



2021 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 22 - Educação Especial

OS DIZERES DO SEGUNDO PROFESSOR SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA ATUAR NESTA FUNÇÃO
Sandra Michelluzzi Biazotto - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
Andréia Heiderscheidt Fuck - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Resumo

Com o objetivo de conhecer, discutir e analisar o trabalho do Segundo Professor de Turma, da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do sul do país, este artigo apresenta discussões referentes aos conhecimentos necessários para a realização e o cumprimento das atribuições do Segundo Professor de Turma sob sua própria ótica. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário aplicado a 35 professores que atuam nesta função. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1997) e Franco (2012) e apoiou-se no Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação (SANTA CATARINA, 2009). As discussões apresentadas apontaram a falta de consenso entre os profissionais que atuam e pesquisam na área da Educação Especial (EE) quanto às especificidades da formação deste docente. No entanto, os participantes demonstraram entender que necessitam de conhecimentos específicos da área pedagógica e da EE e que estes devem estar presentes na formação inicial e continuada. Apontam ainda, para a efetivação de um trabalho articulado entre todos os envolvidos para que os estudantes público alvo da EE não tenham apenas acesso ao sistema educacional, mas sejam incluídos no processo dialético de ensinar e aprender.

OS DIZERES DO SEGUNDO PROFESSOR SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA ATUAR NESTA FUNÇÃO

Resumo

Com o objetivo de conhecer, discutir e analisar o trabalho do Segundo Professor de Turma, da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do sul do país, este artigo apresenta discussões referentes aos conhecimentos necessários para a realização e o cumprimento das atribuições do Segundo Professor de Turma sob sua própria ótica. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário aplicado a 35 professores que atuam nesta função. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1997) e Franco (2012) e apoiou-se no Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação (SANTA CATARINA, 2009). As discussões apresentadas apontaram a falta de consenso entre os profissionais que atuam e pesquisam na área da Educação Especial (EE) quanto às especificidades da formação deste docente. No entanto, os participantes demonstraram entender que necessitam de conhecimentos específicos da área pedagógica e da EE e que estes devem estar presentes na formação inicial e continuada. Apontam ainda, para a efetivação de um trabalho articulado entre todos os envolvidos para que os estudantes público alvo da EE não tenham apenas acesso ao sistema educacional, mas sejam incluídos no processo dialético de ensinar e aprender.

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

Introdução

“A inclusão escolar é, hoje, o tema mais cadente das políticas educacionais em todo o mundo”. (BUENO, 2008, p. 43) Evidencia-se este fato quando constata-se sua incidência nas propostas nacionais e internacionais, nos discursos políticos, nas ações concretas das escolas, nas produções científicas e acadêmicas. Contudo, como destaca Meletti (2009, p.1) o princípio da inclusão encontra-se sustentado por diferentes correntes político-ideológicas, muitas vezes indicando que “incluir é uma forma de superar a exclusão”. Tal relação não pode ser simplificada desta forma, considerando que a organização societária atual brasileira abarca diferentes formas e contextos excludentes. Desta forma, ao discutir o trabalho docente relacionado à educação especial, não deve prescindir da compreensão de que as ações pedagógicas encontram-se vinculadas à valorização docente, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, formas de organização do trabalho escolar, salários e carreira docente. Dentre os aspectos atrelados ao desenvolvimento do trabalho docente encontram-se as políticas públicas educacionais.

No Estado de Santa Catarina um importante documento balizador das políticas é o Programa Pedagógico (2009), com o objetivo de traçar as diretrizes dos serviços de educação especial (EE), para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAESP (SANTA CATARINA, 2009).

Para os alunos matriculados na rede regular de ensino são disponibilizados serviços que objetivam:

1. a) apoiar: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem; b) complementar: complementar o currículo,

viabilizando o acesso à base nacional comum, segundo a LDBEN; c) complementar: ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo da base nacional comum, segundo a LDBEN (SANTA CATARINA, 2009, p. 15-16).

Para os alunos com severos comprometimentos cognitivos, matriculados no CAESP, é oferecido o Serviço Pedagógico Específico – SPE, objetivando desenvolver processos de aprendizagem, por meio de projetos educacionais de cunho pedagógico. (SANTA CATARINA, 2009).

Como forma de viabilizar o atendimento aos alunos matriculados na rede regular de ensino, o Programa Pedagógico oferece três serviços como: Atendimento em Classe (AC), que abrange os profissionais como: Segundo Professor de Turma (SPT), professor Guia-Intérprete, professor bilíngue, professor intérprete e instrutor de Libras; o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE e o terceiro: Serviço Pedagógico Específico.

Dos serviços acima destacados, prioriza-se neste trabalho discutir o Atendimento em Classe (AC), serviço que caracteriza-se pela atuação de um professor da área de educação especial[1] na classe comum do ensino regular. Com o objetivo de conhecer, discutir e analisar o trabalho do Segundo Professor de Turma (SPT)[2], da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do sul do país.

De acordo com os documentos que norteiam este serviço, o Segundo Professor de Turma, nos anos iniciais do ensino fundamental tem como função:

corregê-la em sala com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. (SANTA CATARINA, 2009, p. 16)

Nos anos finais do ensino fundamental [e no ensino médio], o segundo professor, apoia, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

A terminologia “Segundo Professor de Turma” (SPT), refere-se ao docente que trabalha na sala comum junto ao professor de turma que tem, em sala, alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2016).

Araújo (2005, p. 122) nos revela, com a sua pesquisa, que

a hipótese de inserção de um profissional da área da educação especial em classe comum foi influenciada por diversos aspectos, dentre eles, o despreparo dos professores regentes para atuar com os alunos deficiências nas escolas.

Segundo Araújo (2015, p. 122):

De acordo com o Relatório de Avaliação do Processo e Integração (SANTA CATARINA, 2002[3]: Muitas justificativas referem-se ao despreparo dos profissionais, como também ao número excessivo de alunos nas salas aula...os professores não estão aptos para atendê-los; ou: Eles deveriam receber um atendimento especial, o qual eu não tenho (sic); [...] as salas estão superlotadas. A dificuldade de entender o comportamento dos alunos com necessidades especiais, o pouco interesse desses alunos pelas atividades de sala de aula, a necessidade de atendê-los individualmente, a sala superlotadas bem como o despreparo dos professores para trabalhar com esse tipo de aluno... *fomos preparados para trabalhar com alunos sadios...* foram aspectos apontados por boa parte dos respondentes. Poucos professores disseram não encontrar dificuldades referentes aos alunos. No concernente à prática docente, as dificuldades apontadas pelos professores dizem respeito à necessidade de capacitação em educação especial; alguns até mesmo consideraram que o relacionamento do professor com o aluno com necessidades especiais requer formação especial (SANTA CATARINA, 2002, p. 120-121 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 122).

Araújo (2015, p. 123) descreve que no documento Avaliação (2002), os professores relatavam que “além de não ter formação inicial na área da EE, não possuíam capacitação específica para o atendimento do aluno com necessidades especiais”, o que implicava no trabalho com esses alunos em sala de aula. Entende-se, por conseguinte que, “a criação do segundo professor de turma foi uma estratégia da perspectiva inclusiva com o intuito de suprir/velar determinadas fragilidades encontradas no processo de integração e fortalecer o projeto inclusivo” (ARAÚJO, 2015, p. 123).

Contudo, destaca-se que um processo de escolarização do estudante público alvo da EE não pode ter apenas o foco no trabalho docente, pois ele não é o único responsável por promover a aprendizagem deste estudante. Um processo de escolarização, envolve desde aspectos políticos e pedagógicos, “acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10), além do envolvimento de toda a comunidade educativa.

Todavia, sendo o Segundo Professor de Turma foco desta discussão, cabe conhecer as suas atribuições:

I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais; II - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas; III - participar do conselho de classe; IV - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e Secretaria de Estado da Educação; VI - participar de estudos e pesquisas na

sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação e Fundação Catarinense de Educação Especial; VII - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; VIII - cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; e IX - participar de capacitações na área de educação. (SANTA CATARINA, 2009)

De acordo com os documentos norteadores deste serviço o Segundo Professor de Turma seria uma estratégia para o atendimento ao estudante público alvo da educação especial. Contudo, entende-se que são necessários conhecimentos específicos e gerais, sendo de cunho pedagógico, além de condições de trabalhos, estrutura física para desenvolver este trabalho docente.

Percurso metodológico

Este estudo insere-se em uma abordagem qualitativa, pelo fato de se interessar em conhecer, discutir e analisar o trabalho do Segundo Professor de Turma, da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do sul do país. Esse docente é um ser que vive e convive numa sociedade multifacetada, contextualizada, material e histórica, transformando e sendo transformado por suas relações sociais. Segundo Gatti e André (2010) seria impossível pensar no ser humano não o contextualizando como ser social, histórico e cultural. É nessa perspectiva, adotando como base epistêmico-metodológica o materialismo histórico-dialético que se "percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela" (FREITAS, 2002, p. 22).

Para a coleta de dados optou-se pela utilização do questionário, composto de 21 perguntas abertas e fechadas, das quais foi escolhida, para ser tratada neste estudo, a pergunta número 12: Para você, quais são os conhecimentos necessários para a realização e o cumprimento das atribuições como Segundo professor de Turma?

Foram entregues 39 questionários em 10 escolas de um município da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, dos quais 35 foram devolvidos e validados. Ficou estabelecido como critério de inclusão, para responder ao questionário, que os participantes da pesquisa fossem segundo professor de turma que trabalhassem com anos iniciais e finais do ensino fundamental e que atuassem nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do município em questão.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1997) e Franco (2012), que consiste em um método que nos permite valorizar o material a ser analisado abrindo possibilidades de contextualizá-lo, relacionando-os. Dessa forma, teremos uma comparação contextual que devem ser apontada a partir "da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador" (FRANCO, 2012, p. 16-17), tendo como parâmetros os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram gerados.

Caracterização do Segundo Professor de Turma, participantes da pesquisa

Tenciona-se, a partir deste momento, apresentar os participantes da pesquisa, ou seja, os Segundos Professores de Turma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, caracterizando-os como docentes que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Para uma melhor compreensão, apresenta-se a seguir, um quadro com os dados referentes ao perfil dos participantes.

Questão 1: Perfil dos participantes

Em relação aos participantes da pesquisa		Nº	%
	Total	35	100%
Participantes	Professoras	30	85,7%
	Professores	5	14,3%
Ano de nascimento	Anos 1950 – 1959 (61 a 70 anos)	1	2,9%
	Anos 1960 – 1969 (51 a 60 anos)	2	5,7%
	Anos 1970 – 1979 (41 a 50 anos)	6	17,1%
	Anos 1980 – 1989 (31 a 40 anos)	18	51,4%
	Anos 1990 – 1999 (20 a 30 anos)	7	20%
	Não identificou	1	2,9%
Formação Acadêmica	Formação inicial		
	Pedagogia	30	85,7%
	Outros	5	14,3%
Formação Acadêmica	Pós-Graduação		
	Educação Especial	8	22,9%
Tempo de serviço como Segundo Professor	Outros	27	77,1%
	Este é o primeiro ano	13	37,1%
	2 a 5 anos	19	54,3%
	6 a 10 anos	3	8,6%
	11 a 15 anos	0	0%
Situação funcional como segundo professor	16 a 20 anos	0	0%
	Mais de 21 anos	0	0%
	Admitido em Caráter Temporário (ACT)	35	100%
Carga horária como segundo professor	Efetivo	0	0%
	20 h/a	14	40%
	30 h/a	1	2,9%
	40 h/a	20	57,1%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que se refere ao perfil dos participantes desta pesquisa, observa-se que dos 35 docentes, 30 (85,7%) são do sexo feminino e 5 (14,3%) do sexo masculino. Para discutir a predominância feminina no trabalho docente, evoca-se Hypolito (1997) o qual destaca que a trajetória histórica docente, possui algumas características que aproximavam a mulher à profissão de ensinar. Entre elas, destacavam-se:

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

Logo, o campo na área educacional tornou-se fértil para as mulheres conquistarem aceitação social e um pouco de independência atrelando o cuidado de seus filhos à educação.

No que tange a idade dos pesquisados, constata-se que 18 (51,4%) nasceram na década de 80, tendo aproximadamente entre 31 a 40 anos de idade; 7 (20%) dos pesquisados nasceram nos anos 1990 a 1999, tendo aproximadamente entre 20 a 30 anos de idade; 6 (17,1%), nasceram nos anos 1970 a 1979, tendo aproximadamente 41 a 50 anos de idade; 2 (5,7%) disseram que nasceram entre 1960 a 1969, registrando, portanto, a idade de 51 a 60 anos; 1 (2,9%) nasceu entre 1950 a 1959, tendo a idade aproximada de 61 a 70 anos. E um não identificou a idade.

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

A formação docente é muito discutida nos últimos anos e se constitui como um marco no trabalho docente. Para Michels (2011, p. 79) “a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, constitui em um dos eixos principais da política educacional atual”.

Portanto, perguntou-se aos participantes qual a formação acadêmica. Das respostas obtidas, referente à formação acadêmica inicial, a maior parte dos docentes 30 (85,7%) possui formação superior completa em curso de pedagogia, e quanto às formações acadêmicas em nível de pós-graduação, grande parte realizou cursos de pós-graduação *latu sensu*, em diferentes áreas do conhecimento 27 (77,1%) e a minoria na área de Educação Especial 8 (22,9%).

A função do segundo professor de turma, em Santa Catarina, foi implementada em 2009, entretanto, a pesquisa demonstrou que apenas 3(8,6%) dos pesquisados atuam num período de 6 a 10 anos; 19(54,3%) atuam num período de 2 a 5 anos; e 13(37,1%) é o primeiro ano^[4] como segundo professor de turma. Os dados indicam que existe uma rotatividade de profissionais neste serviço.

Martins (2011, p. 105) cita que quando há rotatividade de profissionais na escola, não há uma sequência, uma continuidade do trabalho. Sendo assim, esses trabalhos “são pontuais e individualizados, já que em todos os anos há substituição [de professores] dentro das escolas, ou seja, professores não criam vínculos com o espaço educativo”, o que caracteriza precarização do trabalho docente.

A expressiva maioria 20 (57,1%) atua em regime de trabalho de 40 horas semanais, seguida daqueles que trabalham em carga horária de 20 horas semanais 14 (40%) e 1 (2,9%) trabalha 30 horas semanais. Por fim, no que tange à situação funcional dos professores que responderam à pesquisa, todos, 35 (100%) são admitidos em caráter temporário (ACT).

Ou seja, dos 35 docentes pesquisados, todos são admitidos em caráter temporário. Isto indica que 100% dos pesquisados, ao terminar o ano letivo, para se manter na profissão, precisam enfrentar a burocracia se inscrevendo e disputando uma vaga para atuarem como professor.

A condição dos professores contratados em período temporário à docência condiciona-os à instabilidade e a rotatividade no espaço escolar, uma vez que não possuem garantia de sua permanência para o ano seguinte na mesma instituição, pois, geralmente, os contratos são para o ano vigente.

Essa itinerância gera problemas nos projetos educacionais da unidade escolar, instabilidade nas equipes escolares, precariza a formação continuada do professor e o próprio trabalho em relação ao desenvolvimento e envolvimento com o aluno.

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

Martins (2011) destaca também que, além da situação funcional do professor, os baixos salários, a desvalorização profissional revelam a precarização do trabalho docente.

Tendo como pano de fundo essas informações acerca dos participantes da pesquisa, segue-se, agora, à apresentação da análise dos dados.

Análise dos dados

Para a análise que se segue, discutem-se os conhecimentos necessários para a realização e o cumprimento das atribuições como Segundo professor de Turma nos dizeres dos participantes da pesquisa. Dos 35 docentes pesquisados, 15 (42,8%) afirmaram que para o cumprimento das atribuições como SPT é necessário a *formação inicial e a formação continuada*, destacando tanto conhecimentos específicos da área da Educação Especial quanto conhecimentos pedagógicos para poder contribuir com os estudantes público alvo da educação especial, nos diferentes conteúdos das disciplinas de sala de aula. Parece que uma significativa parte dos participantes relaciona os conhecimentos necessários para a realização do seu trabalho à sua formação tanto inicial quanto continuada, o que fica explícito nas falas:

P20 - Nessa área o professor precisa estar em constante busca de conhecimento. Cada aluno apresenta uma dificuldade particular,

individual, própria. Penso que a pedagogia é fundamental para esse profissional, além de cursos na área.

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

Em relação a estas falas, Michels (2011, p. 84) destaca em sua pesquisa com sete municípios do Estado de Santa Catarina no período de 2006 a 2008, que:

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

Michels (2011) reflete que, mesmo a maioria dos pesquisados terem formação inicial em curso de Pedagogia, esta não foi evidenciada na pesquisa como sendo importante para o desenvolvimento do trabalho com os alunos com deficiência. Em contrapartida, a autora postula que o que evidenciou-se foi a formação continuada, sendo esta de suma importância para trabalhar com estudantes público alvo da educação especial, pois "há uma centralidade nas técnicas e nos recursos específicos relacionados à deficiência" (MICHELS, 2011, p. 85), como leituras Braille, Sorobã, Libras, comunicação alternativa, o que corrobora com uma formação mais instrumental que pedagógica, secundarizando as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência a fim de priorizar técnicas e recursos para o atendimento especializado.

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

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

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

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

Rego (1998, p.50) *apud* Bernardes (2014, p. 140) pontuam que conhecer as especificidades, as necessidades e as características individuais dos alunos, intervém na prática docente ou "ao menos influencia a maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem". Portanto, de acordo com as falas dos respondentes, percebe-se que conhecer as necessidades ou as especificidades do aluno contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois suas ações pedagógicas poderão ser direcionadas de forma mais singular para este estudante.

Todavia, o docente pode enfrentar desafios no processo de construir a escolarização do estudante público alvo da educação especial, considerando que este docente não é o único responsável por esta ação, mas sim todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. "Acredita-se, portanto, que assumir as dificuldades de não-saber lidar com tais situações e, junto disso, ter o desejo de buscar alternativas para superar essas tensões é um dos caminhos para começar a dialogar sobre o cotidiano escolar" (BERNARDES, 2014, 140), e saber qual é a melhor metodologia para possibilitar a aprendizagem aos estudantes.

Neste sentido, a colaboração entre o professor da EE e o professor de sala regular, as constantes reflexões de sua prática pedagógica, as trocas de experiência, discussões acerca da temática atreladas a formação teórica, enriquecem o processo de escolarização do aluno com ou sem deficiência, o que fica evidente nas falas dos pesquisados:

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

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

No dizer de um dos participantes, ressalta-se a importância do conhecimento antecipado de conteúdo que será ministrado em sala para que possa contribuir na elaboração das atividades pedagógicas de acordo às necessidades do estudante.

P27 - Obter o planejamento antecipado do professor regente, para assim ser adaptado as atividades para o aluno de acordo com sua dificuldade.

Esta fala evidencia uma das atribuições do SPT “[...] propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas”, conforme o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009, p. 17). Portanto, destaca-se que é importante ao segundo professor de turma obter e participar da elaboração deste planejamento, contribuindo com o seu conhecimento específico da área de EE aos estudantes com ou sem deficiência.

Entretanto, cabe refletir sobre o que Garcia (2013, p. 114) nos adverte:

se, por um lado, as metodologias e recursos diferenciados têm condições de ampliar as possibilidades da relação pedagógica, por outro, as flexibilizações e adaptações curriculares que levam em conta o ‘significado prático e instrumental dos conteúdos básicos’ também podem nortear o processo de ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares.

Portanto, para que não haja um ‘empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares’, conforme citado por Garcia (2013), faz-se necessário a realização de um trabalho colaborativo, em que o segundo professor de turma tome conhecimento antecipado do planejamento do professor titular, e contribua, “em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica”, (SANTA CATARINA, 2009, p. 16) quando o estudante público alvo da EE estiver matriculado nos anos iniciais e, nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de turma apoie “em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Contudo, faz-se necessário mencionar o que Nóvoa (2011, p. 16) pontua:

a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência colectiva é mais que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. [...] a ideia da escola como lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Os dados apresentados até o presente momento indicam que os professores pesquisados, em sua maioria, almejam uma formação que priorize o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico da área da Educação Especial, sendo que, apenas 8 (22,9%) dos pesquisados possuem especialização na área de Educação Especial, o que pode representar indícios das dificuldades encontradas diariamente, assim como o anseio de maiores conhecimentos que possam contribuir para a realização de um trabalho mais efetivo junto aos alunos público alvo da Educação Especial.

Considerações Finais

As repostas dos participantes nos instiga a pensar: que tipo de conhecimento é relevante para a formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”? Existe a possibilidade deste profissional não ser habilitado? Ao recorrerem-se as leituras sobre esta temática, percebe-se a falta de consenso entre os profissionais que atuam e pesquisam na própria área. Enquanto alguns entendem que a educação especial comporta um conjunto de conhecimentos historicamente constituídos e que estes devem ser considerados na formação de professores, outros acreditam que a educação especial – em si – já se caracteriza como fonte/forma de segregação de alunos. Nesse sentido, corroboram as afirmações de Baptista (2013, pp. 48-49):

sabemos que qualquer construção de aprendizagem nova não pode prescindir da história e do conhecimento prévio do sujeito. No entanto, muitas vezes esquecemos que esse raciocínio deveria também ser aplicado a ‘sistemas aprendentes’ que não se restringem aos sujeitos, mas se constituem como grupos – grupos profissionais, redes de ensino, gestores, educadores de um sistema etc. De certa forma, consigamos ver ou não, estamos vivendo esse processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios. Presente e futuro estão imbricados e nos provocam a pensar um passado que continua nos habitando. Esse passado somos nós; merece cuidado, pois se constitui naquilo que conhecemos, naquilo que nos orienta, mas que, frequentemente, ofusca nossa visão e limita nossa possibilidade de enxergar.

Constata-se que os participantes da pesquisa entendem que os conhecimentos necessários para a realização e cumprimento das suas atribuições encontram-se atrelados à sua formação. Explicitam que esta deve contemplar conhecimentos específicos da Educação Especial e que estes deveriam ser oportunizados tanto na formação inicial quanto continuada, considerando conteúdos específicos da área da EE, assim como conhecimentos pedagógicos específicos das diferentes disciplinas, possibilitando aos alunos avançarem no processo de aprendizagem. Ao se considerar que a maioria dos participantes já possui a formação inicial, e mesmo assim apontam a necessidades de formação específica para EE e formação pedagógica, infere-se que é urgente e necessário repensar e refletir o que de fato tem sido abordado nestes cursos, já que os profissionais não se sentem habilitados para atuarem com os alunos com deficiência.

Os participantes da pesquisa destacam que outro aspecto que contribui para cumprir com suas atribuições é ter acesso ao planejamento antecipado do professor da sala comum para poder pensar e elaborar adaptações necessárias ao currículo entre outras atividades pedagógicas. Essa constatação da pesquisa revela a necessidade de uma atuação articulada na qual as ações e os conhecimentos pedagógicos, tanto do Segundo Professor de Tuma quanto dos professores da sala comum, possam se complementar na busca pela aprendizagem e desenvolvimento tanto dos estudantes público alvo da educação especial quanto aos dos demais estudantes. Contudo, não é possível efetivar um trabalho coletivo e colaborativo somente com boa vontade, é urgente que se estabeleçam condições de trabalho para que se avance nesse sentido.

Por fim, defende-se uma educação especial que esteja contida na educação como um todo, sem perder suas especificidades. Assim, almeja-

se que se reconheçam e efetivem condições de trabalho para que os docentes contemplem as necessidades de aprendizagem e de apreensão de conhecimento escolares para que os estudantes público alvo da EE não tenham apenas acesso ao sistema educacional, mas sejam incluídos no processo dialético de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina**. 2015. 248 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 07 abr. 2017.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: _____; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 182 f. Dissertação (mestrado) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, SC, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. p. 43-63. Araraquara: SP, Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

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

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

GARCIA, R.M.C. Deficiência física e escolarização: Política Educacional e implicações para o processo pedagógico. In: MELETTI, S.M.F.; KASSAR, M.C.M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

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

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

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

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

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina**. In: 32ª REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 2009, Caxambu, MG.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2011.

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

SANTA CATARINA. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. SED/FCEE, São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009.

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

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

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

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

[2] O cargo de SPT não é previsto em nível nacional. Em outras redes de ensino foi constatada a presença de uma segunda figura docente na classe comum, visando o atendimento educacional dos estudantes da Educação Especial com denominações e funções variadas, tais como Profissional de Apoio, Professor de Apoio, Professor Especializado, entre outros (MARTINS, 2011).

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

[4] Pesquisa aplicada no ano de 2017, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, numa cidade do sul do país.