deficiência em que, conforme a percepção da professora Helena, somente o Segundo Professor tem aceitado a condição do estudante com base em sua deficiência.

Sobre isso, Gesser e Nuernberg (2016) pontuam a partir da perspectiva feminista da deficiência sobre a ética do cuidado em que cuidar implica essencialmente reconhecer as necessidades do outro, a partir de relações de respeito mútuo, sem limitar a assistência da pessoa com deficiência à vontade do cuidador ou daquilo que o cuidador supõe ser bom ou um bem para o indivíduo. Compreendemos assim, que o cuidado entendido como justiça social, não pode ser reduzido ao amor que aguenta ou suporta o outro, mas como concepção que promove a dignidade e a autonomia do outro na retirada das barreiras atitudinais, curriculares, físicas e programáticas. Nesse sentido, cuidar significa oferecer ao estudante, segundo Gesser e Nuernberg (2016), a oportunidade de participação destes em todos os âmbitos da vida escolar e para além do contexto de sala de aula.

Com base nas reflexões acima, compreendemos, a partir de Sawaia (2002), que uma paixão irrefletida do amor benevolente pode levar ao fechamento do campo perceptivo, especialmente quando o foco do cuidado limita-se ao amor e a assistência do estudante ao invés de centrar-se na retirada das barreiras que limitam sua participação. Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2010) que as relações de cuidado, quando não reconhecem as necessidades do outro enquanto cidadão de direitos, estão mais propensas a tirania do cuidador em relações de poder assimétricas do que para uma concepção de cuidado entendido como justiça social.

Nesse sentido, embora nos pareça que sem a presença do Segundo Professor o desamparo e a vulnerabilidade do estudante com deficiência

em contextos escolares excludentes seria imensamente maior, o que ocorre é que, ao tomar o trabalho em relações de cuidado perversamente amáveis e por isso opressivas, constroem-se dependências desnecessárias junto ao estudante, inviabilizando a construção de sua autonomia, cidadania, criatividade e desenvolvimento.

A construção de relações de dependências desnecessárias limitadoras da autonomia do estudante é melhor evidenciada no depoimento da professora Anna e da professora Carla nas aulas de Educação Física:

Um exemplo, hoje tinha duas aulas de educação física. Eu joguei vôlei com as meninas. Tenho que jogar com elas. Tenho que incentivar elas. Porque se eu sento no banco, elas vão lá e sentam também [...] Mas o segundo professor não é obrigado a ir, mas eu vou. (Professora Anna).

Na verdade quem tinha que dar uma atividade diferenciada era o professor de educação física para a gente auxiliar. Porque quando eu trabalhei numa escola e tinha uma aluna cadeirante, ela levava a turma e esquecia do meu aluno. Se a gente ficasse na sala, a gente ficava na sala! (Professora Carla).

As falas das professoras Anna e Daiana mostram nitidamente que o ensino não é colaborativo, pois, tanto o planejamento não é realizado em conjunto assim como as atividades são executadas separadamente pelos professores. Observa-se, no depoimento da professora Anna “tenho que jogar com elas”, pois, sem o Segundo Professor as alunas não participam, que o professor se responsabiliza pelo estudante com deficiência de modo que essa relação professor-aluno acaba limitando a participação do estudante nas atividades escolares. É interessante notar, entretanto, no depoimento da professora Carla, que as relações de assistência junto ao estudante são também motivadas por uma série de barreiras atitudinais escolares. O depoimento que segue da professora Daiana exemplifica mais claramente como o contexto escolar contribui com a produção de sentidos que levam o Segundo Professor a internalizar e reiterar ações de cuidado maternas e protecionistas junto ao estudante com deficiência:

Uma vez só no ano passado, eu sai do recreio porque estava com muita dor de cabeça. Daí veio o

professor de educação física, daí eu falei para a aluna: - pode descer junto com os outros, que a professora já desce. Eu vou lá tomar um remédio. Aí fiquei um pouco na sala, baixei a cabeça, tomei um remédio, aí pensei, agora vou lá. Cheguei lá a diretora já estava me chamando: - o que aconteceu? Aonde que você estava que você não tá na educação física? Aí eu disse: Olhe! Eu sai do recreio e pedi para ela descer junto com o professor e com os alunos, para eu tomar um remédio. Aí nunca tinha acontecido, mas nestes cinco minutos que eu precisei, ela caiu, resvalou e machucou a mão. Aí, a partir disso, ainda mais este ano, eu fico sempre olhando meus alunos nem que seja por longe. (Professora Daiana).

Observa-se, na declaração da professora Daiana, como o cuidado se subjetiva como ação privativa do Segundo Professor. Algumas passagens no depoimento revelam como ação da professora soa familiar e materna motivada pelo senso de responsabilidade e pela culpa, quando ao invés disso, segundo os princípios da educação inclusiva, todos deveriam se responsabilizar por todos. Ademais, a negligência escolar para com o estudante impulsiona o Segundo Professor a agir supondo defender os interesses dos estudantes e protege-los, já que, como pontua professora Carla sobre a experiência do estudante que usa cadeira de rodas, sem o Segundo Professor o estudante ficaria à deriva na sala de aula.

Assim, não ocorre o que de fato deveria ocorrer que é o trabalho conjunto entre o Segundo Professor e o Professor Regente, no qual juntos deveriam planejar as atividades e construir estratégias voltadas à inclusão do estudante em contextos colaborativos, interdependentes e participativos (CAPELLINI, 2004). Muito menos ainda a instituição se desafia a transformar suas estruturas, estratégias e cultura pedagógica na direção do acolhimento de todos. Ao invés disso, observamos que as atitudes discriminatórias de colegas, professores e administradores escolares aumentam qualitativamente as barreiras e a necessidade de amparo e assistência do estudante no contexto escolar pelo Segundo Professor. Por sua vez, o Segundo Professor, ao invés de centrar-se nas barreiras que obstaculizam a participação do estudante no conjunto das relações e atividades escolares, este, é movido por sentimentos de pena e culpa, promovendo assim uma centralização das ações a partir de uma

perspectiva caritativa e assistencial direcionadas ao sujeito que tornam incapacitantes sua participação no contexto escolar.

4.2.2 Concepções relacionadas ao modelo biomédico da Deficiência

O modelo biomédico também pôde ser observado a partir das informações obtidas no grupo focal. Este pode ser melhor evidenciado a partir das concepções capacitistas sobre a deficiência em relação aos princípios sociais normativos vigentes que preveem a construção de um sujeito autônomo, produtivo e independente.

No modelo biomédico há um deslocamento das concepções de cunho religioso, que liga o impedimento ao pecado, a culpa ou ao azar pela afirmação do conhecimento médico/científico que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência, ignorando o papel da sociedade na sua opressão e marginalização. (BAMPI, GUILHERM e ALVES, 2010).

Conforme Valle e Connor (2014), a incorporação do modelo biomédico na educação especial conduziu a procedimentos semelhantes da clínica médica com base em um plano de avaliação, diagnóstico, classificação e tratamento com objetivo de correção e de remediar os déficits. Para os autores, as consequências negativas da incorporação do modelo médico ao ensino público estão relacionadas a naturalização da ideia de que o estudante com deficiência precisa necessariamente de um especialista que o acompanhe e o eduque, transferindo assim a figura do médico para o professor da educação especial.

No grupo focal, o laudo médico, documento com fins estritamente diagnósticos, aparece no depoimento dos professores como necessidade em reconhecer o estudante com deficiência em sala de aula conformando-o a um modelo clínico na educação:

Eu penso assim: - quando é um cego, ou é um deficiente físico, eles até tratam porque aquela pessoa é deficiente. Agora se é um aluno com laudo de Transtorno de Déficit e Hiperatividade, sabe o que eles dizem? Eles são preguiçosos, eles têm o pai que acomoda, e eles não pegam nunca um laudo. Eu acho que os professores deveriam ter os laudos para que pegassem o laudo e lessem. Porque eu acho que até hoje, o aluno, esse do terceiro eu acredito que não teve um professor neste tempo todo de aula que pegasse o laudo e visse o laudo do

aluno. Eu acho que isso devia ser uma obrigação dos professores. Pegar o laudo e ver. Porque o que eles dizem? São “preguiçoso”. Porque? Porque não tem a boca torta, porque ele tem todos os dedos? Porque ele enxerga e escuta? Daí ele é preguiçoso. E elas não aceitam você dizer que tem o laudo. E eu digo para as professoras que a hora que elas quiserem ler o laudo eu tenho. Eu já cheguei a esse ponto! (Professora Daiana).

Atualmente, apesar do grande avanço que consolida os princípios do Modelo Social da Deficiência na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, é inegável a legitimação do saber médico na produção da deficiência¹⁴. Em Santa Catarina, para garantir o acompanhamento de um Segundo Professor, é obrigatório a apresentação de um laudo médico que, por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), diagnostica o estudante com deficiência e então garante o direito da presença de um Segundo Professor em sala de aula¹⁵. (SANTA CATARINA, 2009).

Observa-se, no depoimento da professora Daiana, claramente o incômodo desta pelo não reconhecimento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) do estudante pelos professores regentes. Enquanto professora Daiana identifica no laudo a verdade sobre o sujeito, para os demais professores, opera uma invisibilidade corponormativa do “desvio” (TDAH), em que o reconhecimento da condição por deficiência se dá em virtude da percepção do corpo desviante. A declaração da professora Helena reitera essa situação:

O meu aluno, do sétimo ano da manhã, por ele ter dislexia, eles acham que não que ele não precisa de Segundo Professor. Eles chamam de mal educado, preguiçoso. Já os alunos da tarde, eles entendem mais a deficiência, aí não taxam eles de nenhum nome feio. (Professora Helena).

¹⁴ A legislação do Estado de Santa Catarina (2012) Da Pessoa com deficiência embora tenha incorporado a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência especialmente no tocante a terminologia “pessoa com deficiência”, ainda conserva o modelo biomédico na redação legal sobre os direitos da pessoa com deficiência, relacionando a deficiência em diversas passagens a limitações e incapacidades. (SANTA CATARINA, 2012).

¹⁵ Em Santa Catarina nos casos de transtornos globais do desenvolvimento – TGD, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e impulsividade – TDAH/I e deficiência intelectual, deve conter, também, laudo psicológico. SANTA CATARINA (2009)

Conforme Mello e Nuernberg (2012, p. 06), a percepção do corpo com deficiência se dá baseada num modelo de comparação em relação aos padrões hegemônicos funcionais/corporais, que qualifica e “considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação”. Assim, para os autores, quanto mais “desviante” for considerado um corpo, maior vulnerabilidade ele estará sujeito pela condição de deficiência. De outro modo, pode-se dizer, que quanto menos “desviante” for um corpo, menos suscetível estará a opressão pela deficiência muito embora, conforme os depoimentos, menos visível se tornam as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Sobre isso, professora Daiana insiste num reconhecimento perverso do estudante em que, no seu entendimento, a leitura do laudo garantiria a consideração de que a “preguiça”, o “comodismo”, entre outros comportamentos considerados “desviantes”, não estão relacionados ao contexto social e/ou familiar, mas ao indivíduo em decorrência de seu transtorno.

Com base na declaração dos Segundo Professores, perguntamos se o reconhecimento de que o estudante possui TDAH ou Dislexia tornaria o contexto de sala de aula mais inclusivo? Baseados no depoimento da professora Daiana, pode-se dizer que o modelo biomédico mostra aqui sua força e, ao invés de inclusivo, o contexto escolar poderá ganhar contornos ainda mais opressivos. Pois, embora a expectativa da professora é que o laudo seja um meio de reconhecimento do princípio da “diferença” em sala de aula, o que ocorre na verdade é a emergência da desigualdade social provocada pela ideia de causalidade contida nos laudos em que o impedimento/transtorno leva a deficiência/desvantagens sociais.

Ressaltamos assim, que a justaposição entre impedimento, deficiência e incapacidade, contidas nos laudos médicos, nos parece potencialmente perigoso à inclusão do estudante com deficiência, especialmente porque deixa de problematizar as barreiras e os arranjos de sistemas escolares opressivos produtores de desigualdades sociais. Segundo Diniz (2012) a ideia do MSD é justamente desnaturalizar a lesão/impedimento das desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência provocadas por sistemas sociais opressivos e pouco sensíveis a diferença. Contudo, isso não significa invisibilizar o impedimento como princípio da condição de existência humana. Diniz (2012) pontua, a partir da crítica feminista, que um corpo com impedimentos não é isento de valor, não pode ser concebido como desencarnado da lesão e, por isso, precisa ser considerado em sua complexidade (DINIZ. 2012).

Assim como assinala Barpi, Guilherm e Alves (2010), o reconhecimento da deficiência é importante e necessário no tocante as políticas de direitos e bem estar social, afim de visibilizar as pessoas com deficiência, garantindo a elas a confirmação de sua realidade e condição de existência entre outras. Nesse sentido, nos parece tão necessário considerar o impedimento como condição da pessoa que demanda apoios educacionais e assistências específicas, quanto distingui-lo das barreiras e arranjos escolares opressivos que levam os estudantes a experimentarem a deficiência em sala de aula. (DINIZ, 2012).

Considerando as necessidades específicas dos estudantes em contextos escolares inclusivos, Valle e Connor (2014) nos falam que os professores, juntos, são capazes de reunir muitas informações acerca dos estudantes com deficiência. A construção de Planos Educacionais Individuais (PEIs)¹⁶ é apontada pelos autores como uma dessas alternativas, em que coletivamente os professores reúnem informações sobre o estudante ao longo do tempo observando as áreas específicas que cada estudante apresenta carências. A diferença, é que enquanto o laudo médico bem como os escores produzidos em testagens psicológicas representam apenas o padrão atual do indivíduo, os PEIs possibilitam uma visão atual e potencial do estudante auxiliando no planejamento e avaliação das atividades escolares.

Com base nas reflexões acima, compreendemos a dificuldade de olhar para um laudo sem extrair uma concepção negativa da deficiência. Apesar de sua relevância, o CID10 não somente é visto com desconfiança por alguns professores, como vem sendo questionado pela comunidade científica como um sistema de classificação impreciso, principalmente pelo uso de definições legais vagas como parâmetro, fortemente ancoradas em diagnósticos médicos sobre a incapacidade e com pouquíssima orientação quanto a aspectos funcionais (NUBILA e BUCHALLA, 2008).

O modelo biomédico também pôde ser observado na maneira como os professores significam as expectativas sobre o estudante com deficiência a partir de uma visão capacitista a qual responsabiliza o estudante por seu desempenho.

Eu acho que primeiramente ele tem que saber se orientar sozinho, imagino eu. Ele tem que saber o porquê ele tá ali, o que ele tá fazendo. Até onde que ele vai. Se esforçar, tentar por ele mesmo, não

¹⁶ Ver Valle e Connor (2014, p.103).

porque a professora tá pedindo. Ele tem que se conscientizar a ir além daquilo. Tentar. Porque têm alguns alunos que se sentem acomodados por terem um segundo professor. [...] Então essa seria a minha expectativa de esperar que eles se orientem, que saibam sozinhos tomar as decisões deles. (Professora Carla).

Enquanto os estudantes com deficiência que exigem apoio contínuo e maior assistência provocam sentimentos de pena e motivam ações caritativa/assistencialistas por parte dos Segundo Professores, os estudantes vistos com maior grau de autonomia levam o professor a acreditar que estes são capazes de superar as barreiras por eles mesmos. Sob pena de não se acomodar, a professora Carla entende que o estudante “precisa se esforçar”, “tentar por ele mesmo” e que, portanto, “saiba sozinho tomar as decisões”.

Concordamos com Diniz (2012) que os ideais de superação e independência podem ser ideais perversos, mesmo para os estudantes que conseguem algum grau de autonomia, pois que nem todos alcançarão o ideal esperado pela sociedade assentada na lógica do capital. Indelevelmente a lógica capitalista – a qual nutre a ideia de um sujeito ativo, produtivo, autônomo e independente – atravessa as ideologias escolares e se constitui como um ideal insensível à diferença a qual muitas pessoas com deficiência serão incapazes de vivê-lo.

Assim, conforme Diniz (2003), a discussão acerca da “independência” como princípio na vida das pessoas com deficiência pode ser um ideal perverso para aqueles que jamais terão habilidades para a produção, por maior que seja o arranjo social. Diniz (2012, p. 59) também destaca que foram as teóricas feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão vivenciada pela condição de deficiência, “havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade” categorias estas as quais, entendemos, atravessam a experiência da deficiência e precisam ser reconsideradas nas expectativas dos docentes que medeiam projetos de vida e felicidade para estudantes com deficiência ou não.

Kittay, em colaboração com Jennings e Wassunna (2005), também nos ajudam a refletir sobre a questão, os ideais sociais que tem como norte a independência dos sujeitos, presentes nas falas dos Segundos Professores. Essas autoras, como já destacamos na fundamentação teórica deste trabalho, fazem uma crítica ao “mito do independente”, muito presente nas sociedades industrializadas ocidentais, os quais negam a

interdependência como uma condição humana. Para essas autoras, esse mito é construído baseado em um sujeito abstrato, descorporificado, não deficiente e que nunca vai envelhecer. Ele atravessa e constitui o modo como concebemos questões de justiça e de política bem como o valor que damos à dimensão do cuidado (KITTAI, JENNINGS & WASUNNA, 2005), o que demanda que ele seja desconstruído.

O modelo biomédico também pôde ser observado sutilmente na passagem do discurso do Segundo Professor em cuja expectativa de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual baseia-se num padrão normativo de comparação.

Por exemplo, eu tenho duas alunas, uma é mais lentinha, uma que é mais rapidinha. Eu quero ensinar, alfabetizar ela, e ela reconhece letras, números, só que não consegue ler. Eu falo muito para ela que o meu sonho até o final do ano é que ela consiga ler, ao menos uma frase. (Professora Anna)

Estudos na área da educação sobre crianças com deficiência intelectual indicam que estas passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças não deficientes, no que concerne à aquisição da linguagem e escrita. (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004, FIGUEIREDO E GOMES, 2005; MARQUES E DUARTE, 2013). Assim, a alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual é um “sonho” possível a ser realizado, considerando que o estudante tem capacidade de avançar conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas e diferenciadas, respeitando-se o limite e o potencial de cada estudante.

É interessante notar entretanto, que a expectativa de escolarização do estudante pela professora é atravessada pela concepção sobre a deficiência em que esta classifica o ritmo de aprendizagem das estudantes, sendo uma “mais lentinha” e a outra “mais rapidinha” ao passo que ambas estão posicionadas em comparação a um padrão considerado normal de aprendizagem.

Nos parece fundamental entender que as expectativas da professora sobre a escolarização do estudante com deficiência é antagônica à concepção sobre a deficiência que atravessa seu depoimento. Há implicitamente uma visão biomédica normativa que espera do sujeito um padrão de funcionamento no qual o estudante, já em desvantagem por

ser mais lento, precisa superar ao longo do ano o que se espera dele e em comparação aos outros.

Embora não tenhamos uma visão de contexto no depoimento em que se produzem as comparações e o alcance das práticas pedagógicas da professora, concordamos com Fontes (2009) que as crenças sobre o estudante com deficiência sustentam as práticas escolares. Ademais, conforme Valle e Connor (2014), quando a deficiência é conceituada como patologia não é de se admirar que remediar se torne o foco da instrução da educação especial a partir de abordagens behavioristas, afim de devolver os estudantes à educação geral.

Acerca disso, Marques e Duarte (2013) entendem que as escolas que centram suas aprendizagens em um mesmo currículo para todos os alunos, não levando em consideração suas diferenças tanto no ritmo de aprendizagem quanto na forma como enfrentam o processo educacional, acabam por destacar cada vez mais as desigualdades entre os estudantes alavancando barreiras de acesso ao currículo e acentuando a visão de incapacidade por condição de deficiência. Para tanto, as autoras entendem que a construção de outro modelo de escola exige a construção de salas de aula diversificadas, que realmente contribuam para a melhoria da qualidade educacional oferecida aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, em que a atuação conjunta do professor da educação especial e do professor do ensino comum poderão favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para todos os alunos. (MARQUES E DUARTE, 2013).

Assim, entendemos que, diante dos princípios de inclusão que se fundamentam nos direitos humanos, parece urgente à educação deslocar a ênfase da deficiência como *tragédia pessoal* para uma questão de justiça social. Conceber a deficiência em sua positividade afirmando-a como um estilo de vida entre os muitos existentes, é uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico ainda tão presentes no discurso dos educadores. (DINIZ, 2012).

4.2.3 Concepções relacionadas ao modelo social da deficiência

O Modelo Social da Deficiência contempla as mudanças sociais e políticas atuais que traduzem a luta e o movimento político das pessoas com deficiência na garantia dos direitos humanos expressos na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este importante documento com status de emenda constitucional no Brasil, define que as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2008a).

Como pode ser observado, no modelo social há uma mudança na lógica de causalidade da deficiência em relação ao modelo biomédico. Para o modelo social as causas da segregação e da opressão não devem ser buscadas nos impedimentos, mas nas barreiras sociais que impedem a plena e efetiva participação das pessoas com deficiências em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, para compreender o que é uma barreira para o sujeito, é preciso antes disso conhecer quem é essa pessoa, que necessidades ela tem e o que, na interação com o meio, limita sua participação. Conforme segue o depoimento da professora Beatriz:

[...] é acho que é um trabalho que primeiro de tudo precisa de uma investigação acerca do aluno, primeiro a gente tem que conhecer muito bem ele, pra começar, e que nem a professora Daiana falou, acredito que primeiro de tudo você precisa observar o aluno, saber o que ele sabe até então. Como a educação especial é bem complicado, dependendo do aluno, que nem a minha própria aluna que não fala assim, você leva um tempo para conhecer bem ela, levou um tempo pra eu conseguir conhecer ela. (Professora Beatriz).

Nota-se no depoimento da professora Beatriz uma radicalidade em relação a concepção biomédica e ao conceito de norma. Observa-se na fala da professora, o cuidado em conhecer o estudante a partir da observação deste em detrimento do reconhecimento de seu impedimento. Além disso, conforme a professora, é preciso observar para conhecer num processo complexo que demanda tempo.

Corroborando com a concepção da professora Beatriz, Valle e Connor (2014) entendem que, para ensinarem de forma inclusiva, os professores devem sobretudo reconhecer seus estudantes como indivíduos. É preciso que o professor se pergunte a quem vai ensinar a fim de descobrir o máximo possível sobre seus estudantes. Na opinião dos autores, as informações servirão para atualizar aspectos importantes de sua prática como o planejamento, instrução, atividades e avaliações. Nesse sentido, conhecer bem os alunos, especialmente no início de cada semestre, significa criar condições “que garantem que os alunos sintam-se confortáveis e seguros por toda a jornada de aprendizagem” (VALLE E CONNOR, 2014, p. 96).

Professora Fabiana reitera essa visão, atentando-se para o cuidado com a produção da deficiência pelos laudos médicos ou pelas produções discursivas dos relatórios de outros professores:

Eu acho que a gente tem que procurar fazer as estratégias e conhecer o aluno. A gente ali, lado a lado, relação – relação e não ir muito atrás do diagnóstico. Eu procuro fazer assim porque senão vai rotular teu aluno porque o professor do ano passado disse que ele é isso e isso. Eu penso que a gente tem que conhecer o aluno. (Professora Fabiana).

Nota-se aqui que a professora desconstrói que o laudo é a verdade sobre o sujeito ao afirmar que não vai atrás do diagnóstico para não rotular o estudante. O cuidado da professora Fabiana em não rotular e estigmatizar o aluno é consonante com o modelo social, o qual questiona a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência corroborando com a desnaturalização entre os impedimentos e as desvantagens sociais. Assim, a ênfase no sujeito em detrimento do laudo desconstrói a representação das pessoas com deficiência como indivíduos incapazes, total ou parcialmente pela circunstância única da deficiência. (RIOS, 2010).

Como vimos anteriormente sobre as concepções baseadas no modelo biomédico da deficiência, ainda que desprovidos de intenções discriminatórias, a representação do laudo aumenta visões distorcidas e potencialmente limitadoras da experiência e da participação dos estudantes com deficiência.

A concepção do modelo social também foi observada nas falas de alguns Segundos Professores em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes, especificamente, na interpelação das práticas pedagógicas administradas pelos professores regentes:

A maioria dos professores querem avaliar igual. Sendo que tem que ser diferenciado né? Tem que ser diferenciado. (Professora Gabriela).

Outra coisa, eu penso também que a falta de informação que teu aluno não vai para a sala e não vai aprender como a professora Daiana falou [...] não tá ali para aprender a química, a física. O teu aluno muitas vezes ele tem potencial, mas não é

que ele vai saber o que é joules, o que é fórmula de Baskara, essas coisas. (Professora Eloisa).

De maneira semelhante, o depoimento das professoras acima questionam as práticas homogeneizadoras de instrução e avaliação realizada por professores regentes. Questionam, além disso, a expectativa padronizada acerca da aprendizagem do estudante e a insensibilidade por parte dos demais professores em não olharem para as diferenças e para o progresso qualitativo dos estudantes em relação a pequenas conquistas.

Acerca dos depoimentos da Segunda Professoras, Valle e Connor (2014) nos falam sobre o desafio da educação especial em desconstruir, junto ao ensino regular, as noções de normal/patológico intimamente relacionadas as noções de série/desempenho/idade. Para os autores “Acreditar que a homogeneidade existe (presumivelmente em algum lugar lá fora, na sala de aula de alguma outra pessoa) significa ficar permanentemente desapontado – e perder de vista o objetivo do ensino”. (VALLE E CONOR, 2014, p. 72).

Na perspectiva do Modelo Social, a diversidade é o “coração” da inclusão, e nisso há uma implicação do humano na escola que se intersecciona de formas múltiplas de diversidade como: raça, religião, condição sócio econômica, cultura entre outros. Assim, nos parece urgente a escola repensar sobre o “mito da homogeneidade” e reestruturar as expectativas face as diferenças como condição de existência.

Segundo Valle e Connor (2014), a homogeneidade que prevê noções construídas de séries e desempenhos, e portanto, de avaliações, não dá conta das expectativas de aprendizagem mesmo em salas de aula onde não haja estudantes com deficiência. Nesse sentido, as práticas inclusivas abordam as necessidades acadêmicas e sociais de todos os estudantes.

De um modo geral, o modelo de deficiência aparece no grupo focal como uma concepção híbrida dos modelos referidos, sendo que os Segundos Professores apresentaram muitas dificuldades de transformar suas práticas rumo aos pressupostos do modelo social, a despeito deste modelo ser o predominante na legislação atual. Observou-se assim que a concepção referente ao modelo social, aparece com frequência e especialmente com um foco mais voltado para o reconhecimento das barreiras que obstaculizam a participação social dos estudantes, enquanto no plano das ações, ou seja, aquilo que o professor faz em relação a percepção das barreiras, está mais voltado à ações com base nos modelos caritativo/assistenciais e biomédicas.

Entendemos assim, a urgente necessidade de rever os pressupostos que embasam as concepções sobre a deficiência afim de que todos os participantes escolares estejam comprometidos com a retirada das barreiras atitudinais, físicas, curriculares e programáticas que afetam significativamente a inclusão e a participação dos estudantes no ensino regular. Ainda segundo Gesser e Nuernberg (2016), a redução da pessoa com deficiência ao preconceito e a incapacidade aponta urgentemente a necessidade de formação de educadores afim de romper com as barreiras que limitam, marginalizam e oprimem as pessoas com deficiência no contexto escolar. Nesse sentido, a escola precisa buscar estratégias de modo a romper com as barreiras que de um lado excluem e de outro segregam, visando promover sua capacidade em igualdade de condições às pessoas sem deficiência.

4.3. O trabalho do Segundo Professor como experiência de “participação excludente”

Nesta unidade temática de análise buscamos investigar as significações produzidas pelos Segundos Professores sobre o seu trabalho, considerando os sentidos de sua experiência, bem como, as barreiras e facilitadores de seu trabalho.

Assim como mencionamos no tópico anterior, e em consonância com a perspectiva histórico e cultural que orientou nosso olhar para os sujeitos da pesquisa, buscamos tatear com cuidado a análise de cada questão disparadora apresentada no grupo focal assim como as situações específicas em que se realizou um grande número de enunciados. O processo de análise desta unidade demandou maior tempo pela sua complexidade afim de que não perdêssemos de vista o contexto, as entonações, as vozes sociais e especialmente, os movimentos de aceitação, oposição e tensão em que delineararam-se os enunciados na arena das significações sobre a experiência de trabalho do Segundo Professor.

Pela complexidade da composição das relações sociais em que se dá a experiência do Segundo Professor, procuramos captar entre as distintas significações, tanto aquelas que se destacaram nas interações grupais quanto outras que permaneceram encobertas, e por isso, merecedoras de atenção. A leitura dos estudos de Sawaia (2002) foi fundamental nesse processo, em que chegamos a compreensão de que o trabalho do Segundo Professor configura-se como experiência de “participação excludente” no conjunto das práticas de Educação Especial que se propõem em consonância com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Sawaia (2002), a participação é condição de existência do sujeito imanente à sociedade e a subjetividade. Assim a referida autora entende que não há “*não participação*”, pois, todos somos partícipes desde sempre e de alguma maneira de um determinado contexto histórico e social. Na visão da autora, o que difere uma participação excludente de uma participação integrativa é a natureza e a qualidade dessa participação no conjunto das relações investidas simbolicamente de valores sociais.

Nesse sentido, com base nos pressupostos de Sawaia (2002), podemos dizer que o que define a participação do Segundo Professor como excludente ou integrativa é a posição em que este ocupa no universo das relações sociais, políticas e ideológicas constitutivas de seu trabalho e constituídas pela dialética de inclusão/exclusão.

Apoiamos nossa análise, dialogando com Sawaia (2002), que a participação deve ser o objetivo das políticas públicas com o objetivo de promover a potencialização¹⁷ dos sujeitos.

Assim, a análise dos dados possibilitou identificar as seguintes subunidades temáticas de análise: a) Ausência de formação continuada no modelo de ensino de “corregência” e/ou “colaboração” na perspectiva da Educação Inclusiva; b) Formação segregada de professores da Educação Especial; c) Processos de trabalho segregado dentro do ensino comum.

É importante ressaltar, que as subunidades de análise elencadas serão analisadas separadamente por questões didáticas, embora reconheçamos que se inter-relacionam no conjunto das relações e experiências do Segundo professor em seu trabalho.

4.3.1 Ausência de formação continuada no modelo de corregência e/ou colaboração

A ausência de formação continuada no modelo de corregência/colaboração na perspectiva da Educação Inclusiva se constitui como um dos elementos de participação excludente vivenciado pelos Segundos Professores. Na visão dos participantes do grupo focal, as políticas de formação de educadores têm se mostrado insuficientes quando não ausentes e fragmentadas. Isso contribui para gerar um descompasso na formação de professores da educação especial e comum para atuarem juntos na perspectiva da Educação Inclusiva. No depoimento abaixo, observa-se que essa situação tem fomentado a busca individual de aperfeiçoamento, descaracterizando a formação docente no modelo de ensino de corregência/colaboração e desresponsabilizando o Estado pelas políticas de aperfeiçoamento:

[..] Porque agora está vindo a inclusão, mas desde quando foi posta a inclusão, eu senti assim: que eles jogaram dentro da escola, mas não prepararam as pessoas para trabalhar com isso. E a gente foi aprendendo agora, com o passar do tempo. Nós, como segundas professoras, fomos buscando, se especializando, correndo atrás, só que eles (professores regentes) não foram. Ficaram parados! Daí quando eles recebem um aluno

¹⁷ O conceito de potência de ação é formulado por Sawaia (2002), inspirada em Espinosa. Este conceito será explorado mais adiante como possibilidade de superação das relações de inclusão/exclusão que caracterizam a experiência do Segundo Professor.

especial, eles ficam assim: ah! Será que eu vou dar conta?" (Professora Fabiana).

Observa-se, no enunciado da professora Fabiana, sua resignação com a omissão das políticas vigentes de inclusão em preparar/formar os docentes para trabalharem com estudantes com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse fenômeno de desamparo tem gerado por um lado a busca individual de aperfeiçoamento por parte dos Segundos Professores e, por outro, a percepção de despreparo por parte dos professores regentes para trabalhar com estudantes com deficiência.

Em seus estudos sobre as políticas de formação na região da grande Florianópolis SC, Araújo (2015) também corrobora a tese de que ocorre ausência de formação de professores com base no modelo de ensino de corregência/colaboração. Não obstante, conforme expressa o depoimento da professora Fabiana, a ausência de processos de formação tem levado ao (des)entendimento por parte dos professores sobre como trabalhar juntos e em regime de colaboração. Esta lacuna tem fomentado a ideia de que compete ao Segundo Professor se capacitar para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

Compreendemos assim, seguindo o depoimento da professora Fabiana, que não somente a inclusão foi imposta às escolas sem um preparo prévio assim como, muito provavelmente, o próprio Segundo Professor. Conforme depoimento que segue da professora Gabriela, observamos que o desconhecimento sobre as atribuições e organização do trabalho no modelo de corregência amplia o desafio entre os docentes na construção de um trabalho que se propõe a ser colaborativo:

Sobre a formação continuada, acredito que ela deve ser principalmente para os professores regentes, porque muita coisa que são faladas em cursos nós sabemos, mas eles mais ainda tem que saber, né? Qual o papel do segundo professor? Eu sei o que eu faço, nós sabemos, mas eles lá precisam saber para que isso [a dedicação inclusiva] aconteça. (Professora Gabriela).

Conforme podemos observar no depoimento da professora Gabriela, a participação do professor regente nas políticas de formação sobre a educação inclusiva é considerada um elemento chave para que a

educação inclusiva aconteça. Ainda conforme as orientações nos documentos oficiais mencionados na revisão de literatura, podemos observar que muito embora os professores deveriam ser orientados e receber apoio pelos profissionais do SAEDE e/ou do serviço especializado SAESP (SANTA CATARINA, 2009), o Segundo Professor denuncia a ausência desse suporte, conforme expressa o depoimento da professora Daiana:

Nós precisamos de alguém que diga: você pode fazer isso, você não pode. Não só para nós, porque nós sabemos até que ponto podemos ir, mas até que ponto as outras pessoas precisam nos auxiliar para que nós consigamos os objetivos que nós sabemos e podemos. (Professora Daiana).

Nota-se na fala da professora Daiana que o caminho é trilhado permeado por dúvidas e incertezas na ausência de um outro que possa confirmar ou negar o que se está fazendo, enfim, que possa dar respostas e, acima de tudo, mediar o “como fazer”.

Por outro lado, os Segundos Professores entendem que esse outro mediador deve ser alguém capaz de somar à experiência de trabalho, que conheça a realidade e as dificuldades que surgem no contexto das práticas escolares que vai muito além da mera transmissão de informações, conforme o depoimento das professoras:

É preciso que tenha alguém especializado na área primeiramente. Porque não adianta mandar uma pessoa falar alguma coisa que não domina, que não sabe e não tem conhecimento de nada. Que é assim quando acontece, quando acontece! (Professora Helena).

Passam ali um vídeo muito bonito, com umas palavrinhas e terminam. (Professora Daiana).

Diante dessa situação, perguntamo-nos se a formação complementar que o professor está recebendo e outras vezes buscado individualmente tem ressignificado a experiência dos docentes para trabalharem de maneira conjunta e participativa no ensino comum?

Sobre isso, Araújo (2015) menciona criticamente o estabelecimento de políticas de Estado que se assentam na

responsabilização e na meritocracia, traduzindo-se na tensão permanente dos trabalhadores:

Estes se obrigam a obter certificados de forma rápida, de concorrer nos processos de seleção e de intensificar seus trabalhos para responder às demandas do capital. Essas facetas também desembocam na *desintelectualização do professor*, pois não se prioriza a formação de um sujeito crítico e consciente (ARAÚJO, 2015, p. 83).

Visando problematizar esse movimento que muitas vezes responsabiliza os sujeitos a participarem dos diversos espaços sociais, Sawaia (2002) alerta sobre os riscos de reduzir o ser da participação a uma ação de foro íntimo, fomentando ações individualistas com ausência da participação do estado: “como se o interior de cada um fosse o reduto exclusivo de exercício da liberdade, da justiça e da felicidade”. (SAWAIA, 2002, p. 118).

Com base na psicologia histórico-cultural, Sawaia (2002) assinala que o ser da participação não é o resultado de individualidades atuantes ou meramente produto de discursividades sociais. Segundo a autora, é condição ao ser da participação que ele “não pode ser negado como configuração psicológica individualizada nas análises e nos planejamentos da participação social” ao mesmo tempo em que sua condição de existência é a de “ser configurado pelas mediações sociais” (SAWAIA, 2002, p. 122). Isso posto, e considerando que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino é um direito garantido pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e pela Lei Brasileira de Inclusão, ressalta-se o papel do Estado de propiciar as condições e mediações necessárias para que ela ocorra em igualdade de oportunidades.

Com base em concepção semelhante, David e Capellini (2014) consideram às políticas de formação de docentes que visam a transformação social, desafiadoras. Isso porque a efetividade da formação continuada dependeria do quanto esta é capaz de resgatar a experiência singular do professor, dialogar com as proposições políticas e com as interações concretas que se estabelecem no espaço escolar. Nesse sentido, Almeida, Martins e Jesus (2012) ressaltam a necessidade de processos de formação que propiciem o desenvolvimento profissional, incentivem a participação e a colaboração entre os docentes com vistas a construção corresponsável de uma escola inclusiva.

É válido ressaltar ainda, que na perspectiva do ensino colaborativo como estratégia em educação inclusiva, é imprescindível que sejam oferecidos processos de formação que contemplem a participação do professor da educação especial e do professor do ensino comum. É essencial que os docentes compreendam sobre os objetivos e as possibilidades de trabalharem juntos bem como dos processos organizacionais do serviço, responsabilidades, fases e desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo. (ZANATA, 2004; CAPELLINI e MENDES, 2004; TOLEDO E VITALINO, 2014).

4.3.2 Formação segregada

A *formação segregada* consiste em outra, das múltiplas faces, que permite compreender a experiência de participação do Segundo Professor em políticas excludentes de formação. De um modo geral, observou-se no grupo focal que os temas relacionados à inclusão de crianças com deficiência são oferecidos por meio de formação continuada somente para os Segundos Professores. Isso evidencia um entendimento de que o estudante com deficiência é responsabilidade do Segundo Professor e não da escola toda, o que difere do proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁸ e das orientações sobre as atribuições do Segundo Professor proposto pelo Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009).

Essa questão dos processos de formação segregados pôde ser identificada nos depoimentos dos participantes do grupo focal. Os depoimentos mostram que os Segundos Professores têm conhecimento de que, conforme preveem as Políticas voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência, a formação não é oferecida a todas as pessoas da escola. Além disso, percebem que a falta dessa formação para os demais profissionais da escola tem como efeito a impossibilidade de continuar um diálogo sobre a educação inclusiva com base na ausência de suporte e reconhecimento social. A vivência dessas im(possibilidades) são significadas pelos Segundo professores como experiência de isolamento, exclusão e sofrimento:

Eu vejo assim também que muitas vezes nós não temos o apoio da direção e dos outros professores,

¹⁸http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

porque eles também não sabem como fazer [...] tem curso tá só nós, tem uma capacitação ta só nós, e os outros professores que deveriam ter, também não tão lá, que estão trabalhando com esses alunos também eles não tem, né? (Professora Helena).

Na hora de mostrar sucesso e mostrar trabalho é nosso aluno, na hora do problema é seu aluno. Teria que ter curso de capacitação para todos, sem distinção! Porque todos se relacionam com o aluno de alguma forma ou de outra, ele vai conversar com o aluno, vai passar pelo aluno, vai trabalhar com o aluno, então não adianta, tem que ser com todos (Professora Eloisa).

Nesta parte das capacitações a gente vai, e quando a gente tá lá surgem mil ideias. Vou chegar lá e vou fazer isso, falar. E você chega lá e você se sente podada, porque você vai falar que você não tem que ficar com a turma toda, o aluno não é só meu, o aluno é teu. Eles te cortam na hora. Você não consegue expor tuas ideias, ou falar o que você aprendeu e passar para elas. Até porque é só você que sabe, muitas vezes nem o diretor da escola sabe, o ATP, o secretário. É só você! O restante não. (Professora Gabriela)

É num tom de resignação e tristeza que os depoimento dos professores reiteram que a experiência de formação segregada, como já apontamos anteriormente, é uma característica das políticas de aperfeiçoamento do estado de Santa Catarina, que oferece especificamente formação continuada sobre a educação inclusiva aos professores especialistas. Nesse sentido, as professoras carregam o peso histórico das políticas de educação especial de caráter segregado. Decorre-se a partir disso, conforme os enunciados acima, que a formação segregada produz uma série de incompreensões e barreiras quanto à participação do Segundo Professor no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como a compreensão de que cabe exclusivamente a ele o papel de promover a inclusão.

Entre as principais barreiras que podemos observar nos depoimentos dos professores destacam-se: a) os cursos relacionados à educação inclusiva e ao tema da deficiência são assuntos para professores especialistas; b) administradores escolares, auxiliares do trabalho

pedagógico e professores regentes compreendem que a escolarização do estudante com deficiência não lhes diz respeito.

Assim, as propostas de formação continuada caminham na contramão dos pressupostos de um modelo de ensino, que se propõe ser colaborativo o qual por sua vez, requer a construção de uma cultura colaborativa sustentada pela participação de todos os atores sociais da escola. Produz-se, ao invés disso, provavelmente pela maneira como se constituem os processos de formação, significações de “não saber” e, ao mesmo tempo, de um “não querer saber” sobre o ensino especial por professores do ensino comum, diretores e coordenadores pedagógicos.

É interessante notar nos depoimentos que a separação entre ensino regular e ensino especial define mundos diferentes para Segundo Professores em relação aos demais profissionais da escola e, por conseguinte, criam mundos diferentes para os estudantes com ou sem deficiência. Essa divisão, nas palavras de Mantoan (2012), perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência exige conhecimentos, experiência e competência que só o professor da educação especial possui.

Essa forma particular de exclusão que cria mundos diferentes nas escolas, não se trata apenas de uma mera abstração que separa competências específicas do ensino especial do ensino comum. É preciso reconhecer anterior a isso que essas cisões se constituem nas relações de homens concretos. Não obstante, traduzem-se nas palavras dos Segundos Professores como experiências de isolamento, de não reconhecimento e de não pertencimento ao grupo social de trabalho - conforme expressa o depoimento da professora Helena:

Eu vejo e sinto isso também porque até já escutei uma vez nas salas dos professores quando eu cheguei e falei que tinha dias que eu me sentia um pouco frustrada de estar lá sentada e não conseguia passar para o aluno tudo que eu tinha vontade de passar daí escutei de uma professora: Ah, tinha que dar graças a Deus de estar lá só sentada e ganhando a mesma coisa que nós. Essa pessoa quis dizer que eu estava lá sentada sem fazer nada enquanto eu estava preocupada em fazer mais ainda porque não é fácil você estar lá dando o melhor de si para ver se você consegue tirar alguma coisa dos alunos que não rendem muito né? E você escutar que você está lá só sentada e ganha o mesmo que eu. Então fiquei quieta. (Professora Helena).

Podemos observar no enunciado da professora Helena uma descontinuidade entre seu questionamento e a resposta que recebe de sua colega professora regente. Nitidamente se observa que as professoras se posicionam no discurso a partir de lugares diferentes. Enquanto a Segunda Professora questiona suas frustrações diante de seus ideais de ensino e aprendizagem em relação ao estudante com deficiência, a professora regente responde pelas condições de fadiga inerentes ao trabalho do professor. Nos chama atenção no entanto, que diante do mal-estar sentido por ambas as docentes, a professora Helena, ainda que não concorde mas se ressinta pelo dito fervoroso da professora regente, responde em tom passivo com o silêncio: “Então fiquei quieta”. Observa-se que, pela réplica ou pelo silêncio, os professores não conseguem estabelecer um diálogo. Sobre isso, não podemos deixar de notar que as formações deveriam se constituir como palco comum de linguagens com a finalidade de aproximar os docentes dos objetivos de trabalharem juntos. Entretanto, ao invés disso, observamos que oferecer formação de maneira segregada tem como resultado essas impossibilidades de continuidade do diálogo, naturalizando posições diferentes e individualizantes entre os docentes e deles em relação aos estudantes com e sem deficiência.

Como ressalta Carreteiro (2012), quando as instituições ignoram as múltiplas formas de mal-estar, fruto dos inúmeros processos de não reconhecimento social, produz-se um deslizamento do sofrimento social para o individual. Nas palavras da autora, o reconhecimento perverso da “competência” e do “corpo são” apto para o trabalho, acaba desqualificando o sujeito e, ao mesmo tempo, lhe oferecendo um projeto de “doença”, única forma muitas vezes, como nos fala a autora, de os trabalhadores serem reconhecidos pelos mal-estares de seu cotidiano.

Conforme Sawaia (2012), ao estudarmos sobre processos de exclusão, não podemos deixar de “colocar no centro das reflexões sobre a exclusão a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social” (SAWAIA, 2012, p. 100). Nesse sentido, Sawaia (2012) pontua que estudar a exclusão pelas emoções é também refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos. É pôr no centro de discussões o reconhecimento dos homens, de seu sofrimento e de sua felicidade as quais não se separam de seu cotidiano junto aos outros homens. Para tanto, nos diz a autora, precisamos compreender e questionar o sofrimento que mutila o cotidiano e a capacidade de

autonomia dos sujeitos, ou seja, compreender a exclusão do ponto de vista ético-político:

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. (SAWAIA, 2012, p. 106).

As proposições de Sawaia (2002) sobre o sofrimento ético-político em contextos de participação excludentes nos permitem refletir que a formação segregada não se trata apenas de uma questão pontual de inclusão/exclusão. Mas, essencialmente, que o modo como as formações são organizadas e se constituem na experiência de seus participantes travam um debate mais amplo que é ético e político e que abrange as múltiplas dimensões da desigualdade e exclusão social aí presentes que minam as relações escolares.

Assim, sem estar atento as vivências cotidianas do Segundo Professor, especificamente sobre os processos segregados de formação como políticas de estado dominantes, evidencia-se, conforme os estudos de Fontes (2007), atitudes sutis de sofrimento e exclusão de professores e estudantes com deficiência no ensino comum. Dentre as barreiras mais “perigosas” à inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum destaca-se a de incumbir ao professor colaborador a responsabilidade em assumir interinamente o estudante com deficiência.

Corroborando com a experiência dos Segundos Professores, Michels (2009) observa que nas políticas de formação do estado de Santa Catarina, os temas mais debatidos na formação de professores da educação especial centram-se em questões como Braille, sorobã, Libras, comunicação alternativa, entre outros. Portanto, é baseada em uma perspectiva instrumental e clínica de sustentação para o trabalho escolar e não conduz ao fortalecimento dos processos de trabalho participativos. Tão pouco, permite iniciativas na direção da remoção de práticas institucionais que historicamente se alicerçam na segregação. No nosso entendimento, essa perspectiva é “perigosa” do ponto de vista ético-político, porque pode induzir ao entendimento de que as pessoas com deficiência constituem um bloco homogêneo e que haverá alguém que, com base em determinados conhecimentos, conseguirá educá-los dentro do que é esperado. Com isso, nega-se a singularidade presente nos

processos de aprendizagem bem como o papel do diálogo entre os diferentes atores envolvidos para que as atividades sejam pensadas tendo como pressuposto a eliminação de outras barreiras como as atitudinais, as quais obstaculizam a participação do estudantes junto à turma.

Tomasini (2011) corrobora essa reflexão, alertando que, mais do que reforço instrumental e metodológico, a Educação Inclusiva requer uma profunda mudança na concepção e na compreensão sobre a deficiência pelos profissionais da educação e pela sociedade. Ademais, exige mudanças na lógica de organização escolar e curricular que ainda não foram suficientemente debatidas e reconhecidas nesse contexto.

Mantoan (2012) pontua que, na medida em que a Educação Especial se apodera da inclusão como um assunto de sua competência, legitimada pela maneira como são organizados os cursos de formação, o ensino regular tende a se omitir entendendo que a inclusão é um problema do ensino especial. Nas palavras desta estudiosa, a omissão do ensino comum também tem a ver com a ameaça de sistemas tradicionais vigentes permeadas pela lógica do capital, de um modelo de escola neoliberal e homogeneizador dos processos de ensino e aprendizagem que não abrem espaço ao debate filosófico, social e político da diferença. (MANTOAN, 2012, p.57).

Com base nas reflexões acima, entendemos que os pressupostos ético políticos com base na participação social pautada pelos princípios de cidadania, justiça e igualdade social nos parece anterior ou mesmo adjacente a implementação do Segundo Professor no ensino comum. Nesse sentido, ao elevarmos a formação docente para o debate ético - político, pretendemos resgatar o ser da participação como potência de ação. Como afirma Sawaia (2002), o ser da participação não pode se realizar sozinho, não é de mão única e não acontece de maneira segregada, pois remete ao(s) outro(s) incondicionalmente, na promoção dos bons encontros, na capacidade de ser afetado por ele e de se constituir dialeticamente nessas inter-relações.

4.3.3 Processos de trabalho segregado dentro do ensino comum

O processo de segregação dentro do ensino comum é outra experiência de participação excludente do Segundo Professor no contexto das práticas escolares. Neste tópico aparecem a participação excludente do Segundo Professor nas atividades de conselho de classe, a responsabilização do Segundo Professor pelo estudante com deficiência e o trabalho realizado de maneira individualizado por professores do ensino especial e professores do ensino comum.

Escolheu-se alguns relatos que ilustram a experiência do Segundo Professor nos conselhos de classe. É interessante notar, em alguns depoimentos, a completa exclusão do Segundo Professor no contexto dessa atividade escolar:

Chega na vez do aluno por ordem alfabética, daí eles pedem como o aluno tá, a gente fala tudo, mas eles não dizem como o aluno tá na matéria deles, não interferem. (Professora Anna).

Então, eu cheguei e sentei e daí falaram assim, quando chegaram no meu aluno: - Bom, esses vocês já sabem, vamos pular. Eu não precisei dizer nada. Daí quando terminou da minha turma, a diretora disse que eu podia sair. Foi isso no conselho. (Professora Daiana).

[...] nesse primeiro conselho de classe eles até falaram uma frase ou outra. [...] e no segundo conselho de classe eu não me manifestei, esperei que eles falassem alguma coisa, ninguém se manifestou, foi passado, como passaram os outros, nada além disso (Professora Gabriela).

Eu nem fui no conselho de classe, porque a professora disse que não precisava ir. (Professora Beatriz).

A participação “alegórica” do Segundo Professor em contextos de conselhos de classe caracteriza as relações perversas de exclusão no interior das escolas. Curiosamente, na hora da contribuição do Segundo Professor, passa-se rapidamente, pula-se a vez, esquece-se e/ou desconvida-se das reuniões.

Nota-se que enquanto as Professoras Daiana, Gabriela e Beatriz em tom de conformação, representam suas vivências no conselho de classe como algo desinteressante para os demais professores e administradores escolares, passível de omissão e exclusão, professora Anna incomoda-se com o silêncio de seus colegas. Mesmo sendo consentido sua vez de falar, professora Anna sente que sua fala é vazia, pois não encontra resposta nem amparo no outro.

Os depoimentos dos Segundos Professores retratam nitidamente sua vivência como sofrimento ético-político, o qual, conforme Sawaia

(2012, p. 106) se revela na “dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade”

É preciso assinalar, que a omissão da escola sobre a presença do Segundo Professor e do que ele é capaz de contribuir em situações de conselho de classe, nada contra a corrente da atual proposta pedagógica que trata sobre as contribuições desse profissional no ensino comum especificamente em situações de conselho de classe (SANTA CATARINA, 2009). Sobre o ensino colaborativo, Mendes, Viralonga e Zerbato (2014), pontuam que é de suma importância considerar que o apoio dos serviços especializados na escola ou em sala de aula não pode partir de um princípio de via de mão única, como se escola não tivesse nada a oferecer. Para as autoras:

[...] o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014, p. 43).

É imprescindível a esse modelo de trabalho, nos diz Capellini (2004), o envolvimento de professores e gestores como participantes ativos na construção de uma cultura escolar inclusiva que tenha como eixo de ações o trabalho coletivo e participativo. Na visão de Mendes, Viralonga e Zerbato (2014) acerca do papel dos gestores na inclusão escolar em contextos colaborativos, estes - juntamente com os coordenadores pedagógicos - são vistos como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa. Isso porque são eles que possibilitarão recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos necessários ao coensino como: o tamanho da sala de aula, o horário para planejamento e a adequação do tempo de trabalho.

Considerando o depoimento das professoras, entendemos a partir das considerações de Sawaia (2002) sobre a Participação Social, que as atividades de conselho de classe deveriam ser propostas que deveriam dar força ao sujeito, alimentar bons encontros, com profundidade emocional e continuidade no tempo sem perder de vista o “aqui-agora” e o “sem tempo” para acontecer.

A práxis participativa como potência de ação, nos diz Sawaia (2002), nada contra a corrente das atuais políticas dominantes de

participação excludente que, marcadas pela desigualdade, pelas relações de poder e exclusão, configuram-se, ao invés de potência de ação, como *potência do padecer*, a qual entendemos, tem caracterizado a experiência do Segundo Professor. Problematiza-se então, como poderia o Segundo Professor assumir a luta contra a potência de padecer?

Compreendemos que o trabalho do Segundo Professor por aproximar-se do modelo de ensino colaborativo, não deve se furtar em refletir sobre as responsabilidades *de planejar, instruir e avaliar* conjuntamente o ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014). Nesse sentido, conforme Mendes, Viralonga e Zerbato (2014), os conselhos de classe deveriam se constituir como oportunidade coletiva de discussão e planejamento de ações e principalmente, da reflexão como deve ser a avaliação da aprendizagem de todos os alunos.

O depoimento da Professora Carla ilustra uma das situações onde os processos de segregação do ensino especial no ensino comum segue curso no trabalho com o professor regente em sala de aula:

Nem todos os professores trabalham com os alunos, mas muitas vezes, os professores que trabalham nem chegam perto do aluno. O aluno tá sentado. Entendeu? Não entendeu? Professora! Precisa de alguma ajuda para explicar de novo de uma forma diferente. Não, não tem isso! (Professora Carla).

Estudos sobre a implementação do Ensino Colaborativo nas escolas têm prestado especial atenção sobre fenômenos de segregação do ensino especial no ensino comum. Sobre isso, os estudos de (Capellini, 2004; Zanata, 2004; Fontes, 2007; Zerbato, 2014) corroboram que não é raro encontrar situações dessa natureza fruto da confusão de papéis e responsabilidades entre os docentes.

Nesse sentido, parece fundamental compreender *a priori* que, o ensino colaborativo não é sinônimo de “bidocência”, pois a presença física de dois professores no mesmo espaço não é garantia de um regime de trabalho baseado na colaboração entre os docentes ou mesmo de um sistema escolar inclusivo. (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; FONTES, 2007; ZERBATO, 2014). Como pode ser observado no depoimento da professora Carla, não só a presença física da Segunda Professora não é sinônimo de trabalho colaborativo, como, o

distanciamento entre os docentes em sala de aula resulta de igual modo no distanciamento do professor regente do estudante com deficiência.

A experiência da professora Carla no ensino regular retrata uma das inquietações de estudiosos como Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) em que estes corroboram que o ensino colaborativo não cumpre seus objetivos como estratégia em educação inclusiva quando um professor age como o “principal” e o outro como “coadjuvante” em sala de aula, tão pouco, quando o aluno com deficiência é ensinado pelo professor de educação especial num canto da sala regular ou fora dela, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da turma.

Constata-se ainda que no percurso de políticas de formação excludentes, que segregam a formação e se descomprometem com o trabalho docente, o Segundo Professor, apesar de sua inquietação com os processos de trabalho, tem reagido passivamente no sentido de reproduzir o que se espera dele. Ou seja, ele tem subjetivado que é seu o compromisso com o estudante. O relato de duas professoras corroboram com essa experiência:

Ah! Eu jogo para mim a responsabilidade. Eu acredito assim que eu sou a responsável por ela. Eu sou até demais (Professora Anna).

Acredito que tem casos e casos. No meu caso acredito que seja minha, porque a minha aluna não aprende as disciplinas específicas (Professora Beatriz).

A concepção de que o único motivo para o Segundo Professor estar em sala de aula é a presença do estudante com deficiência, sem uma reflexão crítica dos processos de trabalho e das políticas de formação, conduz a aceitação, pelo Segundo Professor, de que a deficiência é de domínio da educação especial. Sobre isso, segundo Tomasini (2011), não podemos nos furtar de uma análise do contexto histórico e social que fundamenta a própria educação especial como área de conhecimento sobre a deficiência e ao mesmo tempo como prática histórica e social de segregação.

Conforme Tomasini (2011), a visão da deficiência como assunto de especialistas tem a ver com o contexto histórico da educação especial ligado à clínica médica que entende a deficiência como déficit e/ou anormalidade que precisa ser remediada e corrigida. Por um lado, a ideia de educabilidade e adaptação da pessoa com deficiência promoveu o

incentivo e a garantia da educação pública e um número maior de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho. Por outro lado, conforme Tomasini (2011) na medida em que a educação especial toma pra si a autoridade de inserção do indivíduo na sociedade, já se inicia aí um processo de segregação.

A segregação do ensino especial no ensino comum também se revela na sala de aula, em relação aos conteúdos curriculares. Neste espaço tem sido comum, de acordo com o relato dos participantes, que o conteúdo programado pelo professor regente seja tomado com surpresa pelo Segundo Professor que, muitas vezes, adapta de forma improvisada as atividades para o aluno:

Eu acho que teria que haver um tempo pra gente planejar, porque muitas vezes os conteúdo é passado na hora. A professora não diz: Oh! Semana que vem vamos trabalhar isso, isso e isso. É na hora que você tem que ir atrás da atividade, adaptar o que está sendo trabalhado no livro. [...] Não tem esse preparo, não tem essa conversa de dizer: Oh! Semana que vem vou trabalhar isso, aquilo, esse planejamento (Professora Eloisa).

Acompanhando a fala da professora Eloisa, observamos tanto a sua inquietação sobre a ausência de planejamento, quanto sua passividade e espera que esse canal de comunicação seja aberto pelo professor regente. Isso porque, o professor regente é considerado o principal responsável pela turma e pela determinação dos conteúdos, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, observamos na fala da professora Eloisa o caráter subalterno que assume o Segundo Professor diante do professor do ensino comum, ao invés de sua função de ser um corregente, apoiador/ colaborador em sala de aula.

Vale lembrar, conforme já apontamos na fundamentação teórica deste trabalho, que entre as atribuições do Segundo Professor, este deverá propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas mediante: a) planejamento e execução das atividades pedagógicas em conjunto com o professor titular nas séries iniciais do ensino fundamental; b) tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental. (SANTA CATARINA, 2009).

Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento conjunto é um dos fatores fundamentais para o sucesso do trabalho

colaborativo. Os estudos de Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) assinalam que o conhecimento prévio do planejamento por ambos os professores diminui a necessidade de improvisar em sala de aula e oferece mais intencionalidade ao ensino em direção ao alcance dos objetivos de ensino estabelecidos para os alunos. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

Como pode ser observado no depoimento da professora Eloisa, a falta de um programa comum de ensino, diálogo, tempo e relações mais horizontais entre os docentes traz sérias consequências ao planejamento das atividades pelo Segundo Professor o que acaba prejudicando imensamente a aprendizagem do estudante com deficiência. Com base numa lógica de trabalho segregado, o Segundo Professor por sua vez não sabe o que vai ser ensinado, e, como não consegue se preparar, acaba improvisando com os materiais que tem à disposição, assumindo o papel de professor auxiliar com centralização de ações junto ao estudante com deficiência.

Outra questão interessante evidenciada entre os participantes diz respeito que a participação do Segundo Professor nas atividades escolares é maior ou menor dependendo do nível de ensino (séries iniciais, séries finais, ensino médio) bem como, das relações estabelecidas com os professores regentes. Observa-se nos relatos abaixo que as barreiras que se erguem nas relações de trabalho com o professor regente e que obstaculizam a participação do Segundo Professor em sala de aula são qualitativamente maiores nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, conforme depoimentos abaixo:

A professora e a turma não acham diferença alguma com o aluno do quarto ano. A professora ajuda, pede a participação dela e os alunos também. Já no terceiro médio há aquela separação: trabalho em grupo, o aluno não é convidado, aí tem que tentar colocar em um outro, ou senão ele fica sozinho. [...] no terceiro médio eu sinto que sou uma intrusa, que eu to lá fiscalizando o trabalho do professor (Professora Daiana).

Eu acho assim: a experiência deste ano maravilhosa em trabalhar com a professora do primeiro ao quinto, porque você troca ideia, você faz o planejamento, você discute. As duas conhecem os alunos. A questão do sexto ano com

planejamento é completamente ao contrário. (Professora Carla).

[...] concordo com a professora Carla, até o quinto ano é uma beleza, porque você consegue dividir a sala, consegue atender o aluno, ajudar o professor [...] mas a partir do sexto ano começa a complicar. Porque tem professor que entende e professor que não entende, tem o que te valoriza, o que não te valoriza, o que te enxerga e gosta do aluno, o que não gosta. (Professora Beatriz).

E como a gente sente diferença de um professor para outro, né? Tem um professor lá de [disciplina] específica que ele é bem dedicado, ele vem e diz que vai trazer mais trabalhos, ele puxa as meninas na hora pra elas participarem. Mas é o único professor entre treze professores que vai nas meninas, que faz com que as meninas se interessem no trabalho dele. Os outros não, tá lá, se pegar, pegou o conteúdo. (Professor Anna).

Observa-se em todos os relatos que nas séries iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano), que conta com um professor regente na maioria das disciplinas, a parceria entre os docentes é mais promissora, motivada provavelmente pelo tempo maior que os profissionais ficam juntos, o que facilita o desenvolvimento de relações de confiança e diálogo entre ambos. Do sexto ao nono ano, quando cada disciplina é ministrada por um professor, as relações entre os docentes ficam mais distantes, o planejamento conjunto nunca acontece e, por conseguinte, o uso do improvisado nas atividades de sala de aula é maior. Nesses casos, os Segundo Professores passam a depender da boa vontade e da disponibilidade dos outros professores em perceberem que também é seu o compromisso com o estudante com deficiência em sala de aula.

É curioso notar, no depoimento dos professores, que sua participação varia em intensidade e qualidade dependendo igualmente da qualidade e da intensidade das relações que são estabelecidas com o professor regente. Ressalta-se, entretanto, que mesmo nas séries iniciais em que a relação entre os docentes é mais profícua, a escolarização do estudante com deficiência é ainda assim percebida pelo Segundo Professor como seu compromisso. Nesse sentido, nos parece que a autonomia do Segundo Professor é consentida pelo professor regente em

relações hierárquicas e desiguais na medida em que o Segundo Professor permanece em seu papel de ser professor do estudante com deficiência.

Assim, observa-se que a construção de uma cultura de ensino e trabalho colaborativo, com o envolvimento de todos os sujeitos integrantes do contexto escolar, é um passo urgente que precisa ser dado a fim de garantir a participação dos Segundo Professores no ensino regular como parte das ações que promovem a inclusão de estudantes com deficiência. Para tanto, entende-se que há necessidade de ressignificação do papel da escola na perspectiva da educação inclusiva, interpelando as concepções de educação e deficiência no ensino comum, as quais, conforme notamos nas falas dos professores, tem conservado a ideia do saber do especialista sobre a deficiência e por isso, legitimado a segregação de professores e estudantes no contexto escolar.

Com base nos depoimentos dos professores acima apresentados, nos estudos sobre o ensino colaborativo e nas reflexões do tópico anterior acerca das concepções sobre a deficiência, pontuamos a necessidade de compreender, conforme Capellini (2004), que o ensino colaborativo não é sinônimo de inclusão. A autora ainda pontua, contrariando o que se possa supor, que para trabalhar colaborativamente não há necessidade de que haja previamente relações de amizade entre os docentes. Embora relações amistosas sejam potencialmente promissoras para a construção do trabalho colaborativo, este por sua vez só é alcançado quando as responsabilidades entre os docentes são compartilhadas com vistas a retirada de barreiras físicas, atitudinais, curriculares e programáticas que obstaculizam a participação do estudante com deficiência no contexto escolar, sentido primeiro da presença do professor da educação especial no ensino comum.

No entanto, o que observamos no grupo focal que, apesar do Segundo Professor perceber as barreiras de trabalho que levam o estudante com deficiência a vivência de isolamento e segregação, este tende a reagir passivamente diante das relações de poder assimétricas que se estabelecem com o professor regente, enaltecendo sua experiência como potência do padecer no ensino comum e como participação excludente no conjunto das políticas de formação e das atividades escolares.

Corroborando com as questões levantadas acima pelos professores, Mendes, Viralonga e Zerbato (2014) observam que no Ensino Fundamental a prática do coensino parece ser mais desafiadora devido à demanda maior de conteúdos e pelo fato de se trabalhar com um número maior de professores. Apesar dos desafios constantes que são acrescidos conforme o nível de ensino, as autoras entendem que aí reside o próprio

desafio do ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, a necessidade constante de tomada de decisões mútuas em que os professores devam planejar, executar e avaliar todos os alunos em condições de igualdade e autonomia equivalentes. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

Observou-se também que o Ensino Médio se constitui como a modalidade de educação na qual se observa maior resistência dos Segundos Professores em aceitar a responsabilidade exclusiva pela escolarização do estudante com deficiência. Esses movimentos de oposições e resistências são motivadas em grande medida pela complexidade dos conteúdos curriculares do ensino médio.

Nota-se que, embora a parceria colaborativa nas séries iniciais e finais do ensino fundamental seja precária, o Segundo Professor ainda consegue auxiliar o estudante com deficiência nas atividades escolares, reagindo de maneira passiva aos processos segregados de trabalho. O mesmo não acontece com as atividades curriculares do ensino médio, em que acontece um duplo processo de exclusão: no que tange à parceria colaborativa com o professor regente assim como com o domínio dos conteúdos. Professora Daiana contesta e se opõe enfaticamente a atuação passiva e segregada de trabalho do Segundo Professor no Ensino Médio:

Porque como que a gente vai conseguir acompanhar os específicos? Eu não sei química, física, biologia, cálculo, não sei! O meu aluno muito menos, né? [...] é nossa obrigação de explicar? Não! Não é nossa obrigação de explicar a matéria, nossa obrigação é estar aí pra ajudar ele, por exemplo, se é um cego eu vou ajudar no braile, passar aquilo para um braile. Se é um surdo, a gente vai fazer libras [...] o professor acha que a gente vai fazer libras [...] o professor acha que a gente tem a obrigação de saber. [...] nós não temos obrigação de fazer prova para o aluno. O professor tem a obrigação de fazer prova mais simplificada para o aluno se achar necessário. [...] eu acho que a gente tem que lutar, senão eles sempre vão ficar achando que é nossa responsabilidade de fazer essas provas. Sendo que, como nós vamos fazer uma pergunta se nós não entendemos da matéria? (Professora Daiana).

A resignação da professora Daiana diante de sua atribuição no ensino médio é amparada pelo Programa Pedagógico que versa sobre as

atribuições do Segundo Professor no ensino comum em que este deverá ser um corregente nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e apoiador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (SANTA CATARINA, 2009).

Conforme observado por Araújo (2015), os documentos oficiais que versam sobre as atribuições do Segundo Professor são ainda bastante superficiais no tocante a compreensão e clareza dos conceitos de “corregência”, “apoiador” ou “colaborador”, os quais entendemos, constituem-se como conceitos chaves que caracterizam e delineiam o trabalho do professor da educação especial no ensino comum e por isso, precisam urgentemente serem esclarecidas pelas políticas estaduais de educação.

De modo geral, consta no Programa Pedagógico que nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, o segundo professor de classe terá como função *apoiar*, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, conforme podemos observar no depoimento da professora Daiana, o Segundo Professor, mais uma vez, não só não assume o papel de corregente e de apoiador, como é levado, de maneira subentendida nas relações escolares, a ser o professor absoluto do estudante com deficiência.

O que fica evidente em todos os depoimentos nas diferentes formas de significar a experiência de trabalho como Segundo Professor, é a produção de múltiplas relações de exclusão que marcam a experiência do Segundo Professor no conjunto das práticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, nos diferentes lugares em que o professor está incluso – cursos de formação, conselhos de classe ou sala de aula – ele está excluído ao mesmo tempo de participar desses espaços, caracterizando seu trabalho como participação excludente e sua vivência como sofrimento ético-político.

É possível observar que em diferentes momentos, ante a participação do Segundo Professor como potência de ação que se realiza em processos infinitos de possibilidades e de criação, nos deparamos com a própria experiência de padecer na sala de aula e para além dela. Ou seja, ao invés de um sujeito participativo, autônomo e ativo, observa-se com alguma constância que essas experiências são marcadas pelo individualismo, baseado na heteronomia e na passividade.

Amparados pela discussão ético-política em Sawaia (2002), consideramos que a transformação dessas práticas opressivas no contexto escolar é acompanhada por desafios político e sociais consideráveis. Talvez o principal desafio seja a desconstrução de uma concepção

individualizante e oprimente dos processos de trabalho que leva a sofrimentos diversos. Conforme pontua Sawaia (2002, p. 98) é preciso considerar que o sofrimento do indivíduo “não tem a gênese nele, e sim, em intersubjetividades delineadas socialmente” e por essa razão, geradoras de sofrimentos que são ético-políticos.

Nesse sentido, consideramos necessário o entendimento pelas políticas públicas de educação que a garantia de um Segundo Professor em sala de aula não significa a garantia de sistemas escolares inclusivos. Ademais, se o professor da educação especial por si mesmo é incapaz de gerar sistemas de inclusão, esses objetivos tornam-se ainda mais distantes quando sua participação é atravessada por relações opressivas de exclusão, isolamento e segregação e nesse sentido, concordamos com Sawaia (2002, p. 127) que “não se pode reformar os espíritos e a afetividade sem antes reformar as instituições”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo parte da inquietação sobre como tem se constituído o trabalho do Segundo Professor no contexto das práticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região do meio-oeste de Santa Catarina. Para tanto, investigou-se, por meio de grupo focal, as significações produzidas pelos Segundos Professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial que se propõe em consonância com a perspectiva da educação inclusiva, o que nos levou a alguns questionamentos que se desdobraram nos seguintes objetivos específicos: a) Investigar as crenças e concepções dos Segundos Professores sobre a deficiência) Investigar os sentidos produzidos pelos Segundos Professores sobre seu trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva; c) Compreender as barreiras e facilitadores percebidos por segundos professores para a realização de seu trabalho n inclusão do estudantes com deficiência.

Nosso entendimento sobre a deficiência amparou-se no Modelo Social da Deficiência, o qual por sua vez, traduz a luta e o movimento político das pessoas com deficiência na garantia dos direitos humanos reafirmados pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com deficiência no Brasil (BRASIL, 2008a).

Sobre os sentidos produzidos pelos Segundos Professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, amparamos nossa análise com base no modelo de ensino colaborativo e nos pressupostos de Sawaia (2002) sobre a participação social como possibilidade de refletir o trabalho do Segundo Professor na sua inter-relação com o contexto educacional/escolar.

Em consonância com os objetivos, os resultados apontaram que:

- Embora o Segundo Professor reconheça as barreiras que obstaculizam a participação do estudante no ensino comum, as concepções sobre a deficiência que atravessam suas práticas pedagógicas são predominantemente ancoradas nos modelos caritativo/assistencialista e biomédico da deficiência;
- Os sentidos produzidos pelos Segundos Professores sobre seu trabalho é de que essa experiência se caracteriza como participação excludente no conjunto das relações educacionais/escolares que, por sua vez, torna a vivência de trabalho do Segundo Professor perpassada pelo sofrimento ético-político;

De modo geral, observamos que, apesar de reconhecer as barreiras que obstaculizam sua participação e a do estudante com deficiência no conjunto das atividades escolares no ensino comum, os Segundos Professores apresentam inúmeras dificuldades em transformar suas práticas como potência de ação rumo aos pressupostos do Modelo Social. Essas dificuldades estão intimamente ligadas tanto às concepções sustentadas pelos docentes com base numa visão capacitista da deficiência ancorada nos modelos caritativo/assistencialistas e biomédico quanto às condições reais de trabalho do Segundo Professor as quais atualmente não possibilitam que sua participação no ensino comum seja efetivamente colaborativa. Entre essas condições encontramos: a) a contratação em caráter temporário do Segundo Professor a qual impossibilita a continuidade de seu trabalho na mesma escola, b) ausência de formações continuadas no modelo de ensino de corregência e colaboração para todos os integrantes da escola, condição esta que tem resultado no desentendimento do papel do Segundo Professor no ensino comum, busca individual dos professores por aperfeiçoamento e consequente desresponsabilização do estado pelos processos de formação; c) oferta de formações continuadas a partir de modelos segregados as quais por sua vez têm legitimado o papel histórico da educação especial como modalidade de ensino responsável pelo estudante com deficiência e por fim d) constatamos que o conjunto desses elementos têm contribuído com a secundarização do papel do Segundo Professor em relações que inferiorizam sua função e o tornam subalterno no contexto escolar, traduzindo sua participação como excludente no conjunto das relações educacionais/políticas e escolares.

No tocante às concepções sobre a deficiência, compreendemos que, apesar das boas intenções que acompanham os Segundos Professores que agem supondo proteger os interesses do estudante ou promover sua autonomia e aprendizagem, notadamente as concepções que sustentam suas práticas acabam delineando ações limitadoras e excludentes da participação do estudante com deficiência das atividades escolares. Essas ações foram observadas: a) nas relações protecionistas junto ao estudante com deficiência motivadas por sentimentos de pena que acabam promovendo relações de dependência desnecessárias (modelo caritativo/assistencial); b) nas expectativas de escolarização do estudante baseadas num modelo de comparação a um padrão considerado normal de funcionalidade e nas expectativas de autonomia e independência do estudante com base em padrões hegemônicos sociais corponormativos - (modelo biomédico).

No que tange ao trabalho do Segundo Professor, os resultados indicam que a participação deste profissional tem se delineado como participação excludente no conjunto das relações políticas e sociais escolares em que se observam como principais barreiras: a) a ausência de políticas de formação com base no modelo de ensino que prevê a inserção do Segundo Professor no ensino comum; b) processos de formação segregados com ênfase no modelo biomédico da deficiência; c) processos de trabalho segregados dentro do ensino comum que, conforme observamos, esses elementos tem levado o Segundo Professor a atuar no mais das vezes, como apoio individualizado do estudante e auxiliar do professor do ensino comum.

Como facilitadores ao trabalho do Segundo Professor identificou-se que as relações mais próximas de trabalho entre o professor da educação especial e o professor regente, identificada especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, são mais promissoras ao desenvolvimento do ensino colaborativo. Esse ponto identifica tanto a necessidade de formação continuada voltada para todos os professores, quanto a necessidade de organização no contexto escolar de espaços coletivos de participação e tempo para planejamento entre os docentes, especialmente para professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

A despeito do foco deste estudo que foi o de investigar as significações produzidas por Segundo Professores sobre o seu trabalho no contexto da educação inclusiva, os resultados indicam claramente que a visão capacitista da deficiência ligada à participação excludente do Segundo Professor no conjunto das atividades educacionais/escolares tem legitimado espaços de segregação de estudantes com deficiência e professores do ensino especial no ensino comum.

Não deixamos de notar que talvez a própria terminologia adotada pelas políticas estaduais de educação - “Segundo Professor” precisa ser revista e investida teórica e politicamente. A análise dos resultados indica que o emprego da palavra “Segundo” não é totalmente isento de sentido e sobre isso, concordamos com Diniz (2013) que a linguagem e os conceitos que usamos influenciam e refletem nosso entendimento do mundo social. Assim, evidenciou-se no grupo focal que o “Segundo” notadamente está envolto à concepções valorativas que imprimem relações de poder assimétricas: (o *segundo*/professor é subalterno ao *primeiro*/professor regente) e opressivas: (o *segundo*/professor possui menor valor do que o *primeiro*/professor regente).

Conforme evidenciamos, a partir dessas relações subalternas e hierarquicamente desiguais tem se produzido sofrimento ético-político no

interior das salas de aula, ou seja, uma dor sentida individualmente mediada pelas injustiças sociais (SAWAIA, 2012).

Entendemos que a inserção do Segundo Professor no ensino comum pode ser considerada um avanço para as políticas de educação inclusiva desde que haja um investimento na transformação das concepções sobre a deficiência em direção aos pressupostos do Modelo Social, assim como, da transformação de uma certa cultura individualista de trabalho em direção aos princípios de participação social e trabalho colaborativo.

Nesse sentido, apontamos a emergência da construção de uma cultura inclusiva a partir de pressupostos teóricos e filosóficos de responsabilidade compartilhada, justiça social e direitos humanos, princípios estes, já garantidos pela Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência no Brasil. (BRASIL, 2008a).

Avigoramos que o ensino colaborativo, por ser mobilizador de uma cultura de participação e se fundamentar na colaboração não somente em sala de aula mas no conjunto das práticas escolares, é ao nosso ver um modelo de ensino que poderá auxiliar nesta transformação auxiliando a clarear sobre a organização do modelo de ensino baseado na “corregência” e/ou “colaboração” adotado no estado de Santa Catarina. Vale ressaltar, que também nos parece um modelo de trabalho mais consistente e coerente com a proposta de educação inclusiva, mais próximo aos princípios do Modelo Social e ao sujeito da participação. Para tanto, nos parece urgente a ressignificação do papel do professor do ensino especial e do ensino comum, a partir de políticas de formação includentes, com vistas a superar a atual fragmentação dos processos de trabalho.

Nesse sentido, consideramos necessário o entendimento, pelas políticas públicas de educação, de que a garantia de um Segundo Professor em sala de aula não significa a garantia de sistemas escolares inclusivos. Ademais, se o professor da educação especial por si mesmo é incapaz de gerar sistemas de inclusão, esses objetivos tornam-se ainda mais distantes quando sua participação e suas condições de trabalho estão atravessadas por relações opressivas de exclusão, isolamento e segregação e nesse sentido, lembramos mais uma vez Sawaia (2002, p. 127) que “não se pode reformar os espíritos e a afetividade sem antes reformar as instituições”.

Assim, esperamos com este estudo termos compreendido como as significações produzidas por Segundo Professores em sua inter-relação com o contexto histórico, político e cultural, são constituintes de “lugares” sociais de trabalho e de práticas pedagógicas. Também

esperamos chamar a atenção para a urgente necessidade de transformação das políticas de formação docente, inicial e continuada, com vistas a construção de práticas colaborativas que contribuam efetivamente como processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Esforçamo-nos assim, em resgatar a visibilidade do Segundo Professor na sua implicação com o humano, defendendo a ideia de que a felicidade pessoal, como nos diz Sawaia (2012), não é e não deve ser considerada antagônica a um projeto coletivo de participação.

No percurso deste estudo, muitas questões não foram possíveis de serem exploradas com maior profundidade e, por isso, longe de esgotar a questão, deixamos em aberto a continuidade do diálogo aos pesquisadores interessados na relevância social do tema. Pontuamos a importância de aprofundar o olhar interdisciplinar sobre o assunto e assim, deixamos como sugestão para futuros pesquisadores o desafio em avançar com as contribuições da psicologia social crítica e dos *Estudos Sobre a Deficiência na Educação*, referenciais teóricos ainda pouco aprofundados nas discussões sobre o ensino colaborativo os quais entendemos, poderão auxiliar na reflexão de novos caminhos.

REFERENCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, Maria G. M.; FURTADO, Odair (orgs). In: **Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ALMEIDA, Ana Susana; MARTINS, Maria Helena; JESUS, Saul Neves. Da educação especial à escola inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 61-76.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncios no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002.p 07-19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>. Acessos em: 20 Jun. 2016.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em educação. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 18 set. 2016.

ASSIS, Caroline Penteadó; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo um relatório de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. In: **Rev. Educere et educare**. vol. 6, nº 11, 2011

BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial, diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BAGLIERI, Susan et al. Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability. In: Remedial and Special Education, v. 32, n. 4, p. 267-278, Jul. 1, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010. p. 281.

BENEDET, Marina Corbetta; ZANELLA, Andréa Vieira. Brinquedoteca na escola: tempos/espaços e sentidos do brincar. In: **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, p. 69-81, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2017.

BIANCHETI, Lucidio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETI, Lucidio; FREIRE, Ida Maria (orgs). **Um Olhar sobre a diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BIANCHETI, Lucidio; FREIRE, Ida Maria (orgs). **Um Olhar sobre a diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M; FURTADO, Odair (orgs). **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOY, Lidia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancellata. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.04, p. 81-104, out-dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/05.pdf>. Acesso em 15 set. 2016.

BRAIT, Beth. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Niterói, n. 20, p. 47-62. Marc. 2006. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/324/325>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em 22 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 20 maio. 2016

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.**

Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 20 maio. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Poder Judiciário do Estado de Santa Catarina. Tribunal de Justiça de Santa Catarina Corregedoria-Geral da Justiça Coordenadoria Estadual da Infância e da Juventude – CEIJ 3ª. ed, 2012. Disponível em: <http://www.sintratel.org.br/site/index.php/publicacoes/legislacao/15-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/file>. Acesso em: 15 Jul. 2015.

BRASIL. **Decreto legislativo - Nº 186 que prova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.Brasília,**

2008a.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-1862008.htm. Acesso em 25 maio. 2016

BRASIL. **Decreto legislativo 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.** 2008a.Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC.SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008b.Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 25 maio 2016.

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** – Versão Comentada – Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora

de Deficiência, 2008c. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/ConvencaoComentada.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa dos processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2012. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5308. Acesso em: 20 jun. 2016.

BURKLE, Thiene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7241496-Thyene-da-silva-burkle-a-sala-de-recursos-como-suporte-a-educacao-inclusiva-no-municipio-do-rio-de-janeiro-das-propostas-legais-a-pratica-cotidiana.html>. Acesso em: 15 jun. 2016

BVS_PSI, disponível em: <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Professores e Educação Especial, formação em foco**. Porto Alegre: Mediação CDV/FACITEC, 2011.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: **Rev. Bras. Enferm**, Brasília (DF) 2004.set/out;57(5):611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em 12 dez 2016.

CAPES, Banco de Teses e dissertações, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>. Acesso em: 20 set. 2015

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação continuada de professores para a diversidade. In: **Rev. Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597 – 615, Set./Dez. 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2004. Disponível em:http://www.btd.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z584/Publico/TeseVLMFC.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In: **Rev. Educere et educare.** Vol. 2 n° 4 jul./dez. 2007 Revista de Educação p. 113-128.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas educativas: ensino colaborativo.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em: Jun. 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. In: **Rev. Educação.** Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre a gestão de escolas inclusivas para diretores de escola de educação infantil.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2006. Disponível em:<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 març. 2015.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. A doença como projeto: uma contribuição a análise de formas de afiliações e desafiliações sociais. In: SAWAIA, Bader (org). **Artimanhas da Exclusão: análise Psicossocial e ética da desigualdade social.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORD, Denise et al. As Significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. In: **Psicol. cienc. prof.,** Brasília, v. 35, n. 1, p. 40-53, mar. 2015

Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000100040&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jan. 2017.

CRIPPA, Rosimeri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba – UNIUBE. Pró-reitoria de pesquisa. Pós-graduação e extensão. Programa de mestrado em educação. 2012. Disponível em:
<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205831.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2016.

DAMINANI, Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: **Rev. Educar**. Curitiba. Ed. UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em 20 Ago. 2015.

DAVID, Liliam; CAPELLINI, Maria Messias Fialho; O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714/2694>. Acesso em 20 Ago. 2015.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da Pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Debora. Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília: Letras livres, 2003. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdfAcesso em: 19 Jan. 2017.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras livres, 2010.

DINIZ, Debora (org). **O que é deficiência?** Brasília: Letras Livres EdUnb, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; GOMES, Adriana Limaverde. **A Emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental**. In: 26ª Reunião da ANPED, Poços e Caldas. 2005. Disponível em:

http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/leitura_escrita/a_emergencia_das_estrategias.pdf. Acesso em: 10 Dez. 2016.

FONTES, Rejane de Souza. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula: o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9052326-A-educacao-inclusiva-no-municipio-de-niteroi-rj-das-propostas-oficiais-as-experiencias-em-sala-de-aula-o-desafio-da-bidocencia.html>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação Inclusiva**. Araraquara, São Paulo: Junqueira, 2009.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, Maria G. M.; FURTADO, Odair (orgs). **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro editora, 2005

GESSER, Marivete. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. In: **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. spe, p. 66-77, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 18 jan. 2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. In: **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 nov. 2013.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A inclusão de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino: um desafio ético e político. In: GROSSI, Miriam Pilar; GARCIA, Olga Regina Zigelli; MAGRINI, Pedro Rosas (orgs). **Especialização em gênero e diversidade na escola – livro V, módulo V e VI**. Gráfica Copiart editora: Tubarão - SC, 2016.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2017.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, Maria G. M.; FURTADO, Odair (orgs). **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012.

GUIMARÃES, Raquel. Gênero e deficiência: um estudo sobre as relações de cuidado. In: DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. (Orgs.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres -EdUnB, 2010. p. 197-228.

GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (orgs). **Deficiência No Brasil. Uma abordagem integral do direito das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org). **Artimanhas da Exclusão: análise Psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em educação. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169416/338089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2016

KITTAY, Eva Feder; JENNINGS, Bruce; WASUNNA, Angela A. Dependency, Difference and the Global Ethic of Longterm Care. In: The Journal of Political Philosophy, v. 13, n. 4, p. 443-469, 2005. Disponível em: <http://brandon.multics.org/library/misc/kittay2005dependency.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (org). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em 13 dez. 2016.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da História. Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

LOPES, Maura Corcini; DALGˆNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LOPES, Mura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.** São Paulo , v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2017.

MAHEIRIE, Kátia et al. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Rev. Dep. Psicol. UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In STOBAUS, ClausDieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (orgs). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 4ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 49-60

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. O trabalho Colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: **Rev. Ciências Humanas**. vol. 14, n. 23, nov. 2013, p 87-103. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. In: **Rev. bras. educ. spec.**, Marília, v. 16, n. two, p. 197-214, ago. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. In: **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. In: **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jan. 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. In: **Rev. Educ.** Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves; LOURENÇO, Gersa Ferreira; AKASCHI Lucy Tomoko; O Contexto multidisciplinar da prática de terapia ocupacional frente ao paradigma da inclusão. In: **Rev. Cadernos de terapia ocupacional da UFSCAR**. São Carlos, Jul-Dez 2007, v15, n2, p 121-130. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141/98>. Acesso em: 17 Jan. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MESZÁROS, Istiván. **A Educação para Além do Capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia R. M; JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs). **Professores e educação especial. Formação em foco**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 125-141.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Qualitativo-quantitativo: oposição ou complementariedade: Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, jul/set, 1993, 9 (3): 239-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotski**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NUBILA, Heloisa Bruno Ventura Di; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. In: **Rev Bras Epidemiol**, 2008; 11(2): 324-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v11n2/14.pdf>. Acesso: 19 Jan. 2017.

NUERNBERG, ADRIANO HENRIQUE. Uma análise crítica do direito à diferença. In: **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 299-300, 2001. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2017.

NUERNBERG, ADRIANO HENRIQUE. Uma análise crítica do direito à diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2013.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os processos de negociação dos lugares sociais de professora e alunos no contexto da escolarização formal. In: **Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2013.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 07 fev. 2017.

RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcanti. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 març. 2016.

RIOS, Roger Raupp. Direito da antidiscriminação e discriminação por deficiência. In: DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. (Orgs.).

Deficiência e discriminação. Brasília: Letras Livres - EdUnB, 2010. p. 73-93.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, Katia R. M; JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial. Formação em foco.** 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p 129-139.

SANTA CATARINA. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** São José, SC: FCEE, 2009. 20 disponível em: file:///C:/Users/ANA%20PAULA/Downloads/OS-90038%20-%20programa%20pedagogico%20(13).pdf. Acesso em 20 jun. 2015.

SANTA CATARINA. (Estado). RESOLUÇÃO Nº 112/2006. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** Disponível em: file:///C:/Users/aadmin/Downloads/RESOLU%C3%87%C3%83O%20Nº%20112%20atualizada%20(1).pdf. Acesso em 20. Maio. 2015.

SANTA CATARINA. (Estado). RESOLUÇÃO Nº 100/2016. **Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/8473-fcee-divulga-resolucao-n-100-2016-com-novas-normas-da-educacao-especial>. Acesso em 25 Jan 2017.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Bem-vindo à escola: A inclusão nas vozes do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, Marcos (Org). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade.** São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p. 115-134.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org). **Artimanhas da Exclusão: análise Psicossocial e ética da desigualdade social.** 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, Mar. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan. 2017.

SILVA, João Roberto de Souza; ASSIS, Silvana Maria Basov de. Grupo focal e análise do conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/caderno10/62118_16.pdf. Acesso em: 10 Dez. 2016.

TEZZARI, Lauren Lucia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: **Professores e educação especial. Formação em foco**. CAIADO, Katia R. M; JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs). 2ª ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011 p. 19-34.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, Jun. 2012 . Avalia-lhe form. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 18 Jan. 2017.

TOMAZINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença. In: BIANCHETI, Lucidio; FREIRE, Ida Maria (orgs). **Um Olhar sobre a diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VALLE, Jan W; CONNOR, David j. **Ressignificando a Deficiência**. Da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014

VIGOTSKY, Levi Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. [tradução: Jeferson Luiz Camargo]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, Levi Semenovicth. **Teoria e método em psicologia**. [tradução: Cláudia Berliner]. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Levi Semenovicth. **A construção do pensamento e da linguagem**. [tradução: José Cipolla Neto, Luíz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche]. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Levi Semenovicth. **A formação social da mente**. [tradução Jeferson Luiz Camargo]. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** [online]. 2014, vol.95, n.239, pp.139-151. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>. Acesso em 20 jun. 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com método. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.02, p 241-260 maio/agost 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2015.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para o aluno surdo numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 març. 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edela Grisard Caldeira de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. In: **Psicol. estud.**, Maringá, v. 7, n. 2, dez. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2013.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 1, abr. 2004 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2013.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. In: **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 nov. 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski. Contexto, contribuições à Psicologia e conceito de zona de desenvolvimento proximal**. 2^a Ed. Ver. Ampl – Itajaí: Univali, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta de coensino**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jun. 2016.

APÊNDICE**APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTE****1. Informações sobre o Perfil do Segundo Professor**

Nome: _____
Contato (Tel. E-mail): _____
Município aonde trabalha _____
Unidade escolar: _____
Atua há quanto tempo como Segundo Professor? _____
Formação: _____
Atua em qual nível/etapa de ensino:
() Ensino fundamental – 1º ao 5º ano
() Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano
() Ensino Médio
Com quantas turmas você trabalha? _____
Quantas crianças são atendidas em cada nível/etapa de ensino? _____
Qual o tipo de deficiência, condutas típicas ou altas habilidades estão sendo atendidas em cada nível/etapa de ensino em que trabalha:
Ensino fundamental – 1º ao 5º ano: _____
Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano: _____
Ensino Médio: _____