



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NATÁLIA SILVEIRA LIMA**

**A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO  
SEGUNDO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**CHAPECÓ**  
**2017**

**NATÁLIA SILVEIRA LIMA**

**A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO  
SEGUNDO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lísia Regina Ferreira.

**CHAPECÓ  
2017**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC - Brasil  
Caixa Postal 181  
CEP 89802-112

### PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Lima, Natália Silveira

A Gênese das Representações Sociais sobre o trabalho do Segundo Professor na perspectiva da Educação Inclusiva/ Natália Silveira Lima. -- 2017.  
120 f.:il.

Orientadora: Lísia Regina Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Educação Inclusiva. 2. Representações Sociais. 3. Segundo Professor. 4. Docência Compartilhada. 5. Formação de Professores. I. Ferreira, Lísia Regina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

NATÁLIA SILVEIRA LIMA

**A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO  
SEGUNDO PROFESSOR, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendido em banca examinadora em 20/07/2017.

Aprovado em: 20/07/2017

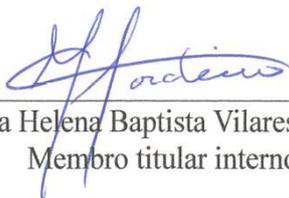
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira - UFFS  
Presidente da banca/orientadora



Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski - UNOCHAPECÓ  
Membro titular externo



Prof. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS  
Membro titular interno

Chapecó/SC, julho de 2017.

Dedico este trabalho a minha família e a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha trajetória pessoal, profissional, acadêmica e especialmente aos que lutam por uma verdadeira Educação Inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer a todos os que, de uma forma ou outra, contribuíram e acompanharam minha trajetória neste projeto pessoal e acadêmico.

Primeiramente agradeço a Deus e a espiritualidade por terem me guiado e acompanhado em todos os momentos em que precisei deixar meu lar para concretizar cada etapa desse projeto.

Em especial agradeço à minha família, ao Luiz meu esposo, a Brenda e ao Braian, meus filhos amados, por terem compreendido minhas ausências e meus momentos de reclusão no “cafofo”.

Agradeço a minha cunhada Leir por ter aberto as portas de sua casa para me acolher e proporcionar o aconchego e o descanso entre um dia e outro de estudos em Chapecó.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, tanto os que se encontram perto quanto os que estão longe. Tenho certeza que sempre estiveram torcendo por mim.

Minha orientadora professora Lísia Regina Ferreira Michels por ter acreditado nas minhas possibilidades e ter aceitado ser sua orientanda. Suas orientações, seus conselhos e sugestões foram de grande importância para a construção deste trabalho. Agradeço por respeitar meu ritmo de escrita, por acalmar minhas angústias e por ter, sempre, uma palavra carinhosa, com tamanha sensibilidade e incentivo. Sou muito grata por ter me dado a possibilidade e as condições de realizar esse trabalho. Espero que possamos continuar nos encontrando para futuras produções acadêmicas, mas também para celebrarmos coisas boas, encontros e amizades.

Meu agradecimento as professoras Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, membros da banca de qualificação e defesa, por terem dedicado seus tempos para leituras, contribuições e sugestões, as quais, com certeza, qualificaram ainda mais este trabalho. Professoras que admiro, respeito e que servem de inspiração para que essa trajetória não pare neste projeto, mas sim que possa alçar maiores voos.

Ao grupo de pesquisa desenvolvimento humano, cultura e educação pelas oportunidades de estudos e discussões, que muito contribuíram e enriqueceram meu percurso formativo.

Aos professores participantes da pesquisa por terem confiado na seriedade deste trabalho e terem aceitado responder aos instrumentos de pesquisa.

De modo muito especial, agradecer às colegas Karen e Silvana por terem sido companheiras, de viagens, estudos e trabalhos, mas, principalmente pela bela amizade que construímos. Foram muitas histórias, muitas angústias e muitas risadas. Conhecemos cada curva, cada subida, cada descida da estrada que, além de unir Concórdia e Chapecó, uniu também nossa amizade.

Meu carinho e agradecimento a todos e a todas!

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Saint Exupéry

## RESUMO

A Educação Inclusiva constitui um novo paradigma educacional que tem desafiado os sistemas de ensino, as escolas e, principalmente os professores, a darem respostas à nova realidade do contexto escolar. A escola inclusiva reivindica ações educativas que respondam de maneira eficaz à diversidade de todos os educandos. Considerando os limites dos sistemas educativos para atender as perspectivas da educação inclusiva, a presença do segundo professor para apoiar, compartilhar e colaborar com as atividades cotidianas da escola, na inclusão de educandos com deficiência, representa avanços importantes enquanto política pública. Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo descrever o processo de construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto realizou-se uma pesquisa qualitativa junto a quinze professores regentes de anos iniciais que atuam em turmas onde exista a presença do segundo professor. Como aporte teórico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais e as Políticas de Educação na perspectiva da Inclusão. Como instrumentos para a coleta de dados aplicou-se a técnica projetiva de desenho e a entrevista semi-estruturada, sendo que os dados coletados por meio da técnica projetiva de desenho foram reservados para posteriores análises e produções científicas. As análises dos dados coletados por meio das entrevistas foram realizadas mediante uma análise lexical de Classificação Hierárquica Descendente – CHD. Para que fosse possível rodar os documentos no Software, primeiramente as 15 entrevistas foram transcritas e sistematizadas em um único arquivo, sendo que cada entrevista representa um texto. A CHD sintetizou as informações textuais, classificando os segmentos de texto em função de seus vocabulários e a análise lexicográfica levantou as frequências das formas ativas e suplementares dos textos. Para a realização destas análises foi utilizado o software IRAMUTEQ, o qual realizou uma análise estatística sobre o corpus textual construído a partir das entrevistas. O IRAMUTEQ é um software, gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009) utilizado para análises estatísticas de dados textuais. Os dados analisados possibilitaram perceber que o trabalho do segundo professor é um processo pedagógico em construção, que demanda profundas reflexões e debates no âmbito do contexto escolar, bem como uma urgente atenção por parte dos processos de formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial, quanto continuada. O trabalho do segundo professor é percebido como um trabalho auxiliar, ancorado no modelo de educação especial médico-terapêutico, onde a atuação pedagógica se volta para um trabalho individualizado com o educando e diferenciado enquanto responsabilidades pedagógicas. Esta percepção protege e mantém a representação do professor regente enquanto o dono do saber, que não possibilita formas diferenciadas de trabalho pedagógico, de fazer e de ser professor, bem como a representação do educando com deficiência, como sendo aquele que não aprende e que precisa apenas de cuidados e atenção.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Representações Sociais. Segundo Professor.

## ABSTRAT

Inclusive Education constitutes a new educational paradigm that has challenged the educational systems, the schools and, especially the teachers, to give answers to the new reality of the school context. Inclusive school claims educational actions that respond effectively to the diversity of all learners. Considering the limits of educational systems to meet the prospects of inclusive education, the presence of the second teacher to support, share and collaborate with the daily activities of the school, in the inclusion of students with disabilities, represents important advances while public policy. In this context, this paper aims to describe the process of construction of social representations, by teachers regents from the early years, on the work of the second teacher, in the perspective of Inclusive Education. In order to do so, a qualitative research was carried out with fifteen teachers from the first years of the school who work in classes where the presence of the second teacher is present. As theoretical contribution was used the Theory of Social Representations and Education Policies in the perspective of Inclusion. As instruments for the data collection, the projective technique of drawing and the semi-structured interview were applied, and the data collected through the projective technique of drawing were reserved for later analyzes and scientific productions. The analyzes of data collected by half of the interviews were performed using a lexical analysis of Descending Hierarchical Classification - CHD. In order to be able to run the documents in the Software, first the 15 interviews were transcribed and systematized into a single file, each interview being a text. The CHD synthesized the textual information, classifying the text segments according to their vocabulary, and the lexicographic analysis raised the frequencies of the active and supplementary forms of the texts. To perform these analyzes, the IRAMUTEQ software was used, which performed a statistical analysis on the textual corpus constructed from the interviews. IRAMUTEQ is a free software developed by Pierre Ratinaud (2009) used for statistical analysis of textual data. The data analyzed made it possible to perceive that the work of the second teacher is a pedagogical process under construction, which demands deep reflections and debates within the school context, as well as an urgent attention on the part of teacher training processes, both in the scope of initial formation , And continued. The work of the second teacher is perceived as an auxiliary work, anchored in the model of special medical-therapeutic education, where the pedagogical action turns to an individualized work with the learner and differentiated as pedagogical responsibilities. This perception protects and maintains the representation of the regent teacher as the owner of knowledge, which does not allow differentiated forms of pedagogical work, of doing and of being a teacher, as well as the representation of the learner with a disability, as one who does not learn and who needs only care and attention.

**Keywords:** Inclusive Education. Social Representations. Second Teacher.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Dendograma.....	62
Figura 2- Dendograma da CHD com partições e conteúdo lexical.....	63

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de educandos público da Educação Especial de acordo com a classificação e etapa de escolarização/ano 2016.....	53
Tabela 2 - Evolução do total de matrículas de educandos público da Educação Especial no Ensino Regular da rede municipal -2007-2013.....	54

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	14
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	17
1.3 RELEVÂNCIA ACADÊMICA E SOCIAL.....	20
<b>2 O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>22</b>
2.1 ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS.....	22
2.2 O QUE AS PESQUISAS TÊM REVELADO.....	30
<b>3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>41</b>
3.1 FUNDAMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	41
3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO .....	49
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
4.1 LOCAL DA PESQUISA.....	52
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	56
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	59
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>61</b>
5.1 REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS AO GRUPO DE PROFESSORES, SOBRE O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR.....	63
5.2 DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE O SEGUNDO PROFESSOR ÀS NOVAS PERCEPÇÕES SOBRE O SEGUNDO PROFESSOR.....	71
<b>5.2.1 A Chegada dos Novos Sujeitos: Primeiras Impressões.....</b>	<b>71</b>
<b>5.2.2 Novas Percepções sobre o Trabalho do Segundo Professor a partir da Experiência....</b>	<b>74</b>
5.3 DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....	77
<b>5.3.1 O Segundo Professor: Características e Funções.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3.2 Prática Pedagógica: Interações no Contexto da Sala de Aula.....</b>	<b>87</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE – A .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE – B.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE – C.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>115</b>

<b>ANEXO 2.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>119</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Este texto tem o propósito de apresentar o conjunto de experiências e vivências que contribuíram para constituir quem sou acadêmica e profissionalmente. Uma trajetória que aponta inquietações, dúvidas, perguntas e saberes que contribuíram para a escolha do objeto de pesquisa a ser investigado ao longo deste curso.

No ano de 1994 iniciei minha trajetória acadêmica ingressando no curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, minha cidade natal. A opção por formação nesta área deu-se devido a experiências escolares que tive durante os anos finais do ensino fundamental e que me deixaram sentimentos e inquietações.

A escola em que frequentei os anos finais do ensino fundamental possuía uma classe especial. Esse espaço representava para os “educandos normais” um local misterioso, curioso e com acesso restrito. Lá frequentavam os educandos que apresentavam deficiência. Eram alunos de diferentes idades e tipos de deficiência que ficavam todos juntos numa mesma sala e sempre com a mesma professora, perpassando todos os anos de escolarização. Tudo o que acontecia naquele espaço era em momentos diferentes do restante das atividades desenvolvidas com os demais educandos da escola, o que me deixava curiosa e interessada em conhecer. No entanto, eu não poderia contrariar as regras da escola.

O tempo passou, mudei de escola para cursar o ensino médio, e esse sentimento ficou adormecido. Ao concluir o ensino médio comecei a buscar um caminho a seguir na formação superior, foi quando me deparei com informações sobre o curso de Licenciatura em Educação Especial. Naquela época, para se inscrever no vestibular em Educação Especial, o candidato deveria realizar um momento de acompanhamento e observação em instituições que prestavam atendimento a alunos com deficiência e apresentar, no ato da inscrição, uma declaração emitida pela instituição que havia cumprido tal requisito.

Foi então, o momento em que, passados três anos, retornei à escola de ensino fundamental e pude adentrar e conhecer aquela misteriosa classe especial. Mobilizando as inquietações do passado, fiquei certa de que seria esta a profissão que eu gostaria de desempenhar, no entanto, de uma forma diferente, mas isso seria uma consequência da minha formação acadêmica.

Em dezembro de 1997 concluí o curso de licenciatura em Educação Especial e, em setembro de 1999, iniciei a atuação profissional prestando atendimento pedagógico domiciliar em contra turno, para educandos com deficiência que frequentavam a escola em turmas de integração.

No ano de 2004, mudei-me para Concórdia – SC, e comecei a trabalhar como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Nesta época, a APAE, enquanto Escola Especial, ainda se caracterizava como substitutiva à Escola Regular para os educandos com deficiência.

Em 2005, fui aprovada em concurso público para professor de Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Concórdia, sendo designada a coordenar o Setor de Educação Especial, visto que, neste ano iniciava-se, em âmbito estadual e municipal, o desligamento gradativo dos educandos com deficiência em idade escolar que frequentavam a APAE, na modalidade de escolarização. As famílias foram orientadas a procurarem a escola regular para a matrícula escolar obrigatória de seus filhos, o que aumentou o número de alunos com deficiência na rede de ensino, passando a APAE a desenvolver os atendimentos especializados em contra turno.

Dentre as atribuições de coordenação do setor de Educação Especial que realizo até os dias de hoje, destacam-se: monitorar as matrículas de alunos da Educação Especial, tanto na rede regular como no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado nas salas de recursos multifuncionais; acompanhar a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais; identificar e controlar a demanda de turmas que possuem matrícula de educandos que necessitam da contratação de segundo professor; identificar e controlar a demanda de professores para atuarem nas salas de recursos multifuncionais; ofertar e organizar o atendimento pedagógico domiciliar para educandos da Educação Especial; realizar a capacitação e orientação dos professores que atuam na área da Educação Especial (professores do AEE e segundo professores); levantar a necessidade de recursos de tecnologias, mobiliários e materiais adaptados, estruturas de acessibilidades, contratação de intérprete; monitorar os recursos oriundos de programas vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, tais como o Programa Escola Acessível e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, bem como coordenar a execução destes programas; atender às famílias e responsáveis quando solicitado; estabelecer parceria intersetorial (saúde, assistência social, engenharia e urbanismo,...), entre outras.

O desafio de coordenar a complexidade de atividades pertencentes ao setor de Educação Especial, oriundas do forte movimento da Educação Inclusiva, demandou maior aprofundamento nos conhecimentos de políticas e atendimentos na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, busquei no curso de pós-graduação Especialização em Educação Inclusiva, no ano de 2008 e no curso de pós-graduação Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2010, o aprimoramento dos conhecimentos na área das políticas de Educação Inclusiva, da construção de Projetos Políticos Pedagógicos na perspectiva da Educação Inclusiva, dos procedimentos educacionais para uma prática pedagógica inclusiva, bem como dos conhecimentos sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado e dos princípios que fundamentam este atendimento.

No ano de 2011, fui surpreendida com a proposta de duas novas atividades, uma delas referiu-se ao convite para atuar na equipe de formação continuada de professores da rede municipal de ensino, atividade que desenvolveria juntamente com a da coordenação da Educação Especial. A outra referiu-se a trabalhar como docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Contestado – campus Concórdia, ministrando as disciplinas: Educação Física Especial e LIBRAS, ambas atividades desenvolvidas até os dias de hoje.

Cabe destacar que, dentre as atividades por mim desenvolvidas no setor de Educação Especial da Rede Municipal de Educação, aquela que se apresenta de forma mais desafiadora refere-se à organização e atribuição do trabalho do segundo professor. O fato de não existirem documentos orientadores e diretrizes que apresentem, de forma clara, as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o fazer pedagógico deste professor, gera dúvidas, incertezas e mais, a possibilidade para que sejam reproduzidas práticas pedagógicas, que priorizam a condição de deficiência, reproduzindo o modelo clínico-médico e terapêutico da Educação Especial, contrariando a perspectiva inclusiva que visa garantir os processos pedagógicos promovendo nos educandos condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Finalizo considerando minha trajetória acadêmica e profissional, acrescida dos desafios assumidos ao longo do trabalho na Educação Especial Municipal e na Educação Superior como elementos motivadores para minha formação no curso de pós-graduação Mestrado em Educação buscando, por meio deste, fundamentos teóricos e científicos que subsidiem e deem sustentação à minha prática profissional, bem como à possibilidade de

trocas de experiências e conhecimentos junto a colegas que compartilham do compromisso por uma educação de qualidade e, principalmente, a oportunidade de pesquisar sobre a temática do trabalho do segundo professor.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A educação de sujeitos com deficiência foi se definindo no transcorrer da história, na medida em que foram evoluindo os serviços e concepções acerca da Educação Especial, passando pelas abordagens clínico-médico, assistencialista, integracionista até chegar aos dias atuais com a abordagem inclusiva.

A Educação Inclusiva constitui um novo paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que concebe igualdade e diferença como valores indissociáveis, e a escola como um espaço onde educandos com ou sem deficiência compartilham saberes e experiências (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Este paradigma tem desafiado os sistemas de ensino, as escolas e, principalmente os professores, a darem respostas à nova realidade do contexto escolar. A escola inclusiva reivindica ações educativas que respondam de maneira eficaz à diversidade de todos os educandos.

Assim, para que todos os educandos possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola regular aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. É preciso estabelecer rupturas com práticas hegemônicas que consideram os processos de ensino-aprendizagem como sendo comuns a todos os alunos, desconsiderando as diferentes possibilidades de ser e pensar dos educandos.

Rodrigues (2008, p. 11) aborda esta temática argumentando que:

Na verdade, a escola não foi pensada para atender à heterogeneidade. Toda a estrutura e funcionamento da escola regular é mais confortável ao considerar a homogeneidade do que com a diferença entre os alunos. Mas o que é certo é que a heterogeneidade é cada vez maior nas nossas escolas e a premência de lhe dar uma resposta de sucesso é também cada vez mais inadiável.

A transformação da escola não significa uma mera exigência do paradigma da Educação Inclusiva, mas sim, deve ser compreendida como um compromisso político, cultural, social e pedagógico, desencadeado em defesa do direito de todos os educandos

estarem participando e aprendendo juntos, sem nenhum tipo de discriminação, exclusão e segregação (BRASIL /MEC/ SEESP, 2010).

Para isso faz-se necessário refletir sobre a organização de muitas escolas, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, as quais muitas vezes padronizam metodologias, ritmos e estilos de aprendizagem, onde o normal é ser igual.

Neste sentido, cabe aos professores instruírem-se em como agir e interagir com os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educativa, aprenderem a cooperar e apoiar uns aos outros, procurando qualificar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Segundo Michels (2008) os professores são agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem, por isto é de fundamental importância que estes participem ativamente do processo de inclusão, recebendo toda a informação pertinente e o assessoramento específico sobre as características e as potencialidades dos educandos da educação especial.

Considerando os limites dos sistemas educativos para atenderem as perspectivas da educação inclusiva, a presença de professores para apoiar, compartilhar e colaborar com as atividades cotidianas da escola na inclusão de educandos com deficiência representa avanços importantes enquanto política pública.

No entanto, não basta garantir a contratação deste profissional, mas também, que este tenha conhecimento e clareza sobre o que de fato constitui o seu papel. Considerando que, muitos desses professores não tiveram experiências, nem formação para a compreensão de conceitos e conhecimentos da Educação Especial, vale destacar a necessidade e importância do processo de formação deste profissional, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada. É preciso acreditar no potencial transformador dos professores que ousam refletir e interrogar práticas hegemônicas e reelaborar a sua cultura e sua identidade pessoal e profissional.

A necessidade de mudança nas práticas pedagógicas diante da inclusão escolar, por si só, pressupõe novos posicionamentos, novas possibilidades de docência, e requer primeiramente ser assimilada por parte dos professores.

A teoria das representações sociais possibilita compreender o trabalho do segundo professor como um objeto que agrega uma valoração social constituída no contexto das interações e das práticas pedagógicas cotidianas. Inserir a função do segundo professor no contexto sócio-histórico-cultural permeado de tensões e de relações de forças que procuram construir identidades coletivas permite apreender o movimento de readaptação e reconstrução do contexto educativo e da prática pedagógica cotidiana.

Neste sentido, o problema de pesquisa a ser investigado é: Que elementos e relações podem ser considerados indicadores da construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva?

Para tanto, será necessário identificar os elementos provocadores de tensões entre estes professores e suas relações com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

Assim, seguem as questões problemas para contribuir nas reflexões e investigações da pesquisa:

- Como os professores regentes de anos iniciais percebem a prática pedagógica realizada em conjunto com o segundo professor?

- Onde estão sendo ancorados os sentidos atribuídos, pelos professores regentes de anos iniciais, ao trabalho do segundo professor?

- Que elementos se consolidam e se naturalizam no processo de objetivação de Representações Sociais sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva?

Diante destas questões, propõe-se como objetivo geral para a presente pesquisa: Descrever o processo de construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como objetivos específicos destacam-se:

- Compreender como os professores regentes de anos iniciais percebem o trabalho do segundo professor.

- Identificar onde estão sendo ancorados os sentidos atribuídos, pelos professores regentes, ao trabalho do segundo professor.

- Identificar os elementos que estão sendo consolidados e naturalizados no processo de objetivação de representações sociais de professores regentes de ano iniciais, sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

É importante destacar que o termo *Segundo Professor* designado pela Resolução nº 112 do CEE/SC de 2006, será utilizado neste trabalho para referir-se ao professor que atua juntamente na regência pedagógica com o professor regente, em turma onde existe a matrícula de alunos com deficiência e que requeiram a atuação de dois professores. A opção pelo termo em destaque deve-se ao fato de ter sido o primeiro a ser implantado nas redes de ensino no estado de Santa Catarina e municípios, e por ter sido assimilado e difundido nas

comunidades escolares. No entanto, vale ressaltar que, este profissional apresenta diferentes terminologias, dependendo do município e do estado que institui sua atuação.

### 1.3 RELEVÂNCIA ACADÊMICA E SOCIAL DA PESQUISA

Atender à política de inclusão, a qual estabelece o direito de todos ao acesso e permanência na escola com qualidade, tem sido um grande desafio para os sistemas de ensino, visto que, atender as diferentes formas de constituição humana, de estilos e ritmos de aprendizagem, tem requerido desses sistemas uma nova forma de conceber o espaço educativo, principalmente o contexto de sala de aula.

Atuar pedagogicamente em contextos reconhecidos como diversificados, onde as singularidades de cada aluno devem ser consideradas, tem-se constituído como um desafio aos professores, os quais até então, atuavam de forma homogênea sem considerar tais especificidades.

Ciente das dificuldades de lidar com as diferenças e com a diversidade que constitui os contextos de sala de aula, surge no âmbito da docência, o discurso de que os professores e a escola não estão preparados para atender tais desafios.

Visando atender essa fragilidade pedagógica, institui-se por meio de dispositivos legais, a figura do segundo professor. Este passa a ser visto como o “professor do aluno especial”, aquele *sine qua non* será possível promover efetivamente tal processo inclusivo.

A atuação do segundo professor pode representar um avanço no trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão, na medida em que atua de forma conjunta e compartilhada na regência de turma onde tenha a matrícula de educandos com deficiência.

Nesta perspectiva, o segundo professor torna-se um recurso da escola, do professor regente e da turma, na medida em que trabalha com seus pares, ajudando-os a desenvolver estratégias e atividades, priorizando o trabalho em parceria dentro da sala de aula, dirigindo a atenção para todo o grupo e não apenas para o educando específico (SÁNCHEZ, 2012).

Mas, também, sua atuação pode caracterizar outra forma de expressão do ensino especial, fundamentado no modelo clínico-médico (BEYER, 2006) na medida em que torna o educando com deficiência um sujeito à parte na sala de aula, priorizando sua condição de deficiência em detrimento de suas possibilidades enquanto aprendiz.

Pelo exposto, e com a intenção de apresentar a relevância da presente pesquisa, ressalvo a atualidade, urgência e pertinência do tema em questão, como forma de conhecer

como está sendo representado o trabalho do segundo professor, por parte de professores regentes, no sentido de identificar se estas representações estão repercutindo em práticas pedagógicas inclusivas ou, se estão contribuindo para o processo de retrocesso histórico frente à educação de alunos com deficiência.

Também aponto como justificativa para a sua relevância, o fato de ser restrita a produção científica acerca de temas que tratem sobre a formação de representações sociais e o trabalho do segundo professor no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

Este capítulo introdutório teve como objetivo apresentar a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, contextualizar o tema pesquisado, apresentar a relevância acadêmica e social desta pesquisa, enunciar a questão problema investigada, os objetivos a serem alcançados, bem como apresentar o trabalho do segundo professor enquanto objeto de representação social.

O capítulo seguinte apresentará os aspectos legais e teóricos referentes às políticas de inclusão escolar e também os estudos e pesquisas referentes à temática do trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva, num período de dez anos, contando de 2005 a 2015.

No capítulo III expõe-se sobre a Teoria das Representações Sociais, abordando seus aspectos históricos e filosóficos, suas abordagens e seus principais representantes, suas definições e relações com o contexto educacional.

No capítulo IV descreve-se o caminho a ser percorrido, e que possibilitará a realização da pesquisa, a coleta dos dados, as análises e reflexões futuras. Tal capítulo contempla o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos para a coleta de dados, os procedimentos de análise e os aspectos éticos da pesquisa.

O V capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados. Neste capítulo buscou-se realizar um diálogo entre os dados e os referenciais teóricos, de modo a aprofundar as reflexões e os entendimentos sobre o material empírico coletado, bem como sobre a construção de representações sociais sobre o objeto de estudo.

O VI e último capítulo expõe as considerações finais. Neste capítulo são ponderadas e sintetizadas as percepções dos professores regentes sobre o trabalho do segundo professor, bem como a identificação dos elementos de objetivação e ancoragem, indicadores de formação de representações sociais sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da educação inclusiva. A estrutura do trabalho finaliza-se com as e os apêndices.

## **2 O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **2.1 ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS**

Buscando atender aos princípios apontados pelo paradigma da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação - MEC publica, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta política tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação- AH/S nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais destes educandos, os quais se constituem publico alvo da Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

De acordo com as diretrizes da política, considera-se:

Pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL/MEC/SEESP, 2010, p. 21)

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Escola Regular constitui-se obrigatória a todos os educandos, independente de suas características, físicas, sensoriais e intelectuais, e a Educação Especial caracteriza-se como

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/MEC/SEESP, 2010, p. 21).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado assume um caráter complementar e/ou suplementar à escolarização, atuando no contra turno da frequência escolar obrigatória e passa a

incorporar-se à proposta pedagógica da escola, superando sua atuação histórica, enquanto atendimento educacional substitutivo a formação escolar dos educandos com deficiência.

Neste sentido a Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos educandos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

A Educação Especial, sob o enfoque do atendimento educacional especializado, se traduz por práticas pedagógicas, bem como serviços e recursos que buscam dar respostas positivas à diversidade dos educandos no contexto de uma escola para todos.

De acordo com Baptista,

Esse serviço, quando em sintonia com o projeto político pedagógico da escola, quando articulado às demais práticas docentes, quando não restrito à dimensão clínica do atendimento, quando não entendido apenas como um espaço físico diferenciado poderá contribuir para que o aluno continue na escola e avance no seu aprendizado. A oferta de atendimento complementar ou suplementar[...] deve fazer parte de um continuum de propostas que articulam a sala de aula do ensino regular e outros espaços educativos, sem prejuízo do acesso do aluno à sua classe de referência (BAPTISTA, 2008, p. 29-30).

A proposta de Educação Especial, apontada pela atual política, não só redimensiona a Educação Especial, como provoca a escola comum a dar atenção às diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Segundo as diretrizes da política,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2010, p.24)

Esta diretriz aponta diretamente para a organização dos profissionais que contribuirão no atendimento às especificidades dos educandos público da Educação Especial no contexto regular de ensino.

Ainda no âmbito da política nacional, o Conselho Nacional de Educação, publica no ano de 2010, a Resolução 04, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com o artigo 29, § 2º desta resolução, os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes e, na interface, o professor do Atendimento

Educacional Especializado deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizando e orientando sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para sua plena participação e aprendizagem.

Segundo a Nota Técnica nº 19 / 2010 / BRASIL / SEESP / GAB dentre os serviços da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, bem como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Consta no texto da nota que, a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Ainda, segundo suas orientações, não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da Educação Especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da Educação Especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.

Vale destacar que, os serviços de apoio destacados no texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da Resolução 04/2010 CNE/CEB, como da Nota Técnica nº 19/2010, referem-se ao professor do Atendimento Educacional Especializado, ofertado ao educando no turno contrário a escolarização, com orientações aos professores de sala de aula quanto à utilização de recursos e adaptações por parte do educando e os profissionais de apoio para atenção às necessidades e atividades de vida diária.

Não consta, nos documentos nacionais, a proposição de atuação de outro professor, além do professor regente, para atuar pedagogicamente em turma onde exista a matrícula de educandos público da Educação Especial. Neste sentido Oliveira, Braun e Lara (2013), manifestam que o lócus da aprendizagem dos educandos com deficiência é a sala de aula comum. Segundo as autoras, é nesse espaço que se deve consolidar o acesso ao currículo do ano em que o educando está matriculado, tendo a responsabilidade pela escolarização deste, centrada na prática pedagógica do professor de sala de aula e em interação com os educandos.

Este contexto demanda para a escola o desafio de garantir que os educandos com deficiência aprendam no contexto comum em interação com seus pares, mesmo que com

particularidades e especificidades, sendo esse processo acompanhado pelo professor e pela equipe pedagógica da escola, que propõe ações coletivas envolvendo todos os profissionais que atuam no contexto escolar.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Estado de Santa Catarina teve suas diretrizes instituídas, dois anos antes da Política Nacional de Educação Inclusiva.

A construção da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina teve como fundamento documentos como: a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Ministério de Educação (2004) e o documento “O acesso de pessoas com deficiência às classes comuns da rede regular”, publicado pela Procuradoria Federal de Defesa dos direitos do Cidadão (2004).

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

Dessa forma, a rede estadual de educação passou a assegurar, a partir do ano de 2009, o processo gradativo de inclusão escolar, por meio do acesso às escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos educando com deficiências e condutas típicas em idade escolar. Como medida complementar, disponibilizou um conjunto de recursos educacionais e serviços de Educação Especial oferecidos pelo poder público, de forma direta, pelas secretarias estaduais de educação, ou de forma indireta por meio das instituições conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial, para atender às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (SANTA CATARINA, 2009a).

Visando garantir a efetivação prática da política estadual de Educação Especial na perspectiva da inclusão, o Estado de Santa Catarina por meio do Conselho Estadual de Educação - CEE/SC aprovou, em dezembro de 2006, a Resolução nº112, a qual prevê a organização dos sistemas de ensino, a oferta de serviços de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006).

Dentre os serviços ofertados destaca-se a atuação do Segundo Professor em Turma, o qual deverá ter como formação inicial habilitação em Educação Especial. De acordo com as orientações do Programa Pedagógico da política estadual, este profissional atuará com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, que requeiram dois professores na turma. Sua função consiste em atuar na regência da classe com o professor regente, devendo, juntamente com este acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2009b).

Diante dos desafios impostos pela implantação da política de inclusão e das dificuldades de lidar com as diferenças e com a diversidade que passa a constituir o contexto de sala de aula, surge no âmbito da docência, o discurso de que os professores e a escola não estão preparados para atender tais desafios.

Neste sentido o segundo professor passa a ser representado como aquele que irá suprir as fragilidades da escola e das práticas pedagógicas, que pouco apontam para o reconhecimento da necessidade de reflexão e reorganização.

Considera-se importante destacar que durante o desenvolvimento deste estudo surgiram, no âmbito da legislação educacional no Estado de Santa Catarina, dois dispositivos legais que merecem ser destacados: o primeiro refere-se à Resolução nº 100/2016, a qual substitui a Resolução nº 112 CEE/SC. A nova resolução substitui o termo condutas típicas pelo termo transtorno do espectro autista e amplia a oferta do atendimento em classe para os educandos com transtorno do espectro autista com baixa funcionalidade por meio do profissional de apoio escolar. A substituição da terminologia e conceitualização do grupo de condutas típicas pelo grupo do transtorno do espectro autista, proposta pela resolução nº100/2016 e incorporada pela nova Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, pode refletir no reducionismo de tipificações e síndromes a serem contempladas pela atual política, pois conforme as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, este refere-se a uma parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento: o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, portanto não sendo incluído neste grupo, a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (BRASIL, 2013). Diante do exposto, algumas questões emergem para futuras e importantes reflexões: seria o transtorno do espectro autista substitutivo do transtorno global do desenvolvimento e das condutas típicas ou poder-se-ia considerá-lo como sendo a constituição de um quarto grupo público alvo da Educação Especial?

O outro dispositivo trata da Lei 17.143/2017, a qual dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Em seu artigo 1º consta que “As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença de Segundo Professor de Turma nas salas de aula regular que tiverem alunos com deficiência”.

O documento define o segundo professor como

Art. 2º Para fins desta Lei, entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina.

§ 1º Nos anos iniciais do ensino fundamental, compete ao Segundo Professor de Turma, devidamente Habilitado em educação especial, as funções de:

- I - co-reger a classe com o professor titular;
- II - contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e
- III - acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária.

§ 2º Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. (SANTA CATARINA, LEI 17. 143/17)

O artigo 3º define os deveres e atribuições do segundo professor de turma

Art. 3º Constituem-se deveres e atribuições do Segundo Professor de Turma:

- I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais;
- II - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;
- III - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;
- IV - participar do conselho de classe;
- V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo serviço e 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, LEI 17. 143/17)

Ressalta-se a importância da implementação desta lei, visto que possibilitará a efetivação do cargo para fins de concurso público, qualificando o professor, frente a planos

de carreira, salários e demais condições de trabalhos que historicamente se constituíram de forma precárias.

A implantação da política estadual de Educação Especial, mais precisamente do serviço de segundo professor, gerou frente às comunidades escolares, bem como nas famílias que possuem crianças com deficiência, a expectativa e a condição da contratação deste profissional como garantia do direito à inclusão escolar. Constituiu-se no discurso e na representação social a ideia de que, para promover a inclusão dos educandos com deficiência na escola regular e a garantia da mediação no processo ensino-aprendizagem, faz-se obrigatória a presença e atuação de um segundo professor em sala de aula. Este professor passa a ser compreendido como o “professor do aluno especial”, ou seja, aquele que, *sine qua non* será possível promover efetivamente a inclusão dos educandos com deficiência.

O movimento de legitimação de políticas e diretrizes frente ao processo de inclusão escolar tanto no âmbito nacional com estadual, repercutiu na necessidade dos Sistemas Municipais de Ensino também instituírem diretrizes inclusivas no campo da Educação Especial.

Considerando a perspectiva de inclusão educacional, no ano de 2010, o Município de Concórdia - SC, por meio do Conselho Municipal de Educação, aprovou a Resolução nº 08, a qual institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, garantindo a contratação de Professor Auxiliar<sup>1</sup>, para atuar em turma onde exista a matrícula de alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento.

Segundo o parágrafo único, do Artigo 7º, desta Resolução, o poder público e as escolas de iniciativa privada pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino devem disponibilizar na rede regular de ensino, quando necessário, a função de Professor Auxiliar para atuar com o professor regente nas turmas de anos iniciais e finais, auxiliando o educando nas atividades propostas pelo professor regente.

A Resolução nº 08/2010/CME destaca ainda que, para a atuação do professor auxiliar, na educação infantil, anos iniciais e anos finais, este deve ter formação inicial em Pedagogia, ou Normal Superior ou curso específico de Pedagogia-Educação Especial.

Com o objetivo de normatizar as atribuições do cargo de Professor Auxiliar na Rede Municipal de Ensino de Concórdia, a Secretaria de Educação apresenta a Comunicação Interna – CI 238/2011, a qual descreve que, cabe ao Professor Auxiliar no exercício de sua

---

<sup>1</sup> Termo descrito na resolução nº 08/2010 do CME para referir-se a função do segundo professor.

função: planejar e executar em conjunto com o professor regente as atividades pedagógicas; participar do planejamento coletivo da escola e do professor; propor adequações curriculares, adaptações de materiais, ajudas técnicas e apoios que visam eliminar as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento; possibilitar a interação do aluno com necessidades especiais com os demais alunos do grupo; não deve assumir de forma exclusiva o trabalho junto aos alunos com necessidades especiais, visto que a comunidade escolar é responsável por todos os alunos, nos diferentes espaços da escola. As atribuições previstas na Resolução nº 08/2010 e na CI 238/2011 devem ser consideradas para a atuação do professor auxiliar tanto nos anos iniciais como nos anos finais.

Considerando que, na Rede Municipal de Educação de Concórdia, local onde se desenvolveu a presente pesquisa, o termo adotado pela Política Municipal de Educação Especial para definir o professor que atua conjuntamente com o professor regente, refere-se a *Professor Auxiliar*, destaca-se que, para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pelo uso do termo *Segundo Professor*. A opção por este termo deve-se ao fato de ter sido o primeiro a ser implantado nas redes de ensino no estado de Santa Catarina e municípios, e por ter sido fortemente assimilado e difundido entre os professores e a comunidade escolar.

Conforme já mencionado no item Relevância Acadêmica e Social, a atuação do segundo professor pode representar um avanço enquanto política pública, na medida em que esse profissional atue de forma conjunta e compartilhada na regência de turma onde tenha a matrícula de educandos com deficiência.

Nesta perspectiva, o segundo professor torna-se um recurso da escola, do professor regente e da turma, na medida em que trabalha com seus pares, ajudando-os a desenvolver estratégias e atividades, priorizando o trabalho em parceria dentro da sala de aula, dirigindo a atenção para todo o grupo e não apenas para o educando específico (SÁNCHEZ, 2012).

Mas, também, sua atuação pode caracterizar outra forma de expressão de políticas segregacionistas, fundamentado no modelo clínico-médico (BEYER, 2006) na medida em que torna o educando com deficiência um sujeito à parte na sala de aula, priorizando sua condição de deficiência em detrimento de suas possibilidades enquanto aprendiz. Oliveira, Braun e Lara (2013), enfatizam que neste contexto, o apoio refere-se à deficiência e não às condições de ensino e aprendizagem, focando demasiadamente a condição biológica e não a educacional.

Diante da contextualização do trabalho do segundo professor, tanto no campo teórico quanto no campo da legislação, tem-se a Teoria das Representações Sociais (TRS) como

referencial teórico para a descrição e explicação dos fenômenos presentes na relação dos professores envolvidos na docência compartilhada<sup>2</sup>, pois estes fenômenos reproduzem pensamentos e comportamentos comuns a um grupo de indivíduos.

A próxima seção apresentará um inventário de estudos e pesquisas referentes à temática do trabalho do segundo professor, na perspectiva da educação inclusiva, num período de dez anos, contando de 2005 a 2015.

## 2.2 O QUE AS PESQUISAS TÊM REVELADO

Este capítulo tem como propósito apresentar um conjunto de pesquisas e estudos, de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica (FERREIRA, 2002), sobre a temática do segundo professor, ou seja, da regência de dois professores em turmas regulares de ensino, onde conste a matrícula de alunos com deficiência.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica buscou-se mapear e apresentar a produção acadêmica sobre o referido tema, identificando elementos que possam contribuir para o aprofundamento do objeto de pesquisa, de abordagens e estudos ainda não realizados nesta temática, evitando duplicações.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987 apud FERREIRA, 2002, p. 259).

Para a revisão bibliográfica, foi realizado um levantamento junto ao banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Portal Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SCIELO) tendo como recorte o periódico da Revista Brasileira de Educação Especial; na plataforma do Instituto Brasileiro de Informações e Ciência e Tecnologia (IBICT –teses e dissertações), bem como nos bancos de teses e dissertações de universidades que possuem curso de Licenciatura em Educação Especial. Para a delimitação temporal das publicações optou-se por demarcar o período de 2005 a 2015. Este recorte temporal deve-se ao fato de 2005 ter sido o ano em que iniciaram as atividades específicas do setor de Educação

---

<sup>2</sup> Prática pedagógica compartilhada entre o professor regente e o segundo professor.

Especial na Rede Municipal de Ensino de Concórdia, contexto que será utilizado para a realização desta pesquisa, e 2015, o ano de ingresso da pesquisadora no curso de Mestrado em Educação PPGE – UFFS, *campus* Chapecó.

Considerando que existem diferentes terminologias para fazer referência aos professores que atuam em conjunto com o professor regente na inclusão de alunos com deficiência, definiu-se como descritores a serem examinados, aquelas terminologias que apresentam maior aproximação com o objeto desta pesquisa, sendo elas: Segundo professor, bidocência, corregência, professor de apoio e professor colaborador.

Os descritores foram procurados nos títulos, resumos e introduções das publicações. Num primeiro momento fez-se a seleção dos trabalhos a partir dos descritores mencionados.

Num segundo momento foi realizada a leitura dos resumos e introduções para identificar as publicações que apresentavam aproximações com a abordagem do objeto a ser investigado. Após considerar os momentos e os critérios de seleção, foram selecionados 10 trabalhos científicos, sendo 04 artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas pelos respectivos autores, 05 dissertações e um livro. O quadro que disponibiliza as informações sobre o referencial selecionado encontra-se no apêndice A.

Ao longo do levantamento bibliográfico, foi possível identificar que a literatura apresenta diferentes terminologias para fazer referência aos professores que atuam em conjunto com o professor regente na inclusão de alunos com deficiência. Estas variações estão muitas vezes relacionadas às denominações e atribuições instituídas pelos documentos que legislam as redes de ensino.

A concretização de uma escola inclusiva, que garanta uma educação de qualidade para todos os educandos, que atue pedagogicamente no campo da diversidade humana, respeitando e considerando as diferenças, negando toda e qualquer forma de segregação e exclusão, tem-se constituído um dos maiores desafios para os sistemas educacionais. A incorporação de um paradigma inclusivo num modelo de escola que, historicamente, se constituiu fundamentada nos princípios da homogeneidade, uniformidade e normalidade, requer por parte dos profissionais que nela atuam, de seus gestores e legisladores, a proposição de soluções de natureza pragmáticas, ou seja, como, de que forma, com que meios pôr em ação os princípios que regem uma educação na perspectiva inclusiva? (BEYER, 2005).

Apresentando o pioneirismo da escola Flämming na proposta de inclusão escolar em Berlim, Beyer (2005) descreve que esta escola representa um marco na história da

integração (inclusão) escolar de alunos com deficiência na Alemanha. Decorrentes desta experiência de inclusão, novos princípios pedagógicos foram apontados como sendo necessários para que sejam efetivadas as propostas de uma Educação Inclusiva, são eles: Ensino orientado ao aluno, como base da Educação Inclusiva; Mudanças na atmosfera de trabalho na sala de aula; Sistema de bidocência; Organização do espaço da sala e Planos de ensino e currículos individualizados;

Com destaque ao sistema de bidocência, Beyer (2005) fundamentado no modelo de Wocken (2003), descreve que toda a classe que se propõe inclusiva deve dispor do suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada. Descreve ainda que este atendimento não deve concentrar-se explicitamente sobre os educandos com deficiência, mas sim que, os professores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar no contexto do grupo, procurando atender necessidades eventuais na aprendizagem que os demais educandos possam demonstrar. Cabe também destacar a importância desse atendimento diferenciar-se da prática clínico-terapêutica, pois o conceito de Educação Especial pressupõe fundamentalmente o ato pedagógico, e não o clínico (BEYER, 2005).

Abordando sobre práticas pedagógicas inclusivas, Maciel (2007), realizou uma pesquisa, a qual teve como objetivos reconhecer práticas inclusivas no dia-a-dia da sala de aula e da escola, baseadas nos princípios pedagógicos inclusivos alemães, bem como analisar as práticas educativas dos professores que atuam junto a alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. Com base num estudo de caso, a autora procurou analisar e avaliar as práticas pedagógicas de nove professores de ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) de uma escola regular. Estes professores atuavam em turmas onde ocorriam práticas de bidocência, com a atuação do professor de apoio (MACIEL, 2007). Para este estudo foram utilizados como fundamentos os princípios pedagógicos inclusivos de Hans Wocken (2003), Andréas Hinz e Inês Boban (2005).

Maciel (2007) aponta Hans Wocken (2003) como sendo um dos principais pesquisadores e articuladores das experiências de inclusão escolar na Alemanha, o qual apresentou dois princípios necessários para o mínimo sucesso nas situações de inclusão escolar: a individualização do ensino e o sistema de bidocência. Sobre o sistema de bidocência, Wocken (2003, apud MACIEL, 2007) diz ser a colaboração de um segundo educador no trabalho realizado em sala de aula com os alunos, tanto em atividades escolares como nas situações extraclasse.

A pesquisa desenvolvida por Maciel (2007) identificou que o trabalho de dois profissionais, no atendimento aos alunos no grupo de 5ª a 8ª série estudado, oferece uma resposta educativa adequada ao processo inclusivo. O professor de apoio representa o suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. A pesquisa identificou, também, que alguns professores permitem-se trabalhar de forma mais integrada com o professor de apoio, em termos de planejamento, execução de atividades e avaliação; outros o consideram apenas um auxiliar do seu trabalho. Em suas conclusões, a autora ressalta que essa prática não pode ser forçada pela escola, na medida em que o professor precisa sentir necessidade deste trabalho em parceria. Os professores não podem considerar que a presença do professor de apoio em sala de aula reflita uma falta de capacidade sua na atuação ou mesmo que represente uma forma de avaliação, até porque o sistema de bidocência tem revelado resultados muito positivos no trabalho, tanto no atendimento aos alunos, como no compartilhamento docente. Também aparece como ponto importante a atuação planejada por parte do professor, que mesmo não tendo a presença do professor de apoio atendia a todos os educandos. Outro ponto a ser considerado refere-se à formação do professor de apoio. Segundo dados da pesquisa, esse professor deveria ter uma formação específica sobre deficiências, o que se apresenta como inviável. É importante então que o professor tenha uma formação acadêmica e procure aprimorar-se constantemente na área do atendimento a educandos com deficiência e fundamentalmente que desenvolva um olhar e um escutar aguçado sobre cada aluno com que atua (MACIEL, 2007).

Cappelini (2008) apresenta um material construído em parceria com o Ministério da Educação - MEC, intitulado de Práticas Educativas: Ensino colaborativo. Trata-se de um material didático para formação de professores, cuja centralidade do tema é fruto de sua tese de doutorado defendida no ano de 2004, que investigou o trabalho colaborativo, enquanto uma parceria de apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor de ensino comum.

Por meio do material didático produzido em parceria com o MEC, Cappelini (2008) cita Gargiulo (2003) e destaca três diferentes formas de trabalho coletivo na implementação de práticas inclusivas, sendo elas: serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo (coprofessor ou corregente) e equipes de serviços. Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial. O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da

classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns. Nesse modelo, dois professores, possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos. Segundo Capellini (2008) ambos os professores compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

Ao concluir seus estudos sobre a temática do trabalho colaborativo, Capellini identificou que este trabalho acontece em parceria de apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, em alguns dias da semana, além de apoio ao professor por meio de atividades de planejamento e reflexões sobre a prática pedagógica. Os resultados dos estudos também apresentaram que todos os alunos atendidos pelo trabalho colaborativo entre professores tiveram evolução tanto no desempenho acadêmico como de socialização. Com relação aos professores, a pesquisa identificou algumas dificuldades no tocante das atividades conjuntas no ambiente de sala de aula, no entanto os professores envolvidos manifestaram que a experiência de trabalho colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional. A autora aponta demandas que precisam ser consideradas para que se tenha sucesso em práticas que visam à inclusão escolar: a necessidade de mudança na cultura de formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração; a necessidade de redefinir o papel do ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos educandos com deficiência da turma, ou em serviços segregados (CAPELLINI, 2008).

A pesquisa de Martins (2011) propôs investigar de que forma a atuação dos profissionais de apoio tem sido organizada para o atendimento aos educandos da Educação Especial nas classes comuns, de escolas que compõem a Regional Grande Florianópolis. Teve como objetivos: dimensionar a incidência do profissional de apoio na classe comum na Regional grande Florianópolis; analisar as atribuições previstas e realizadas para/pelo profissional de apoio; e caracterizar as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício. Estes objetivos contribuíram para caracterizar os profissionais de apoio na classe comum, identificando nomenclatura, formação, carga horária, atribuições, remuneração e forma de contratação.

A pesquisa evidenciou as problemáticas existentes no cargo de profissional de apoio com relação aos aspectos de ausência de formação, ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, baixos salários, sobrecarga de trabalho, pouca valorização e falta de condições para desenvolver seu trabalho. Segundo a autora, todos esses elementos agregados acabam por constituir um quadro de precarização e intensificação do trabalho docente e demonstram, também, de forma explícita o modelo de inclusão escolar que vem sendo difundido nas políticas de Educação Especial, o qual indica a ausência dos aspectos pedagógicos na escolarização dos educandos da Educação Especial matriculados nas classes regulares de ensino (MARTINS, 2011).

Na busca de indicadores sobre o processo de inclusão escolar na região de Lisboa (Portugal), Sanches (2012) desenvolveu uma pesquisa, a qual teve como objetivo investigar a forma como colaboram os professores de apoio educativo do primeiro ciclo do ensino básico, com os professores de turmas que incluem educandos considerados com Necessidades Educativas Especiais - NEEs. A pesquisa foi aplicada por meio de um questionário destinado aos professores de apoio educativo, através do qual se procurou saber o que estes professores dizem que fazem quando trabalham com os professores das classes às quais pertencem os educandos considerados com necessidades educativas especiais que apoiam. Após a análise dos dados apurou-se que a colaboração do profissional de apoio acontece nas seguintes atividades: planejamento prévio das atividades com o professor da classe; reflexão/avaliação; trabalho em conjunto com a classe e orientação das atividades do educando com NEEs.

Segundo Sanches (2012), o maior enfoque do trabalho colaborativo acontece no âmbito da reflexão/avaliação. Destaca que o professor de apoio educativo pode ter papel importante na adequação das formas de avaliação normalizada às situações mais específicas, refletindo e encontrando outras formas e critérios de avaliação com o professor da classe, fazendo com que as regras da escola se adaptam um pouco aos educandos com NEEs (SÁNCHEZ, 2012). Sobre o trabalho do professor de apoio com menor enfoque, a autora destaca o trabalho em conjunto com a classe. Existe uma longa tradição de isolamento dos professores: é o professor, a sua sala de aula e os seus alunos. Partilhar esse espaço com outrem tem-se mostrado difícil para o professor da classe e também para o professor de apoio educativo, desculpando-se mutuamente pela não colaboração efetiva, quando confrontados com esse fato.

A Educação Inclusiva preconiza que os recursos (humanos e materiais) a serem disponibilizados aos alunos, individualmente, sejam postos ao serviço da classe e do professor da classe, num diálogo permanente de cooperação gerador de uma dinâmica diferente na gestão da sala de aula. A disponibilidade para experimentar essa cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do regular, talvez porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir (SÁNCHEZ, 2012).

Com o objetivo de investigar como professores regentes e supervisores escolares têm atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula um auxiliar, Stelmachuk e Mazzotta (2012), realizaram uma pesquisa de campo, tendo como sujeitos 10 supervisores escolares e 16 professoras regentes de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de União da Vitória – PR.

A pesquisa focou classes nas quais havia um ou mais educandos com deficiência intelectual, associada ou não a outros diagnósticos e que contavam com a presença de um auxiliar. Os auxiliares são estudantes do ensino médio que cursam Magistério, ou estudantes de Pedagogia, ou de outro curso da área da Educação. São contratados como estagiários, tendo preferência os que possuem ou estão em formação na área da Educação Especial. Estes têm como atribuições: ajudar o aluno com deficiência intelectual em tarefas acadêmicas, em atividades de locomoção, higiene e alimentação, no desenvolvimento de sua autonomia. Além de auxiliar a professora, preparar atividades específicas para o aluno com deficiência intelectual, ajudar os demais alunos da turma e cuidar para que o aluno não se machuque, ou agrida alguém (STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012).

A análise dos dados da pesquisa mencionada anteriormente demonstrou que: os auxiliares são solicitados à Secretaria Municipal da Educação pelas escolas, quando existe a matrícula de educandos com deficiência; a maioria dos supervisores escolares e professores regentes orientam os auxiliares, com relação às suas atribuições; dos auxiliares, 69,23% sentem-se parcialmente preparados e 23,07% sentem-se preparados para tal função. Os dados constataram, também, que os professores consideram que seus alunos com deficiência intelectual apresentam maior necessidade de apoio na área acadêmica. Supervisores e professoras consideram que o apoio do auxiliar em sala de aula reflete positivamente no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, evidenciando ressalvas em relação ao desenvolvimento da autonomia. Os sujeitos questionam o perfil e a formação dos auxiliares e sugerem formação continuada para estes e para si (STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012).

A pesquisa desenvolvida por Flores (2013) procurou evidenciar o trabalho dos professores de apoio diante da proposta de inclusão escolar no estado de Goiás. O objetivo era evidenciar as dificuldades vivenciadas pelos professores de apoio e suas responsabilidades em relação à inclusão de educandos com deficiência. Para tanto, a autora fez uma retomada de experiências registradas em Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, sobre a caracterização e atribuição deste profissional. Em Portugal, o professor de apoio se organiza de três formas: Apoio Colaborativo (em conjunto com o professor regente na sala de aula); Professor de Apoio ao Aluno (professor de apoio atende o educando individualmente) e Apoio no Pequeno Grupo (atende um grupo pequeno de alunos e o professor do grupo). Nos Estados Unidos, os professores das salas regulares, assim como os professores de Educação Especial, trabalham de forma colaborativa, ocupando o mesmo espaço ao mesmo tempo. Na Inglaterra a Educação Especial é definida como qualquer forma de ajuda adicional destinada a superação das dificuldades dos educandos (FLORES, 2013).

Após contextualizar o professor de apoio nos diferentes países, Flores (2013) apresentou com base nos documentos que legislam a Educação Especial no estado de Goiás o conceito sobre o professor de apoio, o qual caracteriza-se como aquele que se responsabiliza pelo educando com deficiência no espaço escolar. Os resultados da pesquisa apontaram dentre as principais dificuldades de atuação como professor de apoio: falta de saberes e formação acadêmica, empecilhos de ordem pedagógica, desvalorização profissional, dificuldades no processo de ensino aprendizagem do educando. Além desses problemas apresentados, destacaram-se também, a relação entre os professores de apoio e professores das salas regulares, a qual nem sempre é tranquila e sem conflitos; o fato de o educando ser considerado aluno do professor de apoio e não um aluno incluído no espaço escolar e por fim o professor de apoio muitas vezes ser responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do educando com deficiência na escola regular. (FLORES, 2013).

Estudos realizados por Farnocchi (2013) verificaram que a inserção de um segundo professor em sala de aula tem sido prática recorrente em diversos municípios de diferentes regiões do Brasil. Por meio de um estudo de caso, Farnocchi (2013) procurou analisar a política pública denominada Programa de Apoio Pedagógico no município de Ribeirão Preto. Para a compreensão das diferentes experiências de introdução do segundo professor em sala de aula, a autora resgatou diferentes realidades em que a implantação do Professor de Apoio tem sido efetivada: o professor de Apoio em Portugal, dentro de uma perspectiva inclusiva; o Collaborative Teaching, nos Estados Unidos, a docência compartilhada em Porto

Alegre e o Auxiliar de Ensino nas redes municipais e estadual de ensino de São Paulo. A partir dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos profissionais que atuam no Programa de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto, verificou-se: a ausência de documentos oficiais que apresentem o histórico e as orientações teórico-metodológicas do programa; a existência de entraves na efetivação de uma educação na perspectiva da inclusão e qualidade social; fragilidade do programa na definição clara de seus objetivos; ausência de orientações e formação específica para a função de Professor de Apoio Pedagógico. Diante destas constatações, verifica-se que a prática do professor de apoio pedagógico ainda não foi consolidada na rede de ensino de Ribeirão Preto e que as dificuldades de implantação do segundo professor reiteram os obstáculos apresentados por meio desta pesquisa. (FARNOCCHI, 2013).

As contribuições do Supervisor pedagógico em relação à organização de uma escola inclusiva foi o tema central da pesquisa desenvolvida por Vioto (2013). A autora objetivou com este estudo desenvolver um processo de intervenção junto à supervisão pedagógica de uma escola Municipal de Londrina, de Ensino fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de educandos com deficiência. O trabalho se deu por meio de uma pesquisa colaborativa, o que permitiu à pesquisadora atuar em dois campos: primeiro o da pesquisa e o segundo da formação. Participaram da pesquisa uma supervisora pedagógica, uma professora de apoio, uma professora de sala de recursos e dez professores regentes. Fazendo destaque aos dados coletados sobre o trabalho do professor de apoio, na primeira fase da pesquisa, Vioto (2013) ao observar o trabalho deste profissional, verificou que, não havia momentos de planejamento conjunto das aulas com as professoras regentes que atendiam educandos com deficiência, sendo que muitas vezes o trabalho era decidido no próprio contexto da sala de aula. As atividades realizadas pela professora de apoio eram distintas das atividades realizadas pela professora regente junto aos demais alunos.

Segundo Vioto (2013) esta falta de planejamento conjunto desfavorece o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência. A autora cita a instrução normativa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná para explicitar as atribuições do professor de apoio, o qual deve: ter conhecimentos prévios e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; preparar previamente as formas de como trazer estes conhecimentos ao aluno, facilitando sua compreensão acerca dos assuntos tratados em sala de aula (PARANÁ, 2008 apud VIOTO, 2013). Ao analisar o trabalho desenvolvido pelo professor de apoio, nas salas de ensino regular, é possível perceber que sua atuação junto aos

educandos com deficiência, nem sempre corresponde ao que vem sendo apresentado na literatura especializada e nos documentos normatizadores das redes de ensino (VIOTO, 2013).

Partindo da hipótese de que o segundo professor de turma, constitui-se como uma das estratégias para a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino de SC, Araujo (2015) propôs, por meio de uma pesquisa, analisar a formação deste profissional na política educacional do Estado de Santa Catarina, considerando sua implementação na região da Grande Florianópolis.

Os objetivos da pesquisa consistiram em: verificar a formação prevista no âmbito da proposição política para o segundo professor de turma; caracterizar a formação dos segundos professores de turma em atividade na rede; conhecer o nível de ensino no qual essa formação ocorre; relacionar a formação do segundo professor de turma com as atribuições previstas no âmbito da proposição política com os alunos público-alvo da Educação Especial e discutir o papel da perspectiva inclusiva na formação dos segundos professores de turma na rede estadual de ensino com segundos professores de turma da região da Grande Florianópolis.

Os resultados da pesquisa indicaram que: a formação dos segundos professores de turma possui os mesmos contornos da proposição de formação de professores no Brasil: profissionalização com estratégia de (con)formação docente, certificação de professores por resultados, desintelectualização do professor e a reconversão docente; não há produções acadêmicas que debatam a formação dos segundos professores de turma no estado; os segundos professores de turma são contratados temporariamente, revelando a precarização das condições de trabalho; a formação inicial ocorre geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia e não possui aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Especial; a formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos e ocorre na esteira de formações de outros professores, possuindo o caráter de implementação da política sob uma perspectiva de legitimá-la e repor sua hegemonia; o segundo professor de turma foi proposto como uma figura para amenizar as dificuldades e rejeições dos professores regentes em atuar com alunos com deficiência, ou seja, uma estratégia de aceitação e produção de consenso; o descaso do estado com essa categoria, ao não promover concurso público e não privilegiar os professores de Educação Especial formados em cursos de graduação em Educação Especial; o segundo professor de turma é um sujeito secundarizado 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; o modelo de professor de Educação Especial proposto pelo estado perde a essência da especificidade de profissional da Educação Especial na medida em que não se prioriza a apropriação de conhecimento dos alunos da Educação Especial, mas sim, a sua aceitabilidade no âmbito escolar (ARAÚJO, 2015).

A partir das pesquisas apresentadas, foi possível contextualizar os estudos realizados sobre a temática do segundo professor, enquanto professor que atua em conjunto com outro professor na regência de turma onde exista a matrícula de alunos com deficiência. Verificou-se que, em cada realidade descrita, tem-se adotado abordagens distintas para a atuação desse profissional, seja como auxílio ao professor regente, assistindo-o, seja como auxílio individual ao aluno, com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, seja no auxílio junto ao grupo no contexto de inclusão.

O próximo capítulo abordará sobre a Teoria das Representações Sociais, destacando seus aspectos históricos e filosóficos, suas abordagens e principais representantes, suas definições e relações com o contexto educacional.

### 3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

#### 3.1 FUNDAMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui-se em uma teoria psicossocial, por meio da qual procura-se compreender como o sujeito, inserido num grupo, e como o próprio grupo chegam ao conhecimento, ou seja, como os sujeitos formam conceitos, ideias, valores e representações sobre os objetos e qual a relação destes com a realidade. Realidade que, segundo Moscovici (2003) não são realidades, mas formas de representações dela. Portanto, é em função dessas representações que se movem indivíduos e coletividades, e, saber como se formam e operam essas representações é papel essencial da TRS.

A Teoria das Representações Sociais surge na década de 50, na França, a partir dos estudos de Serge Moscovici. Romeno, naturalizado francês, Moscovici procurou compreender como se dava o processo social de produção do conhecimento, bem como este conhecimento era partilhado entre sujeitos e grupos, constituindo uma realidade comum e como se transformavam ideias em práticas (OLIVEIRA, 2004).

A obra desenvolvida por Moscovici que lançou a TRS, foi publicada no ano de 1961, intitulada “*La psychanalyse, son image et son publique*”. Nesta obra, o autor procurou descrever as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era representada, difundida e propagandeada pelo público parisiense.

Segundo Oliveira (2004, p. 181), as conclusões deste trabalho, podem ser sintetizadas em três pontos fundamentais:

1) entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que a sociedade francesa entendia por ela existia um intermediário de peso, as representações sociais; 2) essas representações não eram as mesmas para todos os membros da sociedade, pois dependiam tanto do conhecimento de senso comum (ou popular), como do contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos; e 3) no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado *amarração* [...] conceito que logo evoluiu para sua congênera “ancoragem” –, e *objetivação*, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar.

Moscovici (2003, p. 21) define representações sociais como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Com base na definição de Moscovici (2003) sobre representações sociais, é possível observar uma relação significativa entre representações e influências comunicativas, onde as representações sociais são entendidas como um produto da interação e da comunicação, que adquirem forma e configuração específicas de acordo com a realidade social. Segundo o autor, essa comunicação não se restringe à transmissão de uma mensagem, porque, para ela se tornar compreensível por um grupo, ela é traduzida e, nesse processo, se deforma, se diferencia, se esquematiza e incorpora novos elementos; da mesma maneira, os grupos também criam, deformam e traduzem os objetos sociais ou as imagens de outros grupos (MOSCOVICI, 2003).

Destarte, o fenômeno das representações está ligado aos processos sociais implicados com as diferenças e com os avanços científicos, culturais e tecnológicos na sociedade moderna, tornando-a assim, um contexto dinâmico, complexo e plural, possível de uma ampla gama de representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais diz respeito ao estudo das trocas simbólicas desenvolvidas nos ambientes sociais e nas relações interpessoais. Uma de suas finalidades é tornar familiar aquilo que é não-familiar (MOSCOVICI, 2003), ou seja, tornar conhecido algo até então desconhecido, classificar e nomear novos conhecimentos, fenômenos e ideias a partir de práticas, conhecimentos, valores e teorias já existentes e assimilados. A esses processos, Moscovici denomina de “objetivação e ancoragem” e, destaca que os mesmos desenvolvem-se de forma contínua, concomitantes e inter-relacionados, constituindo e dando sentido à representação social.

Moscovici (2003) apresenta a “objetivação e a ancoragem” como processos sociocognitivos que estão na gênese das representações sociais, ou seja, na sua formação e sustentação.

Conforme descrevem Novikoff e Kaus,

Os processos sociocognitivos de objetivação e ancoragem definem a forma pela qual as novas informações são percebidas, transformadas, integradas e moduladas em um conjunto de conhecimentos já presentes em uma rede de significações construídas a partir das relações sociais e que interpretam o objeto (NOVIKOFF; KAUS, 2011, p. 48).

Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais será utilizada como referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que se constitui um importante meio de investigação, através do qual buscar-se-á identificar e analisar os processos de objetivação e ancoragem presentes na construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo Moscovici (2003) a “objetivação” constitui-se num mecanismo que tem como proposição objetivar ideias, isto é, transformar aquilo que está na mente (abstrato) em algo que exista no mundo físico (concreto). É dar um sentido icônico a uma ideia. A objetivação trata da organização dos elementos que constituem as representações e ao percurso por meio do qual estes elementos se materializam e se constituem expressões de uma realidade pensada como natural.

O processo de objetivação, de acordo com as análises de Moscovici, se dá num percurso que envolve três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização (VALA, 2006).

A Construção Seletiva refere-se ao momento em que a “as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização [...] implicando que apenas uma parte da informação disponível sobre o objeto seja útil” (VALA, 2006, p. 465-466).

A Esquematização corresponde “à organização dos elementos que constituem a representação, ou seja, a sua esquematização estruturante” (MOSCOVICI apud VALA, 2006, p. 466). Conforme o autor, as noções básicas e as relações entre conceitos, que constituem uma representação, se encontram organizadas de forma a constituírem um padrão de relações estruturadas denominadas de Esquema ou Nó Figurativo, onde cada elemento de sentido se atribui uma imagem correspondente, possibilitando assim, a materialização de um conceito ou de uma palavra.

A Naturalização é o processo em que os conceitos retidos no esquema figurativo e as suas relações se constituem em categorias naturais e adquirem materialidade (VALA, 2006)

Como resumo ao processo de objetivação, Vala descreve:

O processo de objetivação consiste, assim, em identificar os elementos que dão sentido a um objeto, a sua seleção de um conjunto mais vasto de conceitos, as relações entre estes conceitos (reconstrução de um esquema), a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização (VALA, 2006, p. 467).

O processo de “ancoragem” constitui-se num mecanismo que procura ancorar ideias não-familiares, ou seja, reduzi-las a categorias e a imagens comuns e familiares. Esse processo refere-se ao fato de que, qualquer construção ou relação com um novo objeto ou informação, requer pontos de referências, experiências e pensamentos já adquiridos e estabelecidos (VALA, 2006).

O ato de ancorar, nos remete ao ato de re-apresentar, ou seja um meio de transferir o que nos é perturbador e ameaçador, do exterior para o interior, do desconhecido para algo próximo. Essa transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções interligados, onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido se inclui numa categoria já conhecida (MOSCOVICI, 2003).

O processo de ancoragem dá suporte ao processo de formação de representações sociais, na medida em que estas resultam sempre de um esforço de tornar comum e real algo que até então era incomum, não-familiar. Para tanto fazemos uma série de ajustes, trazendo para o alcance de nossa compreensão, aquilo que parecia estar longe, tornando concreto, aquilo que parecia ser abstrato. Nesse processo de ancoragem, as imagens, ideias, conhecimentos e categorias com os quais compreendemos o não-familiar, trazem-nos de volta ao que já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados, dando-nos, assim, uma impressão segura de algo já visto e conhecido.

Segundo Vala (2006) a seleção das âncoras não se faz de forma neutra, é necessário compreender a quais mecanismos esta seleção de ancoragem está atendendo. Neste sentido, o autor apresenta duas perspectivas sobre a análise dos processos de ancoragem. A primeira perspectiva envolve três tipos de ancoragens: as psicológicas que se referem às modelações de uma representação que decorre de um nível de análise individual ou interindividual; as sociológicas, as quais analisam a relação entre as pertenças sociais e os conteúdos de uma representação, considerando que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, de uma mesma inserção suscitam as mesmas representações e as psicossociológicas que inscrevem os conteúdos das representações sociais nas maneiras como os indivíduos se situam simbolicamente, relativamente às relações sociais e as diferentes posições e categorias de um dado campo social.

A segunda perspectiva de análise das ancoragens estuda os efeitos dos contextos de

comunicação em que a representação é produzida ou ativada. Segundo Doise (1990 apud VALA, 2006) estes sistemas de comunicação são sistemas de relações sociais e podem ser classificados em três tipos: a propagação, a difusão e a propaganda. A propagação constitui-se numa modalidade de comunicação em que as mensagens produzidas por membros de um grupo são dirigidas ao próprio grupo, de modo a harmonizar os objetos da comunicação com fundamentos específicos do próprio grupo. A difusão se dirige a uma pluralidade de públicos, onde as mensagens sobre o objeto se organizam de forma indiferenciada ignorando as diferenciações sociais. A propaganda oferece uma visão de mundo conflitual, contribuindo para a afirmação da identidade de grupos, ao mesmo tempo que se constrói uma visão negativa do outro, seus valores e crenças. (VALA, 2006).

Por isso Moscovici descreve que,

As representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis (MOSCOVICI, 2003, p. 216).

Nestes contextos, os processos de objetivação e ancoragem, constituem-se processos formadores de representações sociais. Trata-se, portanto, da possibilidade de tornar os conhecimentos em algo prático, adequado à vida cotidiana e social, ou seja, compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento, produzindo uma visão comum sobre as coisas, o mundo e a realidade. Por isso, é importante que se dê de forma comunicativa e difusa, através dos discursos e dos sentidos que este contém. Assim, verifica-se que as representações sociais, enquanto forma de pensamento social prático, são veiculadas e manifestadas no cotidiano por meio dos discursos, atitudes, comportamentos e práticas sociais.

As Representações Sociais atuam como guia de interpretação e organização da realidade, assumindo uma orientação prática que conduz o indivíduo a se situar no mundo, dando ênfase e importância ao conhecimento do senso comum e às relações cotidianas, a partir das experiências dos sujeitos e suas relações com a realidade, as quais advêm das formas de inserção social e como os indivíduos apreendem e interpretam essa realidade. Realidade esta que, segundo a Teoria das Representações Sociais é dividida entre universo

consensual e universo reificado.

Conforme descreve Peron (2016, p. 80)

O universo consensual (cotidiano) expressa as atividades relacionadas ao senso comum, em que os indivíduos elaboram sua construção do real a partir do meio onde vivem, explicando as coisas sem ser um cientista ou especialista. Nesse universo eclodem as representações sociais. No universo reificado (científico) se manifestam os saberes e conhecimentos científicos, com objetividade, rigor lógico e metodológico, no entanto, ambos os universos se inter-relacionam. Então, por meio das ciências, compreende-se o universo reificado e as representações sociais se referem ao universo consensual e são criadas pelos processos de ancoragem e objetivação, circulando em nosso cotidiano.

Para Moscovici (2003) no universo consensual, a criação da sociedade se dá de forma visível, contínua, permeada de sentidos e finalidades, possuindo uma voz e uma existência humana que tanto age como também reage, ou seja, o ser humano constitui-se à medida de todas as coisas, seus membros constituem-se em grupos de pessoas que são iguais e livres, tendo cada um possibilidade de falar em nome do grupo. No universo reificado, a sociedade constitui-se num sistema sólido, invariável e indiferente à individualidade, seus membros são desiguais e assumem diferentes papéis e classes. A sociedade ignora a si mesma e às suas criações, portanto, não possui identidade.

Além de Moscovici outros autores são referências nos estudos das Representações Sociais, dentre eles destacam: Denise Jodelet, Jean Claude Abric e Willem Doise.

Jodelet apresenta uma abordagem antropológica e processual sobre as representações sociais (SÁ, 1998). Por meio desta abordagem é dada ênfase ao processo de construção de representações sociais. A autora caracteriza as representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e luta para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.26).

Segundo Jodelet (2001) toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito. No entanto, os sujeitos não devem ser concebidos como indivíduos isolados, mas sim, como atores sociais ativos e comunicativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem em um contexto social de interação e de inscrição.

Os sistemas de comunicação presentes na vida cotidiana são determinantes na construção de representações sociais, pois intervém em sua elaboração abrindo caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social, construindo uma visão consensual da realidade, que muitas vezes pode entrar em conflito com a de outros grupos, bem como constituir-se como guia para ações e trocas cotidianas (JODELET, 2009).

A autora descreve que as representações têm um objetivo prático, de ancorar-se nas experiências dos sujeitos e de orientar e guiar suas condutas dentro de sua vida prática e cotidiana. As representações sociais também têm o papel de produzir, por meio da comunicação uma visão comum a um grupo social, ajudando a manter um sentido consensual para a leitura do mundo cotidiano (JODELET, 2007).

Jean Claude Abric contribuiu de forma importante para a Teoria da Representação Social identificando os elementos estruturais de uma representação social e abordando sobre a distinção entre elementos centrais e periféricos das representações.

Para Abric (2001, p. 156):

A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

O autor dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais, a qual ficou conhecida como Teoria do Núcleo Central (SÀ, 1998). Esta sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

Conforme a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998), uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas: o central e o periférico. Estes funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

O núcleo central “está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352). Segundo os autores esse núcleo é constituído por elementos estáveis e permanentes da representação social, sendo de natureza normativa (dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo) e funcional (aqueles relacionados à natureza do objeto representado).

O sistema periférico “é responsável pela atualização e contextualização da representação. A periferia de uma representação social é considerada um ponto entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 353). Assim, é possível considerar que a construção e estruturação das representações sociais contribuem e influenciam na construção da própria realidade social, sustentando e

justificando suas práticas e condutas.

Neste sentido, Abric (2000, p.28) apresenta quatro funções das representações sociais, sendo elas:

Função de saber: ela nos permite compreender a realidade, facilitando a comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ‘ingênuo’”; Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social; Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações; Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores.

Willem Doise traz como centralidade de seus trabalhos as condições de produção e circulação das representações sociais (SÀ, 1998). Para o autor as representações sociais geram tomadas de decisões e posicionamentos que estão atrelados a um conjunto de relações sociais, que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações.

A abordagem societal proposta por Doise (2002) apresenta uma perspectiva sociológica das representações sociais, considerando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. O objetivo dessa abordagem é conectar o individual ao coletivo, na tentativa de articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal.

Para Doise (apud MENDONÇA, ALMEIDA, 2014), os processos de que os indivíduos dispõem para sua existência em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). Segundo a autora, uma representação é formada a partir do julgamento de um grupo sobre outros. Neste contexto, o posicionamento do sujeito em relação ao meio social vai interferir na forma como este compreende a realidade. Esse tensionamento torna-se importante para a compreensão da sociedade, considerando as interações entre dois níveis (o psicológico e o sociológico) como fenômenos de mão dupla. Desta forma, “formações sociais são construídas dinamicamente pelo conjunto de representações e ações dos indivíduos que as constituem” (CAMINO, 1996, apud MENDONÇA; LIMA, 2014, 196).

A próxima seção apresentará a relação entre a Teoria das Representações Sociais e a educação, considerando algumas reflexões no campo da educação inclusiva.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

No campo da educação, a Teoria das Representações Sociais tem sua manifestação inicial através da obra “As Representações Sociais no Campo da Educação de Michel Gilly, publicada em 1980 e traduzida para a Língua Portuguesa em 2001. Para o autor, o campo da educação constitui-se num espaço privilegiado para observar como as representações se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais.

Jodelet (2007) aponta que o campo da educação tem-se apresentado como um campo fértil para a atuação da Teoria das Representações Sociais. Segundo a autora, a educação é fundamentada em valores e ideais que definem os diferentes momentos da evolução da escola, bem como, as concepções dos atores envolvidos nos sistemas educativos, os quais segundo pressões e coações ideológicas definem as finalidades e as condições de funcionamento do sistema escolar (JODELET, 2007).

A escola, historicamente, foi marcada por contradições entre sua ideologia e seu real funcionamento. Concebida por uma proposta de escola igualitária, democrática e universal, mas marcada na prática por uma estrutura e funcionamento que prioriza atender a um aluno idealizado, reprodutor e passivo segundo um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas têm-se apresentado, ao longo dos anos, enquanto instituição que produz e reproduz quadros de exclusão que comprometem e limitam a trajetória educacional de muitos educandos.

Tal contexto, como afirma Gilly, retrata que,

A representação, mais uma vez assegura sua função de coerência, dando um estatuto central aos elementos que reafirmam a inércia de um modo de funcionamento conhecido, que traz segurança, mantém os costumes, protege das vertigens da mudança, ainda que corra o risco de ancorar num modelo passadista que os mesmos indivíduos criticariam se tivessem consciência de que ele sustenta, no essencial, suas falas, um de seus atos profissionais essenciais (GILLY, 2001, p. 327).

No atual contexto educacional fundamentado na perspectiva da Educação Inclusiva, urge a necessidade de se promover reformas e inovações nos sistemas educativos. A Educação Inclusiva implica uma visão diferente da educação até então apresentada, pois se faz baseada na heterogeneidade, considerando que cada educando tem suas capacidades, experiências e singularidades. A perspectiva da inclusão e a atenção à diversidade demandam uma maior competência profissional dos professores da educação comum, dos

profissionais de apoio e dos projetos educativos (GUIJARRO, 2005).

Neste contexto de inovações e resistências frente às mudanças impostas à escola, é fundamental discutir e ressignificar o sentido do trabalho docente frente ao processo de inclusão o de alunos com deficiência, TEA e AH/S no contexto regular de ensino. Parte-se do pressuposto de que, evocar a temática da docência compartilhada, debater e compartilhar ideias, fazer inferências, trazer para o campo da comunicação, contribui para os processos de assimilação da nova constituição da prática pedagógica, do fazer docente até então desconhecido, conduzindo para a prática de novas condutas frente ao trabalho docente em contextos educativos heterogêneos e de múltiplas tensões.

Colocar o trabalho do segundo professor no contexto histórico e conjuntural das relações de forças que procuram construir identidades coletivas no contexto educativo, permite captar o movimento de reconstrução do fazer pedagógico na prática cotidiana da escola.

Considerando que o fenômeno das representações sociais refere-se sempre a um objeto de investigação específico, ressalta-se que o objeto desta pesquisa é o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a abordagem para este estudo recai na gênese das representações sociais, ou seja, nos processos de formação e constituição de representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Propõe-se trabalhar na perspectiva da formação de representações, pois compreende-se que as informações que constituem os saberes sociais sobre o trabalho do segundo professor, ainda, se apresentam dispersas e muito recentes, o que faz com que os conhecimentos se apresentem de forma fragmentada requerendo que o grupo discuta, debata e comunique na tentativa de encontrar pontos em comuns, buscando um consenso sobre o objeto a ser representado. Neste sentido, Moscovici (1961 apud GALLI, 2012) são definidas três condições que presidem o nascimento de uma representação:

A dispersão de informações, que permite que do conhecimento indireto e fragmentário, pela comunicação, se constitua os saberes sociais; a focalização, que conduz um grupo social a selecionar os aspectos correspondentes aos seus interesses; a pressão para a inferência, da qual deriva da necessidade de comunicar e agir, e permite aos indivíduos preencherem as lacunas de seus saberes, reconstruindo de alguma forma uma coerência, mesmo em que em situações confusas (GALLI, 2012, p.6).

O fazer pedagógico desenvolvido pelo professor regente e o segundo professor não é apenas um trabalho no campo da atuação de dois professores, mas também um objeto de representação social. Essas representações afetam as relações entre os professores nelas envolvidos, gerando expectativas, dúvidas, resistências e diferentes posicionamentos sobre o fazer pedagógico neste contexto.

O capítulo que segue apresentará os encaminhamentos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi utilizada como referência a pesquisa do tipo qualitativa. Segundo Chizzotti (2001, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Diante deste contexto, o percurso metodológico definido para o desenvolvimento desta pesquisa se deu por meio de 6 definições: 1) Local da Pesquisa; 2) Participantes da Pesquisa; 3) Instrumento de Coleta de Dado; 4) Procedimentos para a coleta dos dados; 5) Procedimentos de Análise de Dados e 6) Aspectos Éticos da Pesquisa.

### 4.1 LOCAL DA PESQUISA

Definiu-se como local para a realização desta pesquisa cinco Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Concórdia, Santa Catarina. Os critérios de seleção das cinco Unidades Escolares foram:

- Possuírem o maior número de matrículas de alunos com deficiência nos anos iniciais;
- Possuírem o maior número de segundos professores atuantes nos anos iniciais;
- Ofertarem o Atendimento Educacional Especializado por meio de salas de recursos multifuncionais.

Estes critérios foram definidos com a finalidade de priorizar espaços educativos em que são experienciadas e vivenciadas práticas pedagógicas onde professores regentes atuam em conjunto com segundos professores, possibilitando maior comunicação, discussão e a circulação de ideias, informações, crenças e sentidos sobre a temática proposta por esta pesquisa.

Atualmente a Rede Municipal de Educação de Concórdia conta com 51 Unidades Escolares divididas em: 18 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI’s; 05 Grupos Escolares (Educação Infantil e Anos Iniciais); 19 Escolas Básicas (Educação Infantil/ Anos Iniciais e Anos Finais) e 09 Escolas Multisseriadas do Campo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Dados fornecidos pela Direção Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia.

A proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Concórdia está fundamentada numa proposta de Educação Democrática, construída coletivamente com a participação de professores da Rede, por meio de Conferências de Educação, as quais definiram como embasamento teórico-metodológico o Materialismo-Histórico-Dialético. Isso implica em possibilitar através dos conhecimentos trabalhados e das relações vividas, que os educandos consigam compreender suas vidas, refletir sobre elas e buscar coletivamente, nos mais diversos grupos sociais, alternativas de mudanças na estrutura social, trabalhando conhecimentos científicos e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e de educação pública (CONCÓRDIA/SEMED, 2009).

O número de professores em efetiva atividade docente no ano letivo de 2016, ano de aplicação da pesquisa, era de 622 professores. Destes, 114 atuavam como professor regente de anos iniciais e 57 atuavam como segundo professor<sup>4</sup>.

O número de educandos matriculados no ano letivo de 2016 era de 7.030 educandos. Destes, 118 eram educandos público alvo da Educação Especial<sup>5</sup>. A tabela 1 indica o nº de alunos, a classificação da Deficiência, TEA e AH/S, e a etapa de escolarização do Ensino Fundamental.

Tabela 1- Número de educandos público da Educação Especial de acordo com a classificação e etapa de escolarização/ano 2016.

Classificação/ Etapa	Ed. Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais
Deficiência Auditiva	01	04	00
Deficiência Visual	00	02	03
Deficiência Física	08	01	01
Deficiência Intelectual	10	36	12
Deficiência Múltipla	13	11	02
Transtorno do Espectro Autista – TEA	10	03	01
Altas Habilidades/Superdotação – AH/S	00	00	00
Total de alunos	42	58	18

Fonte: Setor de Educação Especial/SEMED

O setor de Educação Especial foi implementado na Rede Municipal de Concórdia no ano de 2005, quando a Secretaria de Educação passou a incorporar em sua proposta político-

<sup>4</sup>Dados fornecidos pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia.

<sup>5</sup>Dados fornecidos pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia.

pedagógica, a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, movimento que vinha se apresentando de forma crescente desde as manifestações e orientações da Declaração de Salamanca (1994). Este documento reconhece o sistema educacional inclusivo como um meio de assegurar o direito de TODOS os alunos à educação.

Neste período, a Secretaria Municipal de Educação tinha à frente um grande desafio: dar os primeiros passos na implantação de uma política municipal inclusiva, tendo como objetivo garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos educandos público alvo da Educação Especial no contexto regular de ensino.

A difusão da perspectiva da Educação Inclusiva refletiu significativamente no aumento do número de matrículas de alunos com Deficiência, TEA e AH/S, na rede regular de ensino na esfera municipal, conforme dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Evolução do total de matrículas de educandos publico da Educação Especial no Ensino Regular da rede municipal -2007-2014.

<b>Ano</b>	<b>Matrículas Na Rede Regular De Ensino Municipal</b>
<b>2007</b>	49
<b>2008</b>	68
<b>2009</b>	80
<b>2010</b>	111
<b>2011</b>	121
<b>2012</b>	126
<b>2013</b>	136
<b>2014</b>	125

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Concórdia -2016

A partir desse contexto, buscou-se de forma intersetorial e em parceria com os programas do Ministério da Educação - MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, estabelecer metas e ações para implantação e sustentação de uma política de inclusão educacional. Dentre elas destacam-se:

- Adesão aos programas ofertados pelo MEC e FNDE: Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Programa Escola Acessível;

- Adequação gradativa das estruturas físicas dos prédios escolares e centros de educação infantil, com adaptações de rampas, elevadores, alargamento de portas, adaptações de banheiros, corrimões;

- Aquisição de equipamentos, recursos e materiais didático-pedagógicos adaptados;
- Constituição de equipe multidisciplinar, composta por fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, para atuarem na avaliação e atendimento de alunos público da Educação Especial;
- Formação Continuada de Professores, Gestores, Orientadores Educacionais e comunidade escolar em geral, abordando temas que fundamentam a proposta de uma Educação Inclusiva;
- Implantação de Políticas e Legislações instituídas pelos Conselhos Nacional e Municipal de Educação, as quais fixam normas e diretrizes que orientam aos sistemas de ensino organizarem-se para a oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Incluindo aquelas referentes à contratação de profissionais para atuarem junto a alunos que requeiram a atuação de segundo professor em turma.

As ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, fundamentadas na proposta de Educação Democrática e Inclusiva procuram atender a todos os educandos. Estas ações partem do princípio de que a Educação Democrática não exclui, não diferencia, mas sim, propõe desenvolver um trabalho educativo que considera as características dos educandos, suas especificidades, suas possibilidades e sua história (CONCÓRDIA/SEMED, 2009).

#### 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da presente pesquisa 15 professoras regentes de anos iniciais que se encontravam em efetiva atividade docente e também atuavam, conjuntamente, com o segundo professor em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

O número de participantes foi considerado suficiente, visto que as entrevistas renderam um corpus bastante significativo, atendendo aos parâmetros propostos pelo programa IRAMUTEQ, para a realização da análise textual.

Em relação à idade as participantes possuem entre 30 a 48 anos.

Em relação à formação acadêmica todas possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Das 15 participantes, apenas 3 responderam terem feito curso de capacitação na área da Educação Inclusiva.

O tempo de atuação nos Anos Iniciais varia de 2 a 35 anos, sendo que 5 professoras possuem até 19 anos de atuação, 5 professoras possuem entre 20 e 25 anos e 5 com mais de 25 anos de atuação.

O tempo de atuação em conjunto com o segundo professor varia de 1 a 8 anos, sendo que 4 possuem menos de 1 ano, 6 possuem de 1 à 3 anos e 5 possuem mais de 3 anos.

Em relação ao ano em que o professor atua 3 atuam no 1º ano dos anos iniciais, 3 atuam no 2º ano, 3 atuam no 3º ano, 3 atuam no 4º ano e 3 atuam no 5º ano.

Dos dados utilizados para traçar o perfil dos professores, os que foram usados como variáveis para as análises foram: o tempo de atuação de anos iniciais e o tempo de atuação em conjunto com o segundo professor. No entanto, estas variáveis não constituíram grupos específicos, nem alteraram os resultados analisados.

Os critérios de **inclusão** foram:

- Atuar conjuntamente com o segundo professor em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Possuir maior tempo de atuação nos anos iniciais em conjunto com o segundo professor.

Os critérios de **exclusão** foram:

- Estar temporariamente afastado por motivos de licença prêmio, maternidade ou para estudos.

- Estar temporariamente afastado por problemas de saúde.

- Recusar-se a participar da pesquisa.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A Teoria das Representações Sociais constitui-se numa teoria que atende a interesses de investigação por parte de diversas áreas, como a psicologia social, a sociologia, a antropologia, a educação envolvendo temáticas e conceitos no campo da saúde, violência, droga, amizade, inteligência, suicídio, criança, educação ambiental, entre outros.

A presente pluralidade temática e conceitual demonstra o quanto a Teoria das Representações Sociais constitui-se “num campo de investigação vivo e orientado para a interrogação das interrogações de nosso tempo” (VALA, 2006, p. 464). Tal situação requer a proposição de um pluralismo metodológico para a análise das representações sociais.

Neste sentido cabe ao pesquisador escolher os instrumentos mais adequados a serem utilizados, de modo a identificar os universos simbólicos e os elementos pelos quais os sujeitos têm referentes para apreender e reconfigurar o objeto de representação a ser investigado.

Considerando as observações apresentadas acima, definiu-se dois instrumentos para a realização da coleta de dados:

O primeiro instrumento de coleta de dados foi a Técnica Projetiva por meio de desenho, a qual propõe aos sujeitos participantes da pesquisa, que estes representem através da elaboração de imagens as suas percepções e compreensões acerca do trabalho do segundo professor. A técnica de desenho é um instrumento que visa estimular a manifestação de dimensões emocionais, psicológicas e políticas por parte dos sujeitos pesquisados, resgatando assim, sua dimensão subjetiva (OLIVEIRA; TONELLI E ZAMBALDE, 2010).

Ao finalizarem o desenho, os sujeitos da pesquisa discorreram sobre o significado do seu desenho, possibilitando desta forma estabelecer uma relação entre linguagem e sistemas de signos não-linguísticos (BARTHES, 1964 apud PENN, 2002).

Este instrumento de coleta de dados foi aplicado de modo a aproveitar a inserção da pesquisadora no contexto escolar, no entanto, os dados coletados por meio deste instrumento, não foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Estes dados ficarão reservados para análises futuras, contemplando outras produções científicas.

O segundo instrumento tratou de uma entrevista semiestruturada, a qual contou com um roteiro pré-definido, contemplando questões que atendiam às funções descritivas, prescritivas e avaliativas das representações do objeto pesquisado.

A entrevista constitui-se em um dos instrumentos mais utilizados para a coleta de dados na área das Ciências Sociais. Sua utilização possibilita maior interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Segundo Rosa; Arnold (2006, p. 87) a entrevista “permite a obtenção de grande riqueza informativa”. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos participantes, transcritas e transformadas em textos para a realização da análise dos dados.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com o propósito de desenvolver a pesquisa considerando a organização e sistematização dos percursos a serem trilhados, a pesquisadora desenvolveu os seguintes procedimentos:

1. Apresentação do projeto e a intenção da pesquisa para a Secretaria de Educação e solicitação de autorização para desenvolver o estudo nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Concórdia;

2. Contato com o Setor de Direção Pedagógica da Secretaria de Educação para apresentação do projeto e solicitação da relação das Unidades Escolares que atendem às características prescritas para a definição do local de pesquisa.

3. Depois de identificadas as unidades escolares, identificou-se os professores que poderiam fazer parte da pesquisa, segundo os critérios estabelecidos neste projeto;

4. Identificados os professores, realizou-se contato telefônico para apresentar o projeto de pesquisa e suas intenções e convidá-los a participarem da pesquisa;

5. Depois de identificados os interessados em participar da pesquisa, realizou-se contato por telefone para agendamento do dia e horário para preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realização da entrevista e da técnica projetiva de desenho;

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados por meio da técnica projetiva de desenho não foram analisados para o desenvolvimento desta pesquisa. Os mesmos têm como objetivo serem utilizados para sua ampliação posterior e para outras produções acadêmicas.

Os dados coletados através das entrevistas foram analisados com o auxílio do programa IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), por meio da análise textual amparando-se em referenciais da abordagem processual das representações sociais, bem como referenciais teóricos sobre Educação Inclusiva. A análise textual é um tipo específico de análise de dados, na qual se trabalha com material verbal transcrito, tais como: textos, entrevistas, documentos, redações, entre outros.

Conforme Camargo e Justo (2013, p.2)

A partir da análise textual é possível descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente, como também pode-se utilizar a análise textual com a finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

O IRAMUTEQ é um software gratuito, com fonte aberta, que possibilita a realização de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre quadros indivíduos/palavras (CAMARGO e JUSTO, 2013). Para analisar os dados por meio do IRAMUTEQ, o pesquisador precisou instalar o programa em seu computador. Para tanto foi necessário primeiramente fazer o download do software R em [www.r-project.org](http://www.r-project.org) e instalá-lo; e em seguida fazer o download do software IRAMUTEQ em [www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org), pois o IRAMUTEQ se utiliza do software R para processar suas análises.

A análise textual realizada pelo programa IRAMUTEQ possibilitou a identificação das categorias a serem analisadas. A partir das análises das categorias buscou-se compreender como as representações sociais sobre o trabalho do segundo professor estão sendo construídas, a partir das experiências dos professores de anos iniciais envolvidos na docência compartilhada.

#### 4.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA

Considerando as questões éticas previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta as pesquisas que envolvem seres humanos, este projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para que fosse avaliado. O projeto foi aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 62445416.0.0000.5564 (ANEXO 1). Ressalta-se que a aplicação da pesquisa foi realizada somente após sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Tendo sido aprovada, a pesquisa foi apresentada aos participantes mediante explicações a respeito de sua proposta e de seus objetivos. A adesão à mesma pelo participante ocorreu mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que se encontra em anexo (ANEXO 2).

A coleta dos dados ocorreu através da aplicação de dois instrumentos: a Técnica Projetiva por meio de Desenho e uma entrevista semiestruturada. A forma de registro da entrevista foi através de gravação de voz dos participantes. A entrevista foi gravada somente para a transcrição das informações e mediante a autorização dos participantes através do preenchimento de formulário específico para esta ação (ANEXO 3).

Foram garantidos aos participantes o anonimato e o sigilo dos dados pessoais de cada participante, assim como os resultados, ao serem publicados e/ou divulgados em eventos.

Aos participantes foi garantido o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como o livre acesso aos dados quando de seu interesse.

Os dados foram guardados de forma segura e sem a identificação dos participantes.

Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa estão apresentados nesta dissertação e também poderão ser apresentados na forma de artigos, em congressos, seminários e outras publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificar os sujeitos participantes.

Os participantes receberão uma cópia eletrônica individual, após a aprovação desta dissertação por banca avaliadora.

Finalizada a apresentação do percurso realizado para o desenvolvimento da pesquisa, no próximo capítulo, serão apresentadas as análises e discussões dos dados.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das entrevistas possibilitou identificar um conjunto de dados que apontam conteúdos expressos pelos sujeitos da pesquisa acerca do objeto estudado. As análises dos dados foram realizadas mediante uma análise lexical de Classificação Hierárquica Descendente – CHD.

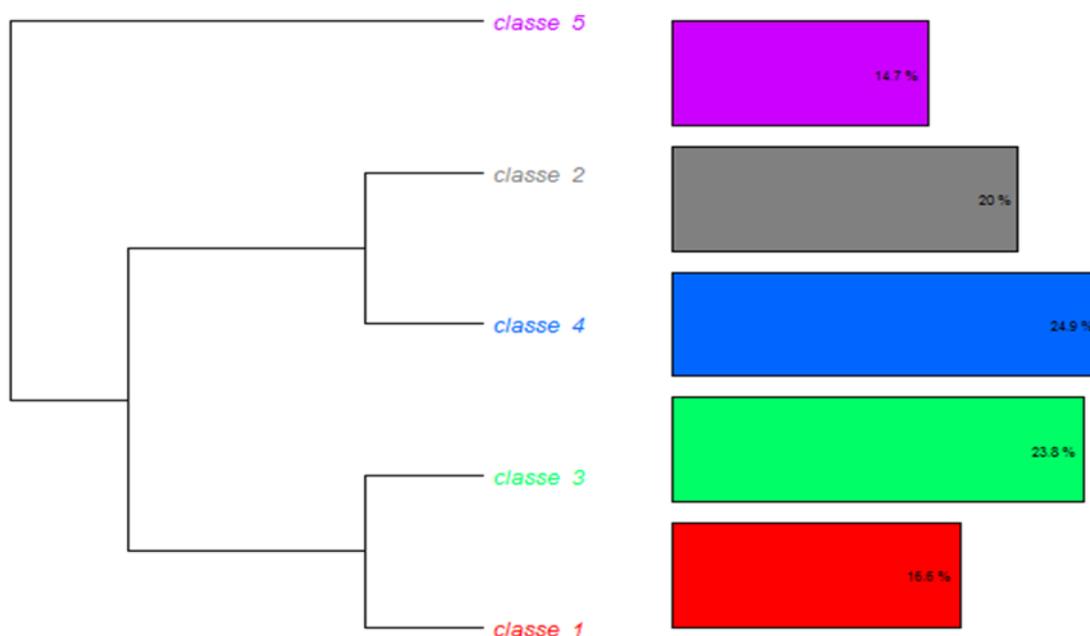
Para a realização das análises CHD foi utilizado o software IRAMUTEQ, o qual realizou uma análise estatística sobre o corpus textual construído a partir das entrevistas.

A CHD é um método de análise criado por Max Reinert, em 1979, que sintetiza as informações textuais e classifica os segmentos de texto em função do seu vocabulário, formando classes de palavras semelhantes entre si, “identifica padrões repetitivos de linguagem” e “possíveis associações do material textual, com variáveis descritivas previamente identificadas” (JUSTO & CAMARGO, 2014, p. 48). “Em pesquisas sobre representações sociais, [...] estas classes podem indicar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou ainda apenas aspectos de uma mesma representação” (VELOZ, NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999 apud JUSTO & CAMARGO, 2014, p. 48).

Para a análise de CHD, o software realizou uma análise quantitativa dos dados textuais e possibilitou obter uma ampla visão sobre o material discursivo. Possibilitou, ainda, a análise qualitativa, por meio de um dendograma, que apresenta as partições feitas no corpus, até que se chegasse às classes finais. Para que fosse possível rodar os documentos no Software, primeiramente, as 15 entrevistas foram transcritas e sistematizadas em um único arquivo, sendo que, cada entrevista representa um texto. Cada texto foi separado com linhas de comando (asteriscos), para que cada entrevista fosse reconhecida pelo IRAMUTEQ como um texto. Preparado o corpus, realizou-se a sua leitura para correção, ajustes e padronização do texto, com o fim de atender as especificações do software, tais como: a retirada de hifens e parênteses, correção de palavras e expressões que tornaram-se compostas, como por exemplo “segundo-professor”.

O corpus analisado foi composto por 15 entrevistas (Apêndice B), consideradas como unidades de texto. O programa dividiu o corpus em 750 segmentos de texto, identificou 2.470 formas distintas e 26.216 ocorrências; reteve 631 dos 750 segmentos, o que representa 84,13% de aproveitamento do corpus. No agrupamento por classes, os segmentos de texto compuseram 5 classes apresentadas na figura abaixo.

Figura 1- Dendograma

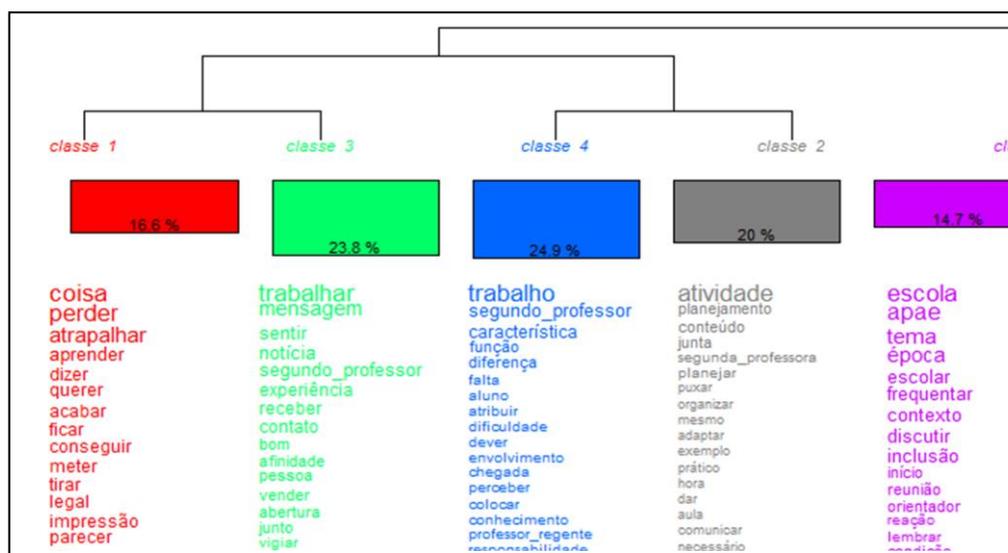


Fonte IRAMUTEQ

Lendo o Dendograma, da esquerda para a direita, é possível observar que, num primeiro momento, o corpus foi dividido em dois subcorpus, resultando na classe 5, com 14,7% de segmentos de textos aproveitados. Num segundo momento, um subcorpus foi dividido em dois, resultando, de um lado, as classes 1 e 3, que somam 40,4% de segmentos aproveitados e do outro as classes 4 e 2, que somam 44,9% dos segmentos aproveitados. As repartições finalizaram-se pois as 5 classes mostraram-se estáveis.

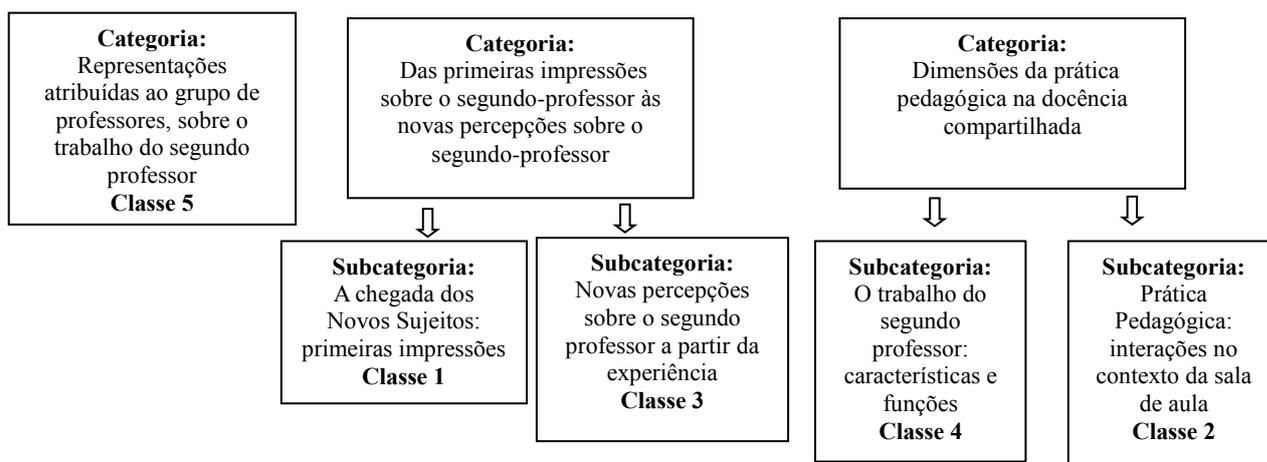
Além do Dendograma, o programa possibilitou identificar o conteúdo lexical de cada uma das classes, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 2 – Dendograma da CHD com as partições e conteúdo lexical.



Fonte: Dados obtidos nas entrevistas

O conteúdo lexical apresentado pelas classes foi dividido em três grandes categorias, sendo que duas apresentam subdivisões conforme esquema abaixo:



## 5.1 REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS AO GRUPO DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR

Ao abordar sobre a formação de representações sociais, Moscovici (2003) descreve que para termos representações, faz-se necessária a interação, a discussão, o debate e a comunicação entre os sujeitos de um determinado grupo sobre o objeto a ser representado. A origem das representações sociais se dá na pressão à inferência, no compartilhamento de ideias e pensamentos referentes a um objeto estranho que precisa ser assimilado pelos

sujeitos sociais. Nesse sentido, procurou-se, por meio da entrevista com o professor regente, captar como o grupo de professores estava reagindo, discutindo e comunicando sobre o trabalho do segundo professor, gerando, assim, uma atividade cognitiva. Esses dados podem ser observados na descrição da classe 5, categorizada como **representações atribuídas ao grupo de professores sobre o trabalho do segundo professor**. Essa classe representa 14,7% do total dos segmentos de texto, resultante do primeiro corte do corpus e apresenta os conteúdos presentes nos discursos dos grupos de professores sobre o trabalho do segundo professor.

Os elementos dessa classe fazem referência à escola regular enquanto novo espaço de escolarização e atenção às pessoas com deficiência, as quais, até a implantação da política de inclusão, frequentavam, especificamente, as instituições e escolas especiais, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs. As falas revelam o impacto, as dúvidas, as resistências e as preocupações dos professores diante da chegada dos educandos, que frequentavam a APAE, na escola regular. Para o grupo de professores, falar sobre o trabalho do segundo professor é pensar, primeiramente, sobre a necessidade de ter este profissional no contexto escolar, para atender às necessidades educacionais dos educandos com deficiência. Na perspectiva dos entrevistados, o grupo de professores compreende a escola como despreparada e sem as adaptações necessárias para receber esses educandos, sendo as instituições e escolas especializadas as mais adequadas para atendê-los com qualidade, recursos e profissionais especializados. Como pode ser observado nos relatos dos professores:

Quando veio a fala de que as crianças que frequentavam a APAE teriam que estar matriculadas nas escolas públicas municipais as reações diante deste tema num primeiro momento foram de uma situação impactante. O que vamos fazer com essas crianças? Nós não estamos preparados para atender. (suj. 01).

Desde o começo, quando começaram a frequentar os alunos que vinham da APAE, nós professores tivemos uma preocupação enquanto escola. Diante desta realidade eu senti que havia uma preocupação por parte da escola em buscar formas para melhor atender esses alunos que estavam vindo da APAE mesmo sabendo que a escola não tinha toda a estrutura que uma APAE tem e nem os profissionais (suj. 02).

A reação dos professores na época era de dúvidas com relação às pessoas que frequentariam. Que tipo de deficiência teria esse aluno e que tipo de acompanhamento ele precisaria? O professor regente iria conseguir dar conta de ter tempo para esse aluno e tempo para os outros? Porque nós professores falávamos: se todas as crianças da APAE podem estar na sala, nós vamos conseguir dar conta do que elas precisam? A maior preocupação era a respeito dos alunos da APAE, porque eram os que nos conhecíamos (suj. 08).

A partir dos relatos é possível reconhecer uma preocupação, por parte do grupo de professores, em trabalhar com os educandos oriundos das APAEs. Nesse momento fazem-se necessários alguns questionamentos: por que, ao falar sobre o tema da inclusão e do trabalho do segundo professor, os professores trazem como preocupação a atenção aos educandos vindos das APAEs? E os demais educandos, com outros tipos de deficiências? Que lugar eles ocupam nas discussões, na atenção e no planejamento dos professores?

Essas questões podem ser respondidas a partir das ratificações de Mantoan (2010), que considera que o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira singular de lidar com a aprendizagem, a qual não corresponde à maneira que a escola regular preconiza. Estes educandos, por muito tempo, foram rotulados e considerados incapazes de adquirirem conhecimentos acadêmicos, pois tratavam-se de pessoas com comprometimento mental, também chamado, na época, de retardo mental. Devido a essa compreensão, tiveram suas trajetórias escolares construídas num sistema educacional à parte da educação regular, ou seja, em um sistema especial que procurou garantir as aprendizagens funcionais e a atenção às condições de vida prática.

Nesse sentido, as dimensões histórico, cultural e social apresentadas pelas APAEs, foram consolidadas enquanto organizações sociais e filantrópicas, cujo objetivo principal era promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente, àquelas com deficiência intelectual e múltipla. As APAEs foram fundadas na década de 50, de modo a suprir a ineficiência do Estado em promover políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência, adquiriram status de escola especial e atuaram até o ano de 2008, em substituição à escola regular para os alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Com a implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva, as APAEs deixam de ter o caráter de escola e passam a ser definidas como Centro de Atendimento Educacional Especializado, não sendo mais substitutivas à escolarização regular.

Segundo Oliveira, Braun e Lara (2013), esta nova perspectiva lança desafios aos professores que, ao atuarem junto a educandos com deficiência intelectual, terão que descobrir novos caminhos para ensinar, planejar, avaliar e conhecer os recursos de aprendizagem desses educandos.

Diante disso, percebe-se que a preocupação reside no fato de que a deficiência intelectual desafia os professores nos seus objetivos e métodos de ensinar, de levar o aluno a aprender os conteúdos historicamente sistematizados e construir o conhecimento. Requer, do

professor, o reconhecimento das diferenças nos processos de desenvolvimento e funcionamento humano, demandando diferentes intervenções pedagógicas, estratégias e recursos didático-pedagógicos.

No entanto, ao tratar de inclusão escolar de educandos com deficiência, não se pode segmentar apenas os que apresentam deficiência intelectual. Existem outras deficiências que constituem educandos que, também, estão sujeitos aos processos de exclusão, segregação e negligência por parte da escola regular, dentre elas: deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, entre outras.

Os alunos com deficiência, que vivenciaram suas trajetórias escolares em escolas especiais, carregam estigmas<sup>6</sup> e preconceitos que marcam suas histórias e trajetórias de vida como sujeitos incapazes, desacreditados, dotados de limites e impossibilidades. Segundo Amaral (1995) esses estigmas e estereótipos são fenômenos psicossociais que se constituem em mecanismos de defesa frente à deficiência e aos processos inclusivos. Também, são consideradas barreiras atitudinais que justificam as resistências da escola e dos professores em enfrentarem novos desafios e mudanças na forma de organizarem e definirem suas práticas pedagógicas. Para fundamentar seguem alguns relatos dos professores.

Na época foi um baque, porque eram as crianças da APAE, então deu um susto. Os professores pensavam: o que vamos fazer? Que atividades eu vou fazer? Foi um pavor, porque era só reclamação nos corredores sobre o que essa criança vai aprender? O que vai aprender se não fala, não olha, não se mexe? (suj. 11).

Na verdade a educação não consegue atingir essas crianças em algumas situações. No caso de criança que tem síndromes mais grave, por mais que o professor tente não tem o conhecimento, ou até mesmo espaço físico para direcionar essa criança para uma massagem, um alongamento, um trocador apropriado. Esses casos eu acredito que tenham que ir para uma outra instituição. Então, as instituições que têm todo esse aparato é que vão facilitar a qualidade de vida da certas deficiências. Não que esses alunos não possam frequentar o ensino regular, mas, é que aqui a nossa condição clínica não existe. É inexistente na educação, na sala de aula, na escola. (suj. 06).

Foi a primeira experiência na escola e a reação dos professores, os comentários nos corredores eram: o que essa guria está fazendo aqui? O que adianta ela vir aqui? O que vai adiantar ela estar aqui? (suj. 07).

Naquela época muitos professores eram bastante resistentes. Na verdade a gente não tinha como ajudar aquela criança, às vezes por falta de formação e porque ela só estaria na escola e a gente, muitas vezes, não teria como ajudar ela avançar. (suj. 13).

---

<sup>6</sup> Atributos indesejados que produzem um amplo descrédito na vida dos sujeitos, nomeados como defeitos, falhas, desvantagens em relação ao outro (GOFFMAN, 1993). Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/estigmas.pdf>

Esse assunto era tratado no contexto escolar com mais preconceito. Pois se tinha a ideia de que esses alunos não deveriam frequentar o ensino regular. (suj. 15).

Diante das falas, observa-se que, as dificuldades e insegurança dos professores em lidar com a deficiência/diferença estão ligadas à falta de conhecimento, o que gera, no professor, resistência em relação ao processo de inclusão. No entanto, o despreparo dos professores e as condições dos sistemas de ensino não podem continuar sendo justificativas para aqueles que buscam, a qualquer motivo, escapar da inclusão pelos mais diversos motivos (MANTOAN, 2010).

Nesse sentido, a presença de educandos reconhecidos como “diferentes”, no ensino regular, pode contribuir para que todos os atores sociais da escola relacionem-se, interajam, questionem e reflitam sobre as suas condições objetivas de promoverem uma educação que valorize as diferentes formas de ser e de pensar, e debatam sobre as possibilidades e limites dos processos de ensinar e aprender na perspectiva inclusiva, a partir de uma premissa de inclusão como um direito subjetivo de todos os sujeitos.

Sobre este tema, Andrade (2006) descreve que,

Para além das imprescindíveis mudanças estruturais nas escolas, as ações educacionais inclusivas exigem a necessidade de reenquadrar concepções de sujeitos e aprendizagens, de tal forma que um aluno com necessidades educativas especiais, seja alvo de investimentos educativos pautados pela possibilidade de mudança qualitativa da sua atual condição. Nesse sentido, entram em jogo as possibilidades de se modificar socialmente, nas relações, as decorrências daqueles aspectos considerados imutáveis, frequentemente associados a causas orgânicas do que se entende como deficiência (ANDRADE, 2006, p. 116).

Dessa forma, emerge a necessidade de colocar em prática interações e ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem do educando, considerando suas possibilidades e características, em vez de focar e supervalorizar seus limites constituindo perfis previamente definidos (ANDRADE, 2006).

Outro elemento destacado pelo grupo de professores refere-se ao fato de que, antes da implantação das leis e das políticas inclusivas, o tema sobre inclusão e o trabalho do segundo professor era pouco ou nada debatido no contexto escolar. Os momentos de formação continuada, reuniões e estudos pedagógicos não contemplavam conhecimentos sobre o trabalho educativo em contextos diversificados, principalmente, de atenção às pessoas com deficiência. Pois, de acordo com os professores, “pouco se comentava sobre o segundo professor e sobre esses alunos, porque eles tinham a APAE. Nesse período eles iam

lá, não tínhamos contato com eles aqui”. (suj. 04).

É importante destacar que anterior ao paradigma da inclusão vivenciou-se outra forma de inserção escolar das pessoas com deficiência, chamada de paradigma da integração. Na perspectiva desse paradigma, o problema da deficiência está na pessoa e por essa razão ela precisa ser corrigida a fim de poder fazer parte da escola e da sociedade. Os educandos com deficiência só poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar os educandos sem deficiência, bem como, se adequarem aos espaços físicos, aos programas e serviços, sem que fossem necessárias modificações por parte da escola e das práticas pedagógicas (SASSAKI, 2005). Ainda, segundo o autor, a proposta da integração exigiu um esforço no sentido de promover a aproximação entre a pessoa com deficiência e a escola regular, mas sempre com a tônica da responsabilidade projetada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas. Dessa forma, o paradigma da integração não provocou mudanças substantivas na estrutura e funcionamento das escolas, bem como, não inferiu profundos debates, estudos e reflexões sobre a necessidade de ressignificar suas práticas, visto que, a escola regular manteve-se nos modelos tradicionais e hegemônicos de fazer educação.

Hoje, com a inclusão dos educandos e com a inserção do segundo professor, a necessidade de estudos, diálogos e abordagens sobre o trabalho do segundo professor no contexto escolar é uma realidade. Pois, é através destes intercâmbios comunicativos, estabelecidos nos e entre os grupos de professores, que irão emergir as compreensões e os sentidos atribuídos ao trabalho desse profissional, de modo a ser assimilado e posto em prática no cotidiano escolar, conforme relatado pelos professores:

Agora, esse processo novo é discutido nas escolas e trazido à tona nas reuniões, nas formações, na conversa com a gestão escolar. Conforme a pauta das reuniões este tema é debatido sobre o porquê e como trabalhar. Porque agora a gente sabe que fica melhor porque tem o professor específico para ficar com o aluno (suj. 03).

Agora que esses alunos estão na escola, sentimos a necessidade de informações, de conversar com quem já trabalhou, porque a experiência é muito importante. É conhecendo que vamos saber como lidar com as situações (suj. 04).

Sobre a discussão dessa temática, aqui nessa escola, tem bastante interesse. A professora da sala multifuncional, a direção e os professores, todo mundo pega junto. Todo mundo se envolve. Hoje eu vejo que é bem positivo ter esse apoio. Diferente do começo em que foi inserido o aluno e não foi dado suporte (suj. 05).

Nessa época já se discutia sobre esse assunto aqui na escola, mas, quando chega a realidade de fato, é diferente. É diferente lidar com a situação na prática do que

discutir. Então, como tudo que é novo a gente vai aprendendo a formar ideias e como trabalhar (suj. 07).

Tem muita discussão nas reuniões sobre o que é essa inclusão em sala de aula e sobre o segundo professor. Agora os professores regentes estão mais aliviados, estão aceitando mais, buscando a melhor forma de trabalhar (suj. 11).

Percebe-se, nos relatos, que a chegada do segundo professor, as discussões e os estudos no coletivo foram deixando os professores regentes mais tranquilos e seguros diante da nova realidade escolar, uma vez que teriam o apoio de outro profissional para auxiliar junto aos educandos com deficiência.

Contar com o apoio e o conhecimento de um professor especializado contribui tanto para o fortalecimento e qualificação do trabalho pedagógico quanto para a reestruturação das escolas de ensino regular, de modo possibilitar o atendimento a todos os educandos, transformando as escolas em espaços inclusivos abertos à diversidade. Se esses serviços de apoio não ocorrerem na prática, sua ausência pode fortalecer ainda mais a ideia de insegurança e de impossibilidade que invade a mente dos professores do ensino regular (TURQUETI; SOUZA; CHINALIA, 2013). Principalmente, nesse momento, em que o tema sobre o trabalho do segundo professor vem gerando discussões e estudos, a questão da garantia do apoio para determinados educandos e determinados contextos é imprescindível.

Por outro lado, os professores regentes relatam que alguns professores manifestaram sentirem-se incomodados em ter outro professor junto, no contexto de sala de aula. Sentiram-se observados e colocados à prova em suas possibilidades pedagógicas.

Os professores relatavam: como deve ser trabalhar com uma outra pessoa que vai estar me observando e me analisando? A gente sabe que o planejamento da gente não é perfeito, sempre tem erro, então, a gente fica pensando: como é que vai ser (suj. 05).

Os professores com desconfiança de que teriam seus trabalhos observados e vigiados por um outro profissional, mas depois com o tempo foram vendo que não. (suj. 10).

Eu lembro que em muitos comentários os professores se preocuparam: Meu Deus! Agora vou ter mais alguém na minha sala. Eu lembro de conversar com os colegas e os colegas dizerem: Então agora tem mais um professor na minha sala para ver o que eu estou fazendo. (Suj13).

Historicamente, o professor se constituiu enquanto detentor dos saberes, dos educandos e dos espaços no contexto da escola tradicional. Contrapondo esta concepção, a escola, na perspectiva da educação inclusiva, propõe a atuação de professores dispostos a

atuarem na complexidade das relações humanas e das condições estruturais de uma escola que pretende se constituir inclusiva. Tal condição desperta sentimento de insegurança e de medos por parte dos professores, pois estão passíveis de olharem e serem olhados. Para Mittler (2003), os professores já são detentores dos conhecimentos necessários para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, o que lhes falta é a confiança em suas próprias habilidades. No entanto, essa insegurança não deve ser enfrentada de forma solitária por parte dos professores. Faz-se necessário, que a comunidade escolar esteja disposta a vencer os desafios e os dilemas impostos pela própria educação inclusiva, sendo que, toda a comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que possibilitem o avanço no processo inclusivo.

A partir das análises realizadas foi possível perceber que as reações do grupo de professores, diante do tema inclusão e do trabalho do segundo professor, estão relacionadas ao processo de transição dos educandos com deficiência, das instituições e escolas especiais, para a escola regular. Os professores regentes reportam-se, primeiramente, ao impacto e aos medos gerados pelo processo de inserção dos educandos oriundos das APAEs, assim como, às dificuldades, inseguranças e dúvidas em lidar com as condições de deficiência. Esses sentimentos constituem referências para a aceitação, compreensão e significação do trabalho do segundo professor, que vem para dar apoio e auxiliar na atenção ao educando com deficiência, aliviando medos, inseguranças e dúvidas. Observou-se também, que estes sentimentos estão vinculados à falta de conhecimento e de experiências no trabalho pedagógico junto aos educandos com deficiência, justificando os preconceitos e resistências ao processo de mudança nos contextos da escola tradicional.

No entanto, cabe destacar que, o que antes era dado como justificativa, projetando na deficiência as causas das dificuldades e não aprendizagens, não é mais sustentado nos tempos atuais, uma vez que, o olhar proposto pela educação inclusiva suscita e ratifica a ideia de que os processos escolares, com possibilidade de aprendizagem, são para todos os educandos, independente de suas condições físicas sensoriais e intelectuais (OLIVEIRA, 2011 apud OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013). Para tanto é preciso considerar que a inclusão escolar e a garantia de um trabalho pedagógico eficaz junto aos educandos com deficiência demandam estudos, pesquisas, formações, debates, troca de ideias e ações educativas que diferem dos processos tradicionais e excludentes de escolarização até então vivenciados e realizados pela escola regular e por seus professores.

Nesse contexto, o trabalho e o olhar do segundo professor, quando proposto e

praticado na perspectiva da educação inclusiva, pode ser considerado um recurso importante e imprescindível no contexto da escola, da sala de aula, da prática pedagógica, da interação entre os educadores e educandos, na revisão dos projetos políticos pedagógicos e na efetivação de uma educação que reconheça a diversidade humana em suas diversas faces.

## 5.2 DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE O SEGUNDO PROFESSOR ÀS NOVAS PERCEPÇÕES SOBRE O SEGUNDO PROFESSOR

A categoria de análise denominada **das primeiras impressões sobre o segundo professor às novas percepções sobre o segundo professor** propõe analisar as primeiras impressões apresentadas pelos professores regentes a partir da chegada do segundo professor e da inclusão dos educandos com deficiência, bem como, a expressão de novas percepções a partir da experiência do trabalho pedagógico junto ao segundo professor. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias as quais compreendem as classes 1 e 3.

### 5.2.1 A Chegada dos Novos Sujeitos: Primeiras Impressões

A classe 1 subcategorizada como **a chegada dos novos sujeitos: primeiras impressões**, apresenta uma dimensão avaliativa sobre a inserção do segundo professor e do educando com deficiência no contexto escolar. É formada por 16,6% do total dos segmentos de textos. Os elementos desta classe referem-se às primeiras impressões apresentadas pelos professores regentes, sujeitos da pesquisa, diante da chegada do novo professor, bem como do educando com deficiência. Estes elementos constituem representações antecipatórias sobre o segundo professor e os educandos com deficiência, ou seja, representações construídas anteriores à experiência e à vivência concreta junto a esse professor. São construídas a partir do que é concebido pelo professor regente, por meio dos discursos e das ideias que circulam nos grupos de professores e nos contextos educativos sobre as novas condições e interações propostas à escola, a partir da perspectiva da educação inclusiva. As primeiras impressões apresentadas pelos professores regentes referem-se às tensões, a insegurança e dúvidas diante do novo professor e dos educandos com deficiência. Essas impressões podem ser observadas nas falas que seguem:

Será que ele vai me ajudar ou não ao invés vai atrapalhar? Ou ficar se metendo ou alguma coisa desse gênero? A gente fica com um pouco de receio no início. Tem essa primeira impressão (suj. 09).

A gente acha que o segundo professor vai alterar, vai se meter, opinar ou tirar o que cabe ao professor regente (suj. 06).

É uma situação difícil ficar com uma criança assim. As coisas não são iguais, numa turma regular, onde tem criança com deficiência, eu vejo assim. Parece que a gente fica numa tensão de que essa criança tem que aprender junto, mas é difícil. Eu tenho as minhas dúvidas, se a criança vai ser inclusa, ou se ela vai apenas estar ali. Na verdade eu não sei quem ganha e quem perde. Se é o aluno que está ali, querendo ou pedindo para estar, ou se são os alunos que querem estar tranquilo para aprender (suj. 04).

No início, foi até um pouco desesperador, mas, como dizem, as coisas vão se acomodando e a gente viu que iria ter esse apoio, essa ajuda do segundo professor. E como eu digo, quando vem uma criança diferente a gente cria uma expectativa, como vai ser esse aluno? Claro, você perde uma hora de sono, fica com dor no estômago, mas, o dia a dia vai te ensinar que não é assim tão difícil e você vai aprendendo, também, com a criança, vai conhecendo a criança e as coisas vão se encaminhando (suj. 10).

Eu acho que falta um pouco de estrutura de chamar os professores para profissionalizar através de curso para ter conhecimento, experiência e ir melhorando. Assim, o professor regente vai perdendo aquela insegurança: será que estou fazendo certo? (suj. 11).

A partir das falas pode ser observada uma representação do segundo professor, como alguém que poderá atrapalhar, intervir, opinar e se meter no trabalho do professor regente. As falas também descrevem o educando com deficiência como uma criança diferente, no entanto, essa diferença, é compreendida de forma negativa que interfere no andamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos demais educandos.

As análises evidenciam a dificuldade dos professores regentes em lidar com as diferenças no contexto da sala de aula, tanto em relação aos educandos com deficiência, quanto às situações de interação junto ao segundo professor. Segundo Brien e Brien (1994 apud STAINBACK; STAINBAK, 1999) os professores rejeitam a nova proposta inclusiva, em sua prática, por medo e defesa. Alguns acreditam que não sabem trabalhar com os alunos com deficiência enquanto outros justificam que estes podem prejudicar o andamento e o desenvolvimento da classe. Essas representações ancoram-se nas ideias e concepções que consideram os alunos com deficiência, sujeitos ameaçadores, incapazes de aprenderem, e que não conseguem dar respostas às expectativas educacionais e sociais. Estas ancoragens refletem, de forma significativa, a prática do processo de inclusão/exclusão, uma vez que, tanto o educando com deficiência, quanto o segundo professor foram inseridos no contexto da escola comum por meio das legislações e das políticas inclusivas. Nessa perspectiva,

vivenciam, por meio das práticas pedagógicas, um processo de segregação, exclusão e individualização do processo pedagógico, uma relação dualizada, descontextualizada e segregada. Diante destas análises, é importante considerar que, ser professor na perspectiva da educação inclusiva requer, dos professores regentes, a superação e a mudança de concepções. Para tanto, é preciso que esses professores compreendam o contexto escolar enquanto um espaço dinâmico, heterogêneo e que reconhece as diferenças entre os educandos. Lidar com as diferenças, no contexto escolar inclusivo, imprime uma ruptura histórica, cultural e pedagógica de exclusão e discriminação, assim como a superação de práticas pedagógicas tradicionais e hegemônicas.

Para um grupo mais reduzido de professores regentes, lidar com a inserção de novos sujeitos, no contexto escolar, foi considerado um desafio, um trabalho positivo, uma oportunidade de mudança e de aprendizagem.

É uma pessoa adulta, uma pessoa com formação que estará junto com a gente, então, parece que o professor tem que estar sempre se cuidando nesse sentido. Mas, ao mesmo tempo, é um desafio. Porque enquanto professor regente eu penso: eu vou melhorar cada vez mais a minha prática para mostrar que eu também estou fazendo de uma forma correta, uma prática boa. Isso que nós, já temos uma caminhada grande na educação (suj. 05).

A gente não pode fechar os olhos para essas crianças, elas fazem parte do nosso dia a dia. Eles estão no nosso meio. Geralmente, se acontece alguma coisa, tem um texto informativo e é sempre repassado para a gente tirar dúvidas sobre o que está acontecendo (suj. 03).

Se você consegue ver o outro lado, fica mais fácil de trabalhar, dá uma certa angústia, mas, os desafios fazem valer a pena serem vividos (suj. 15).

Observa-se, nas falas, que a compreensão da chegada do novo professor como um desafio, como algo que deve ser enfrentado de forma positiva e necessária, possibilitou a mobilização dos professores regentes para uma mudança de sentimento e de atitude frente à inclusão e ao trabalho junto ao segundo professor. Essa compreensão mobiliza os professores a estabelecerem novas relações e novas interações comunicativas, possibilitando, conseqüentemente, uma mudança de representação sobre o trabalho do segundo professor.

A partir das análises dessa classe pode-se perceber a presença de tensões e conflitos nas primeiras impressões apresentadas pelos professores regentes. Essas tensões e conflitos irão refletir nas tomadas de decisões e nas atitudes desses professores diante da inclusão escolar. Nesse sentido, Denari (2013), argumenta que os professores não podem perder-se na

indecisão, na incerteza e na dúvida sobre o que fazer diante das novas demandas educacionais. É preciso encarar os desafios que se apresentam, por meio de interações, experiências e conhecimentos, de modo que esses desafios possam desencadear novas representações e, conseqüentemente, novas atitudes por parte dos professores regentes. A educação na e para a diversidade envolve uma mudança pedagógica, na qual a relação tradicional entre os sujeitos que ensinam e aprendem deva ser (re)considerada, (re)significada (DENARI, 2013).

### **5.2.2 Novas Percepções sobre o Trabalho do Segundo Professor a partir da Experiência**

A classe 3 subcategorizada como **novas percepções sobre o trabalho do segundo professor a partir da experiência**, apresenta uma dimensão prescritiva sobre o trabalho do segundo professor. É constituída de 23,8% do total dos segmentos de textos. Os elementos desta classe apresentam as percepções dos professores regentes sobre o trabalho do segundo professor, construídas a partir das experiências vivenciadas na interação com esse professor. Essa dinâmica possibilita compreender como os conceitos e as ideias sobre o trabalho do segundo professor estão sendo reelaborados e comunicados pelos professores regentes, a partir da experiência e da relação concreta com o segundo professor. Trata-se da dinâmica em que, o que é percebido substitui o que é concebido, contribuindo, dessa forma, para uma mudança de representação, na qual, as primeiras impressões geradas, inicialmente, pelos sentimentos de dúvidas e inseguranças passam a ser substituídas pelas novas percepções (MOSCOVICI, 2003). Essa dinâmica de mudança de representação pode ser observada nas falas que seguem:

Será que vai me ajudar ou não? Ao invés, vai atrapalhar ou ficar se metendo ou alguma coisa desse gênero. A gente fica com um pouco de receio no início, tem essa primeira impressão. Mas, depois que a gente já tem experiência, a gente vê que não é assim. Depois dessa primeira impressão eu não conseguiria me imaginar sem o trabalho do segundo professor na sala. Ele também fazia um trabalho maravilhoso, tanto com os alunos quanto com a turma no geral também (suj. 09).

Ao receber a notícia de que iria trabalhar com o segundo professor, primeiro a gente fica meio estranho, ter um outro professor junto com a gente, mas, também, no decorrer do ano letivo foi bom, porque a gente viu o trabalho que eles desenvolvem. Se fosse ver, o segundo professor auxilia melhor o aluno com deficiência, porque o professor regente não tem o conhecimento (suj. 03).

Quando recebi a notícia de que trabalharia com o segundo professor fiquei com muita expectativa, pois seria uma experiência nova. Após o contato com o segundo professor fiquei mais tranquila, pois percebi que ele era uma pessoa aberta para troca de ideias, que poderíamos trabalhar juntos, melhorando nosso planejamento. Diante desta realidade senti que foi uma experiência maravilhosa, aprendi muitas coisas novas e percebi que não estava sozinha para enfrentar as dificuldades, principalmente em relação à criança que apresentava deficiência (suj. 14).

Quando eu recebi a notícia de que trabalharia com um segundo professor, eu pensei, uma pessoa adulta na minha sala, assistindo o que eu vou falar, de repente até me criticando. No começo foi difícil, até porque eu tive algumas experiências de difícil convivência com uma segunda professora. Mas, também teve outras segundas professoras maravilhosas, que vinham, que abraçavam o trabalho e que também te ajudavam, não só com aquela criança, mas também, com outras situações (suj. 10)

Ao analisar as falas apresentadas foi possível perceber uma mudança de percepção por parte dos professores regentes sobre o trabalho do segundo professor. A proximidade com o segundo professor, de forma concreta e real, possibilitou a interação entre os professores, o diálogo, a troca de ideias, o conhecimento e a cooperação, ainda que, esse trabalho, na maioria das vezes, se constitua na perspectiva do auxiliar. Essas novas representações possibilitam a compreensão da necessidade de uma nova postura por parte dos professores diante do trabalho na docência compartilhada, o que se reflete na sua prática. Essa prática passa a reconhecer a importância do trabalho coletivo, colaborativo e em equipe, para que, de fato, se constitua inclusivo.

As mensagens abaixo veiculam as novas percepções construídas pelos professores regentes a partir das interações práticas e concretas com o segundo professor. São mensagens dos professores regentes entrevistados deixadas para outros professores regentes que vierem a trabalhar com o segundo professor. Elas imprimem, primeiramente, a importância de um trabalho coletivo, em equipe, em que se estabelecem relações dialógicas e de auxílio.

A mensagem que eu deixo é de que por vezes em nossas vidas precisamos enfrentar um trabalho mais desafiador, mais árduo, porém ele se torna mais leve quando o enfrentamos em equipe (suj. 14).

A mensagem que eu deixo para um professor regente é que tenha muita calma, muita clareza, muito pensar junto e sempre pensar o aluno (suj. 02).

Só vai ter um bom resultado a prática do segundo professor, se o professor regente trabalhar em equipe, juntos. Porque se tiver um trabalho isolado cada um para si, quem sai perdendo é o aluno especial. Outra questão é a relação com os pais, que é muito importante. O interesse dos pais em estar acompanhando, de ter aquela paciência, de ter o entendimento de que, nem sempre, o professor consegue fazer

aquilo que gostaria. Temos um trabalho em conjunto, professor regente o segundo professor e a professora da sala multifuncional (suj. 05).

Eu diria para ela ter confiança com essa pessoa. Em primeiro lugar sentar com ela, conversar, ter essa abertura. Porque ela está ali, na sala, para contribuir, para trabalhar junto (suj. 13).

A mensagem que eu deixo é que ela tem que acolher bem essa pessoa, principalmente, ter diálogo entre ambas e, se tiver alguma crítica, que seja dita ou, um elogio, que também se fale. É preciso ter um jogo aberto (suj. 11).

A mensagem que eu deixo é que tem que acolher, tem que ajudar. Aqui nessa escola, onde eu sempre trabalhei, todo mundo abraça. A nossa escola sempre abraçou. O diretor, orientador, os outros professores sempre procuraram ajudar. Então eu não me sentia sozinha e os pais também sempre foram colaborativos. Quando tinha um passeio que seria praticamente impossível daquela criança ir, geralmente a mãe ia junto, caso nós professores não conseguíssemos dar conta, mas eu nunca me senti sozinha (suj. 10).

A mensagem que deixo é que, quando você decide, quando você opta em ser professor, você não optou em escolher seus alunos. Você optou em dedicar uma vida de trabalho pela educação, pelo conhecimento de qualquer ser humano, independente da diversidade que exista em sala de aula. Eu sempre vi por esse viés. No trabalho que a gente faz, nós não somos completos, o professor ensina, mas ele aprende muito ao longo da vida (suj. 01).

A complexidade do trabalho pedagógico, diante da educação inclusiva tem aludido, cada vez mais, à compreensão de que os professores não devem mais trabalhar sozinhos, mas sim, em equipe, dialogando sobre as situações limites e sobre as possibilidades que se apresentam no contexto da sala de aula e no contexto escolar. Sabe-se que não é uma tarefa fácil e que envolve a necessidade de compartilhar um espaço que, historicamente, se constituiu sobre o domínio de um único professor. Nesse sentido, o enfrentamento do desafio de trabalhar na ou para a diversidade requer uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências e conhecimentos. Nessa nova perspectiva, os professores precisam aprender a usar todos os recursos, principalmente, os humanos, trabalhando assim, junto aos alunos, aos pais e aos professores especializados (DENARI, 2013).

Outra mensagem que se destaca nas falas dos professores regentes é que todos nós estamos num processo contínuo de construção de experiências, práticas e conhecimentos. Diante desta percepção, os professores regentes reconhecem-se como agentes transformados e transformadores no contexto da educação inclusiva. Percebem que o sucesso da docência compartilhada não depende somente do segundo professor, mas também da postura e atitude do professor regente diante deste processo.

### 5.3 DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A categoria de análise denominada **dimensões da prática pedagógica na docência compartilhada** propõe analisar a relação entre o segundo professor e o professor regente, considerando as características e funções do trabalho do segundo professor, bem como, as interações estabelecidas entre esses professores nas práticas pedagógicas em sala de aula. Essa categoria foi dividida em duas subcategorias, as quais compreendem as classes 2 e 4. A partir do referencial teórico de análise TRS essa categoria concentra vários elementos que possibilitam conhecer a dimensão descritiva do objeto representado.

#### 5.3.1 O Segundo Professor: Características e Funções

A classe 4 subcategorizada como **o segundo professor: características e funções** apresenta 24,9% de aproveitamento do total de segmentos de textos. Os conteúdos dessa classe fazem referência ao trabalho do segundo professor apontando elementos que caracterizam a sua função e a forma como esse trabalho tem sido percebido pelo professor regente no contexto escolar. Apresenta elementos que diferenciam o trabalho desenvolvido pelo professor regente e pelo segundo professor, bem como os elementos que definem como deve ser este trabalho.

Segundo o relato dos professores entrevistados, antes da chegada do segundo professor o trabalho pedagógico junto aos educandos com deficiência era considerado um trabalho muito difícil, complicado e ruim de ser realizado, pois os professores regentes não tinham conhecimento de como trabalhar, considerando as necessidades educacionais desses educandos. Em algumas situações o educando com deficiência era excluído, deixado de lado pelo professor, pois este não sabia como identificar as necessidades, o comportamento e o modo de aprender do educando com deficiências. Segundo a percepção dos professores, os demais educandos também saíam perdendo, pois o educando com deficiência exigia uma atenção maior do professor regente.

Antes dessa política eu trabalhei com um aluno com deficiência e eu achei bem ruim, bem complicado, porque ele não conseguia. A gente percebia que ele tinha uma deficiência. Então algumas vezes eu fui relapsa não dando atividades que ele poderia fazer. Na época a gente excluía, ele ficava à parte. É uma falha que a

gente tem, mas era pela falta de conhecimento, a gente não sabia como trabalhar (suj. 03).

Antes da chegada do segundo Professor eu fiquei praticamente uns 3 meses sozinha. Mas era um horror. Era muito ruim. Como fazer a criança acalmar? Ela gritava, sapateava, empurrava a mesa. Então eu não tinha como acalmar e nem como trabalhar com os demais alunos (suj. 04).

Antes da chegada do segundo professor eu tive uma menina que era mental e cadeirante. Eu tive ela sozinha na sala e tive que dar conta dela até para banheiro. Tudo o que eu podia fazer para essa aluna, na época, era estimular. Mas a gente fazia sem ter um conhecimento aprofundado. A gente tinha que fazer o que dava, com atividades diferenciadas, porque ela não falava, não caminhava. Mas era um trabalho bem difícil. Eu não sei como a gente dava conta com todos. Mas, claro, a gente não via aquele resultado que a gente vê hoje, em que eles vão avançando durante o ano (suj. 13).

Antes da chegada do segundo professor o trabalho era muito difícil. Conforme a gravidade do caso a turma saía perdendo em relação aos conteúdos e outros aspectos (suj. 14)

Antes da chegada do segundo Professor o trabalho pedagógico era muito difícil porque o aluno com deficiência requer uma atenção maior (suj. 15)

O primeiro ano que trabalhei como professora eu tive uma criança e não tinha o segundo professor. Ele era copista. Então você vai vendo o que pode fazer na sala de aula, vai ajustando o trabalho. Não sei se, porque eu estava iniciando o trabalho como professora, mas eu senti dificuldade. Nesse caso o professor regente deixa o aluno meio que de lado e vai andando com a turma e acaba pecando com esse aluno (suj. 11).

É possível identificar, nos relatos, que as dificuldades vivenciadas pelos professores regentes estão, sobretudo, relacionadas à ausência de conhecimentos para atuarem frente às necessidades e potencialidades apresentadas pelos educandos com deficiência.

Certamente, a ausência de uma formação específica em temas da Educação Especial, traz para a escola, principalmente para os professores, uma sensação de impotência, de não saber como agir diante da diferença incorporada à escola pelo processo de inclusão.

Muitas vezes, por desconhecimento em atuar em contexto diversificado de sujeitos e aprendizagens, o próprio professor projeta um olhar discriminatório para o educando com alguma deficiência. Por isso, é preciso reconhecer que, ao desenvolver um trabalho pedagógico na sala de aula inclusiva, a diversidade humana precisa ser reconhecida. Tal situação sinaliza que os professores precisam refletir sobre suas perspectivas, suas práticas, avaliando, principalmente, se estas consideram as necessidades e possibilidades de seus alunos, em especial, as daqueles que apresentam deficiência, garantindo assim, uma efetiva participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de

estratégias e metodologias que garantam o seu desenvolvimento integral (TURQUETI; SOUZA; CHINALIA, 2013).

A partir da chegada do segundo professor, o trabalho junto ao educando com deficiência, passa a ser considerado pelo professor regente, um trabalho mais tranquilo, possível de ser realizado e com menos dificuldades. O cenário caótico, até então figurado, torna-se mais harmonioso e controlado através da atuação desse profissional. Esse professor, na percepção de alguns professores regentes, irá conter os comportamentos indesejáveis e as situações problema que fogem às regras e normas do cotidiano da sala de aula, bem como possibilitará um auxílio e uma atenção específica ao educando com deficiência na realização das atividades pedagógicas e de necessidades diárias.

Agora tem diferença. O aluno com deficiência não conseguia fazer as atividades. Ele ficava de lado, bagunçando e atrapalhando os outros e agora o segundo professor conduz para ele interagir com os demais, aí fica bom. (suj. 03)

Agora, a partir do momento que a segunda professora chegou, claro é difícil ainda, mas agora é ela quem dá atenção para as situações da aluna (gritava, sapateava e empurrava a mesa) (suj. 04).

Agora que tem o segundo professor mudou muita coisa. E penso que tenha que ter o segundo professor para trabalhar com a criança, porque quando o aluno tem esse apoio ao lado, ele faz as coisas, porque esse professor está puxando e cobrando as atividades (suj. 11).

Agora, o que mudou foi o fato de você não estar mais sozinho, ter alguém para auxiliar nas atividades mais específicas, estar estimulando e instigando o aluno (suj. 13).

Agora que temos o segundo o professor nosso trabalho está sendo bem mais eficaz, pois, temos o segundo professor para contribuir e não deixamos nenhum aluno prejudicado (suj. 14).

Agora, com certeza, o auxílio de um segundo professor é muito importante e necessário, desde que esse profissional seja comprometido e conhecedor na área, pois, a adaptação das atividades e conteúdos é importante para esses alunos (suj15).

Apesar de reconhecerem a importância e a necessidade de ter o segundo professor para auxiliar no contexto de sala de aula, os professores regentes percebem o trabalho do segundo professor como um trabalho inexperiente, sem preparação e sem conhecimento, tanto na área da docência, quanto na área e nos temas específicos da educação especial. São caracterizados, também, como pouco criativos, sem atitude, pouco instigadores com relação à proposição de atividades pedagógicas junto aos educandos com deficiência, esperando sempre pelas ordens e orientações do professor regente.

Para esses professores, a falta de experiência na docência e de conhecimentos na área da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, justifica a prática pedagógica individualizada, por parte do segundo professor, voltada para o auxílio específico do aluno com deficiência, demandando pouco envolvimento com todos os alunos da turma. Dessa forma, o segundo professor não assume responsabilidades para com a turma no geral, priorizando toda a sua atenção às necessidades do educando com deficiência, conforme pode ser observado nas falas dos professores regentes:

As principais características do trabalho do segundo professor eu percebo que falta um pouco de envolvimento com a turma. Falta, também, um pouco mais desse fino trato com a criança. Percebo que não há um conhecimento mais profundo em como estar chegando nessa criança. Percebo medo e, também, insegurança por parte do segundo professor em tomar uma atitude (suj. 01).

A dificuldade maior está na inexperiência do segundo professor que, às vezes, você acaba tendo que ser professora dele também. Justamente pela inexperiência, por serem professores que estão no início de graduação, que não tem uma experiência de sala de aula. Outra característica que eu percebo é a espera. Ele sempre espera que alguém diga o que fazer. Ele fica esperando. Falta iniciativa. São essas características que eu observo e, claro, junto com a falta de preparação e falta de conhecimento (suj. 02).

Vi experiências em que o segundo professor ficava um pouco mais reservado e acabava passando aquela impressão de que não queria se envolver muito com os outros alunos. Preferia ficar com o seu aluno. Muitas vezes são professores que estão começando e não tem uma experiência (suj. 08).

O segundo professor teria que variar mais as atividades porque, às vezes, a criança não quer fazer uma atividade. Então precisa chegar de outra forma, mas, não deixar ela sem atividade por não querer fazer, ou apenas dar um joguinho. Mas, precisava instigar de outras formas, conquistar com outros recursos diferentes. Nesses aspectos que eu vejo que ainda poderia ser diferente. (suj. 13).

Observa-se que, ao identificarem a falta de conhecimento na área da Educação Especial, e a inexperiência, por parte dos segundos professores, para atuarem de forma mais compartilhada, os professores regentes apresentam as mesmas representações atribuídas pelo grupo de professores ao trabalho dos segundos professores. Dessa forma, pode-se constatar que o professor regente assume a representação partilhada pelo grupo de professores, fortalecendo assim, o sentimento de pertencimento a esse grupo. Tanto o grupo de professores quanto o professor regente partilham das mesmas representações sobre o trabalho do segundo professor. Partilhar uma ideia ou uma linguagem é partilhar uma identidade e um vínculo social, os quais servem à afirmação simbólica de uma unidade e de

uma pertença. Na medida em que existe uma adesão coletiva existe um reforço do vínculo social (JODELET, 2001).

No entanto, um número mais reduzido de professores relata que percebem o trabalho do segundo professor como sendo participativo, prestativo, empenhado em contribuir com os demais alunos, com uma atenção voltada para as questões de aprendizagem. Essas percepções podem ser identificadas nos relatos dos professores:

Percebo que o trabalho do segundo professor tem colaborado. Eles buscam ajudar a planejar as atividades. Percebo que os mesmos dão um apoio fundamental para que o aluno com deficiência também possa estar aprendendo, ainda que de outras formas (suj. 14).

Uma das características que eu observei no trabalho do segundo professor foi o comprometimento, o envolvimento com o aluno e o interesse em estudar sobre a síndrome ou deficiência do aluno para saber quais seus limites e suas capacidades (suj. 15).

É possível observar, nos relatos descritos, que existem diferentes percepções sobre o trabalho do segundo professor. As que mais prevalecem são as que se referem à inexperiência, à falta de iniciativa, à atenção mais direcionada ao aluno, à falta de conhecimento e preparação. Apenas, um pequeno número de professores apresentam características positivas sobre esse trabalho, no qual, o segundo professor apresenta-se de forma mais colaborativa, participativa e pesquisador. Segundo os entrevistados, essas diferentes práticas são devidas ao fato desse trabalho constituir-se em algo novo no contexto educativo, evidenciando, que muitos ainda não sabem qual sua verdadeira função e como realizá-la, como pode ser observado nas falas transcritas abaixo:

Eu sempre digo que a experiência de professor conta muito. A experiência acalma. A pessoa que nunca trabalhou com essas situações ela se vê de mãos amarradas. Ela não sabe como fazer, como agir, às vezes, nem nós. Nem nós, que temos tanto tempo de sala de aula, não sabemos. A gente não tem preparação para isso. (suj. 04).

Se os professores tivessem mais tempo de experiência nesta prática, talvez seria mais possível uma integração. Mas até então, o que eu tenho vivido é a falta de experiência, de conhecimento e a individualização do trabalho (suj. 02).

Ela não tem um olhar um conhecimento no ensino especial. Essa realidade mostra que esse trabalho é um trabalho muito novo, pois, ainda tem segundos professores que nunca trabalharam com essa função. Então, acredito que ainda temos uma longa caminhada com essa relação, até porque, ainda têm resistência (suj. 05).

Uns professores são mais dedicados, outros têm até mesmo dificuldade de compreender o sistema, porque, ainda é tudo novo. Alguns a gente percebe que tem certas dificuldades para desenvolver o trabalho. Algumas segundas

professoras tem dúvidas de como trabalhar, então elas te perguntam, te questionam e a gente vai se auxiliando (suj. 06).

No início ele também não sabia qual era a função dele dentro da sala de aula e nós, também, não sabíamos como lidar, ficava um aqui e um lá. (suj. 11).

Por muitas vezes o segundo professor achava que era só sentar e ficar ao lado do aluno. Que não precisava se esforçar muito. Não está muito claro o que esse professor precisa fazer e, ainda, não está bem claro essa situação. O segundo professor ele que planeja as atividades ou ele replaneja as atividades do professor regente? (suj. 12)

Existem alguns professores que estão iniciando no trabalho como segundo professor e ainda tem dúvidas em relação à sua função. Eles pensam que são apenas professores de um aluno e vão auxiliar só aquele aluno. Que é professor só daquele aluno, ainda existe isso. (suj. 13).

A análise dos relatos possibilitou identificar que tanto o professor regente quanto o segundo professor ainda desconhecem as atribuições e as funções do trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva.

Essa situação revela que o fato de existirem legislações específicas, resoluções e normatizações que definem e orientam esse trabalho, não garantem que esses professores acessem e se apropriem das novas diretrizes, de modo a colocá-las, de forma imediata, em prática. Não há como esperar que a experiência de docência compartilhada tenha sucesso apenas porque há uma legislação que a institui. Nesta dimensão, conforme descreve Moscovici (2003) não é fácil transformar ideias, fatos e práticas não familiares em ideias, fatos e práticas usuais, próximas e atuais. É necessário, primeiro, dar-lhes uma feição familiar, identificando pontos de ancoragens, reduzindo-as a categorias e a imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar.

Outras características que auxiliam a identificar as percepções sobre o trabalho do segundo professor são apontadas por meio da diferenciação do trabalho do professor regente e do segundo professor. A grande maioria dos professores regentes difere o seu trabalho do trabalho do segundo professor, descrevendo que, ao professor regente cabe a responsabilidade do trabalho junto à turma toda e ao segundo professor cabe o atendimento mais individualizado e de auxiliar junto ao aluno com deficiência, conforme descrito nos relatos abaixo:

Eu vejo acontecer com mais frequência que a prática pedagógica do professor regente é para todos e a prática do segundo professor é direcionada para um. Mas não deveria ser assim. O segundo professor deveria ser auxiliar da turma toda (suj. 02).

Eu percebo que, ainda, existe muito o segundo professor como cuidador. É mais cuidador do que professor, porque as crianças têm essa necessidade. Precisam primeiro do cuidador e depois do professor (suj. 07).

A turma precisa saber e ter a referência de que eu sou a professora da turma e que tudo o que acontece na sala é de responsabilidade minha, boas ou não. Eu estou todo dia aqui na frente trabalhando. Quem determina, quem combina regras, o que pode e o que não pode, sou eu. Eles precisam ter claro que o meu trabalho está diretamente ligado a eles e o do segundo professor está diretamente direcionado a um aluno. (suj. 08).

O professor regente tem uma responsabilidade de trabalhar tudo, de dar conta das seis disciplinas e de todas as crianças. Corrigir provas, planejar, olhar caderno, comportamento, socialização. Penso que o segundo professor vai direcionar o olhar dele para aquela criança (suj. 10).

O professor regente tem mais responsabilidade do que o segundo professor, porque a turma é do professor da sala, e o segundo professor está ali para te auxiliar com aquela criança e com os outros que precisarem. Não existe uma igualdade, mesmo que o segundo professor se disponha a colaborar. Eu não delegaria a ele fazer a avaliação dos meus alunos, mesmo que ele esteja ali ele não é responsável pela turma (suj. 12).

Eu me sinto responsável por tudo. O professor regente tem essa função de ser o professor que tem que conduzir os trabalhos. O professor regente é o responsável da turma e o segundo professor é uma pessoa que está ali para auxiliar (suj. 13).

O professor regente tem a responsabilidade com o planejamento e o segundo professor auxilia neste planejamento, mais com a parte das adaptações dos conteúdos, dos materiais que o aluno precisa (suj. 14).

Os relatos demonstram que os professores regentes percebem o trabalho do segundo professor como um trabalho de auxiliar, de cuidador, direcionado ao atendimento individualizado do educando com deficiência. Esse tipo de prática ancora-se no modelo médico-terapêutico da Educação Especial, onde as categorias clínicas e terapêuticas se sobrepõem às pedagógicas, as quais não podem mudar a realidade do educando. A estas práticas pedagógicas cabe a tarefa de suavizar e corrigir as áreas prejudicadas através de procedimentos curativos, educativos e terapêuticos (BEYER, 2006).

Perceber o trabalho do segundo professor ancorado neste modelo é uma forma de torná-lo familiar, de incluí-lo numa categoria de “imagem comum” (MOSCOVICI, 2003), historicamente construída ao longo da educação das pessoas com deficiência, possibilitando a atribuição de sentidos para a compreensão desse trabalho e para a condução da sua prática.

É possível identificar que a partir desse modelo, os segundos professores vivenciam situações de exclusão tanto quanto as vivenciadas pelos educandos com deficiência, pois essa característica (deficiente) torna-se coextensiva a todos os membros dessa categoria. Quando considerada positiva, ocorre a aceitação; quando considerada negativa, ocorre a

rejeição. Particularizando, mantém-se distância do objeto e passa-se a analisá-lo como algo divergente do protótipo (professor) (MOSCOVICI, 2003).

Nesse sentido, para o segundo professor e para o educando com deficiência, é rearranjada uma intervenção pedagógica e um espaço à parte no contexto da sala de aula, o que faz com que os modelos da escola tradicional não sejam alterados e nem colocados em conflito. Dessa forma, reproduz-se um trabalho de segregação e de cuidados que ainda se faz presente na memória dos professores e que justifica as práticas pedagógicas individualizadas e dicotomizadas no contexto da escola regular. O segundo professor pouco ou nada modifica no educando enquanto um sujeito aprendiz, pois seu papel é de zelo, controle, vigilância e adaptação do educando à realidade escolar.

Encontram-se “implícitas” nessas práticas uma relação de hierarquização e de dominação. A relação de hierarquização apresenta-se na medida em que o professor regente atribui relevância e importância somente ao seu trabalho, sendo esse considerado o de maior responsabilidade e o essencial no contexto da sala de aula. A relação de dominação apresenta-se na medida em que o professor regente expropria o poder do segundo professor de exercer a sua docência, considerando que a esse cabe o trabalho de auxiliar e cuidar. Segundo Guareschi (1996, p. 90) “a dominação é uma relação onde alguém, a pretexto de o outro possuir determinadas qualidades ou características, se apropria de seus poderes e passa a tratá-lo de maneira desigual”. Diante deste tipo de relação ocorre uma relação de desigualdade e desvalorização do trabalho do segundo professor, na perspectiva da educação inclusiva.

Apenas um pequeno número de professores descreveu não haver diferença entre o trabalho do professor regente e do segundo professor. Para esses, o segundo professor é “professor” e tem as mesmas responsabilidades que o professor regente, tanto com a turma como, também, com o educando que tem deficiência.

Eu não vejo diferença no trabalho do segundo professor e do professor regente. Somos professores. Nós temos que fazer o nosso trabalho e ele tem que fazer o dele. Eu não vejo diferença por ele ser o segundo professor. Ele está ali para dar aula, assim como a gente também está aqui para dar aula. Ele também teve a formação que a gente teve para dar aula. Ele teve formação para trabalhar com os deficientes, mas nós tivemos formação para trabalhar com os outros. Na minha opinião não têm diferenças (suj. 03).

O segundo professor está focado mais na individualidade da criança que tem deficiência, mas não que deixe de contribuir como os demais. Até as crianças sabem que nós duas somos as professoras. A gente sempre deixou isso claro no dia-a-dia das aulas. Então, sempre fomos dividindo e equilibrando o trabalho pois as professoras são as duas (suj. 05).

Sobre a diferença entre o trabalho do professor regente e do segundo professor, eu acho que não tem diferença nenhuma. O trabalho que ele faz, o trabalho que eu faço. Ele planeja, eu planejo. É um trabalho em conjunto de ambos os professores (suj. 09).

Esse pequeno número de professores desperta para uma reflexão importante que contrapõe a ideia do segundo professor como auxiliar e/ou cuidador e concebe o segundo professor enquanto “professor”.

Conceber o segundo professor enquanto professor à luz da pedagogia histórico-crítica é compreendê-lo enquanto mediador dos processos de formação humana, nos quais, a ação pedagógica, compreendida como um ato de mediação pedagógica passa a ser uma ação privilegiada, através da qual o professor se interpõe entre o educando e o objeto de conhecimento. Trata-se de uma intermediação intencional da ação pedagógica, ou seja, um ato de intervir no processo de desenvolvimento tipicamente humano. Esse caráter intencional estimula, desafia e problematiza a realidade dos educandos, mobilizando-os para ações conscientes na direção da transformação da realidade (ALVES, 2012). Este processo não se constitui eficaz se realizado de forma segregada. Pelo contrário, a mediação se faz na interação entre os sujeitos históricos e socialmente constituídos, na relação entre os alunos e entre os professores.

Portanto, ao se constituir professor, o segundo professor atua de forma a intervir intencionalmente nos processos cognitivos e de construção de conhecimento, planejar atividades significativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando com deficiência a partir da sua interação com os demais educandos e com os professores.

Observa-se que, mesmo constando nos documentos que instituem as funções e atribuições do trabalho do segundo professor, de que este trabalho “consiste em atuar na regência da classe com o professor regente, devendo, juntamente com esse acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos” (SANTA CATARINA, 2009, p.25), é preciso que estas atribuições sejam, de fato, assumidas enquanto práxis<sup>7</sup>, tanto por parte do professor regente, quanto por parte do segundo professor. Trata-se da construção de uma docência compartilhada, que se dá na interação entre os professores, nas trocas de conhecimentos e no diálogo. Nessa perspectiva, para que se tenham novas práticas, é preciso percorrer novos caminhos. E, diante do desafio de incluir sem excluir, faz-se ainda mais

---

<sup>7</sup> Conceito fundamentado no Materialismo histórico-dialético – prática articulada à teoria.

urgente que os professores sejam capazes de reconhecerem-se como sujeitos histórico-críticos e percebam, nas suas práxis, os valores que viabilizam uma inclusão real de todos no sistema educacional (NOVIKOFF; KAUS, 2011).

Os elementos dessa classe apresentam, ainda, como os professores regentes pensam que deve ser o trabalho do segundo professor. A análise das falas permitiu dividir esses elementos em duas visões. Uma delas é a visão afetiva sobre o trabalho do segundo professor, referindo-se aos aspectos de caráter emocional e de características pessoais. Segundo essa visão, cabe ao segundo professor desenvolver funções que atendam às necessidades emocionais e comportamentais dos educandos, garantindo uma relação harmoniosa, simpática e alegre no contexto escolar, evitando conflitos, tanto no âmbito das relações interpessoais, quanto no âmbito das interações pedagógicas.

A partir dessa visão, o segundo professor é percebido como uma pessoa que possui características especiais, como ser afetuoso, amoroso, tranquilo e paciente. Essa representação de professor especial está ancorada na contextualização histórica do atendimento às pessoas com deficiência, mais especificamente, no período da idade média, onde a influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo permearam os serviços institucionalizados, voltados para o atendimento dos pobres, marginalizados e das pessoas com deficiência. Os profissionais que atuavam nestes contextos eram considerados pessoas bondosas, caridosas e angelicais. Os relatos abaixo retratam a visão afetiva dos professores regentes:

Ele tem que ter um carisma muito grande, ele tem que ser uma pessoa que envolva, tem que ter simpatia, tem que ser muito alegre, tem que ter uma cara feliz, porque o professor que é fechado não vai, não vai chegar lá. Infelizmente não chega lá. O segundo professor tem que estar muito aberto para as crianças todas. (suj. 01)

Deve ser uma pessoa extremamente firme, porque muitas das crianças que têm essas dificuldades, as famílias já não cobram muito limites. Então são crianças que precisam dessa firmeza. E vejo que tenha que ter um amor. (suj. 02).

O trabalho do segundo professor deve ser paciente com a criança, não querer fazer rápido, ter calma e tranquilidade. Uma pessoa nervosa não combina, porque eles são muito sentimentais. (03).

O trabalho dos segundos professores deveriam ser todos da forma como eu descrevi antes. São exemplos nos quais eu gostaria que os demais tipos de professores pudessem ser. Dedicados, carinhosos, pacientes, criativos, abertos a trocas. (suj. 09).

A outra concepção refere-se à visão pedagógica sobre o trabalho do segundo professor e aborda questões de planejamento e de postura no contexto da sala de aula nas

formas de lidar com os processos pedagógicos, garantindo, a aprendizagem dos educandos. Esses elementos podem ser percebidos a partir dos relatos:

O trabalho do segundo professor deveria ter um planejamento o mais próximo possível do planejamento do professor regente. É importante a iniciativa do segundo professor que contribui, que percebe que o aluno precisa de uma ajuda para reforçar mais alguns conceitos (suj. 05).

Eu penso que o segundo professor deve contribuir e ajudar muito. Porque aquele que é bom, aplicado, que se sente bem na turma, ele se preocupa com aquela criança e com aprendizado dela. A responsabilidade perante os outros, auxiliar também no processo de avaliação dos alunos (suj. 11).

O trabalho do segundo professor deve ser auxiliar, colaborar e buscar novas alternativas principalmente para com a criança que possui deficiência. Deve estar engajado no trabalho coletivo (suj. 14).

Percebe-se que os atributos selecionados para a construção de uma ideia ou imagem de como deve ser o trabalho do segundo professor referem-se aos constituídos de uma carga emocional, afetiva e caridosa. Essa seleção implica na constituição de um esquema figurativo que apresenta o segundo professor como um profissional carinhoso, tranquilo, paciente, representando uma imagem romântica e ingênua desse professor. No entanto, a complexidade que constitui o contexto da escola e da sala de aula, a partir da perspectiva da educação inclusiva, requer um professor que seja mais que um sujeito bonzinho, simpático e carinhoso. É preciso a constituição de um professor que tenha uma intenção pedagógica comprometida com o planejamento pedagógico, com os processos de aprendizagem dos educandos e que domine os conhecimentos pertencentes a sua área de atuação, assim como, os conhecimentos curriculares trabalhados no contexto de sala de aula.

### **5.3.2 Prática Pedagógica: Interações no Contexto da Sala de Aula**

A classe 2 subcategorizada como **Prática Pedagógica: interações no contexto da sala de aula**, apresenta 20% de aproveitamento do total de segmentos de textos. Os elementos dessa classe fazem referência às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes e segundos professores no contexto da sala de aula. Referem-se, ainda, ao planejamento pedagógico, às adaptações das atividades e como acontece a interação entre os professores nesses processos. O conteúdo dessa classe aborda palavras como: atividade,

planejamento, conteúdo, junta, segunda professora, puxar, organizar, mesmo, adaptar, exemplo e prático.

Segundo os relatos de alguns professores, é possível perceber que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores regentes e pelos segundos professores ainda acontece de forma fragmentada, assim como o planejamento e a seleção dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas. Ao professor regente cabe a seleção e organização dos conteúdos, o planejamento das atividades e a intervenção junto aos educandos que não apresentam deficiência e, ao segundo professor, o trabalho fica restrito à apropriação dos conteúdos que serão desenvolvidos pelo professor regente e à adaptação destes conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas com os educandos que possuem deficiência. Essa prática pode ser observada nos relatos dos professores regentes:

Eu tenho que organizar os meus conteúdos, os meus conhecimentos, o que vou desenvolver com a turma. O meu planejamento se dá um pouco distante da segunda professora, não sei se por minha culpa ou talvez dela também. Teria que ter tido um planejamento mais junto, ela teria que ter visto mais comigo, por exemplo: Professora o que você vai trabalhar agora? (suj. 01).

Com relação à prática pedagógica, eu faço e digo: Vou trabalhar o assunto tal. Daí a pessoa vai fazer as atividades diferentes. Eu digo: O assunto é esse. Porque eu acho que o trabalho que eles têm é esse. Então eu vejo assim, ou a segunda professora no seu planejamento vai procurar alguma coisa e, nos meus eu vou procurar alguma coisa para que essa criança faça, porque ela precisa desenvolver ou então fica em casa. (suj. 04).

Eu digo para minha segunda professora que vamos trabalhar sobre a água, e ela vai procurar as atividades sobre a água que são possíveis para aquela criança desenvolver. Então nós não sentamos uma do lado da outra para combinar o que uma ou outra vai fazer, eu deixo ela buscar com autonomia. (suj. 10).

Outros professores relatam uma perspectiva pedagógica diferenciada da fragmentação e da diferenciação do trabalho pedagógico. Para um número significativo de professores regentes, a prática pedagógica, no contexto da sala de aula, deve acontecer de forma compartilhada, com o envolvimento dos dois professores, tanto nos processos de atuação, como também de planejamento e adaptação das atividades para todos os educandos.

Sobre a prática pedagógica, sempre foi bem positivo o trabalho com essa segunda professora. A gente antecipa o planejamento, eu repasso para ela o meu planejamento antecipado, para que ela possa organizar os materiais, a metodologia e os jogos. A gente, por várias vezes, conseguiu sentar juntas e planejar, ver como o aluno está se desenvolvendo e as atividades que estão dando certo. Então, no planejamento você tem que estar envolvendo os outros professores também. Juntas, eu e a segunda professora, tínhamos que dar conta de pensar e planejar algo juntas. É muito importante a participação da professora da sala multifuncional.

Então na prática em sala de aula hoje tem também o suporte do professor da sala multifuncional. (suj. 05).

A nossa prática pedagógica se dá numa relação de parceria sendo que temos duas horas atividades juntas e isso facilita. Sempre falamos do conteúdo a ser trabalhado semanalmente. (suj. 15)

A minha prática pedagógica com a segunda professora foi uma experiência ótima. Ela faz um trabalho maravilhoso, tanto com o aluno com deficiência, como a turma no geral. Porque ela me auxiliava com a turma também. Nós chegamos juntas na sala com os alunos, nos organizamos para iniciar a aula com uma cantiga, com uma canção. A gente fazia as atividades juntas. O que eu planejava para a turma eu partilhava com a segunda professora. Todos faziam inclusive o aluno com deficiência, e a segunda professora o auxiliava na realização da atividade. Quando ela precisava adaptar ela me perguntava, e a gente conversava sobre a adaptação do conteúdo e da atividade para que o aluno também pudesse estar fazendo. Quando eu precisava, ela também auxiliava com a turma. A gente fazia essas trocas (suj. 09).

Para a prática pedagógica temos um trabalho em conjunto. O meu planejamento com a segunda professora, nós conversamos sobre os conteúdos que vamos trabalhar e como adaptar. Tem que ter esse envolvimento e a responsabilidade perante os outros. Auxiliar também no processo de avaliação dos alunos. Quando tem que atribuir uma nota para os alunos eu pergunto para a segunda professora sobre o que ela acha. É preciso chamar para fazer parte, para ajudar a ver o que precisa para melhorar alguma criança. Não só com deficiência, mas alguma outra criança. Eu digo que o trabalho não é mais de uma pessoa, mas em dupla. (suj. 11).

É possível perceber que é nessa dinâmica de envolvimento pedagógico, de trocas de conhecimentos e de interações que a figura do segundo professor se objetiva enquanto segunda professora, ou seja, na relação com os educandos com e sem deficiência, com o professor regente, com o planejamento, os conteúdos, as estratégias e as adaptações. É nesse contexto de relações colaborativas que se configura a perspectiva da docência compartilhada. Segundo Santos (2007, apud JESUS; EFFGEN, 2012), são encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias e recursos, por meio dos quais os professores se constituem sujeitos coletivos. A docência compartilhada nessa perspectiva caracteriza-se como um momento de diálogo, de troca entre os professores envolvidos, considerando os diferentes conhecimentos e experiências adquiridos no mundo plural e heterogêneo da sala de aula.

O desafio de trabalhar em contextos pedagógicos diversificados requer dos professores uma relação de equipe, de conjunto, de compartilhamento de experiências, na busca de soluções e alternativas criativas para lidar com as diferenças no contexto de sala de aula. Nesse sentido, os professores regentes relatam sobre a necessidade de diferentes

caminhos e adaptações dos conteúdos de modo a atender as diferentes formas e estilos de aprendizagem dos educandos.

Na nossa prática pedagógica, eu tenho que organizar os conteúdos, os conhecimentos, o que vou desenvolver com a turma. Só que, essa criança que está ali, ela precisa de um atendimento individualizado, de uma outra forma de explicação, de colocação de alguns conhecimentos. E a gente sabe que no espaço da sala de aula a diversidade de alunos é muito grande. Hoje tem crianças que aprendem de diferentes maneiras e a gente procura, quando explica um conhecimento diferente, sempre focar vários caminhos (suj. 01).

Eu e a segunda professora, com quem estou trabalhando agora, a gente consegue se entender, a gente consegue fazer um planejamento antecipado, mudando a metodologia, mas, não mudando o conteúdo. Nós verificamos se, a aluna consegue fazer com a mesma metodologia ou, se tem que usar uma metodologia diferente. Então nós vamos acompanhando para que ela tenha um avanço na aprendizagem dela (suj. 05).

Tem que direcionar no nível dela, mas, não deixando ela totalmente à parte da turma. Ela faz parte da turma, tem que adaptar. Por exemplo, esse ano, a aluna que estou trabalhando, ela não fala, então, quando a gente fazia alguma atividade de apresentação ela não tinha como participar de nenhuma fala, mas, nós envolvíamos ela de outras formas. No teatro ela participava e fazia parte da apresentação. E assim fazíamos nas atividades de sala de aula. Cada aluno é uma situação que o professor tem que vivenciar e perceber o que dá para adaptar (suj. 06).

A segunda professora, também trazia bastante coisas. No momento em que percebemos que o aluno gostava de carros e patrulas, nós procurávamos adaptar as atividades considerando esses assuntos para que ele não se negasse a fazer (suj. 12).

Na prática pedagógica, a segunda professora é uma pessoa que está ali para auxiliar, para trazer sugestões de atividades, porque, se às vezes, eu penso trabalhar determinado conteúdo e se eu estou planejando sozinha, posso ter uma ideia, mas, se você tem mais um colega ele pode dar outras ideias e, você pode ir construindo, costurando as ideias (suj. 13)

É possível perceber, na fala dos professores, a compreensão da necessidade de diferentes estratégias e recursos para garantir a aprendizagem dos educandos com deficiência. Ações que se desenvolvam com base em interações e mediações compartilhadas entre o professor regente e a segunda professora, e que possibilitem a participação e a construção do conhecimento por parte desses educandos. Momentos em que a diferenciação do ensino revele-se como estratégia positiva e intencional diante de suas possibilidades e características. Essa compreensão requer professores teoricamente embasados para fundamentar suas escolhas e decisões metodológicas e pedagógicas. Trata-se de um processo de construção da docência compartilhada, aonde a experiência vai construindo a identidade do “ser”, e o conhecimento teórico o “saber fazer” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013).

Na dimensão da docência compartilhada é importante refletir sobre algumas questões: onde e quais referenciais devemos reunir, para construir os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da docência compartilhada?

Considerando que há uma lacuna na produção de conhecimento científico sobre a docência compartilhada, remete-se a Bueno (1999, apud TURQUETI; SOUZA; CHINAGLIA, 2013), que aborda a prática pedagógica na educação inclusiva a partir de dois tipos de formação docente: os professores generalistas do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e os professores especialistas que desempenham suas funções no atendimento aos educandos com deficiência, atuando juntamente com o trabalho realizado pelos professores das classes de ensino regular. No entanto, é importante verificar a especificidade e a importância do trabalho de cada professor, considerando a totalidade do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula, superando, dessa forma, a prática de um trabalho pedagógico fragmentado, descontextualizado e dicotomizado.

Esses saberes nem sempre são garantidos aos professores nos processos de formação inicial, devendo, no entanto, ser garantidos nos processos de formação continuada. É importante, que essa formação trate com solidez os aspectos gerais que permeiam a Educação Especial permitindo que os educadores percebam, na sua prática de docência, as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Dessa forma, poderão contribuir para uma prática pedagógica que considera as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência. (PINHEIRO, 2010).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo descrever o processo de construção de representações sociais dos professores regentes de anos iniciais sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, a análise dos dados coletados permitiu estabelecer relações e considerações sobre as percepções e os sentidos que são atribuídos ao trabalho do segundo professor por parte dos professores regentes.

Para contextualizar o tema a ser investigado realizou-se um trabalho introdutório em que se apresentou a Educação Inclusiva como um paradigma educacional contemporâneo, fundamentado na concepção de direitos humanos, que concebe igualdade e diferença como valores indissociáveis e a escola como um espaço onde educandos com e sem deficiência compartilham saberes e experiências. Nesse contexto, para que a escola corresponda às perspectivas inclusivas faz-se necessário que suas práticas sejam problematizadas, debatidas e ressignificadas. É nesse contexto de confronto de paradigmas que surge a figura do segundo professor. Esse, à priori, compreendido como professor do aluno especial. No entanto, sua inserção no contexto escolar, mais especificamente, no contexto da sala de aula, faz emergir, no grupo de professores, a necessidade de discussão, debate e conhecimento sobre o seu trabalho.

Diante dessa contextualização a Teoria das Representações Sociais possibilitou compreender o trabalho do segundo professor como um objeto que agrega uma valoração social constituída no contexto das interações e das práticas pedagógicas cotidianas. A inserção do segundo professor no contexto sócio-histórico-cultural permeado de tensões e de relações de forças que procuram construir identidades coletivas permitiu apreender o movimento de readaptação e reconstrução do contexto educativo e da prática pedagógica cotidiana, visando atender às demandas da educação inclusiva. No capítulo introdutório, destacou-se, ainda, a relevância dessa investigação, na medida em que propõe conhecer como estão sendo construídas as representações sobre o trabalho do segundo professor, por parte de professores regentes, no sentido de identificar se estas representações resultam em práticas pedagógicas inclusivas ou se estão contribuindo para o processo de retrocesso histórico frente à educação de alunos com deficiência, dualizando o contexto educativo em especial e normal.

Em seguida, constituiu-se um capítulo para tratar o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse capítulo apresentou as políticas, as legislações,

resoluções, entre outros documentos que orientam e legitimam os sistemas de apoios oferecidos pelos sistemas de ensino, para garantir o processo de inclusão dos educandos com deficiência. A construção desse referencial permitiu conhecer os aspectos referentes às atribuições do trabalho do segundo professor expressas nos documentos que as normatizam.

Ainda, nesse capítulo, foi apresentado um conjunto de pesquisas e estudos de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre a temática do segundo professor, ou seja, da regência de dois professores em turmas regulares de ensino, mediante matrículas de alunos com deficiência. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se mapear e apresentar a produção acadêmica sobre o referido tema, identificando elementos contributivos para o aprofundamento do objeto de pesquisa. Verificou-se que existem diferentes terminologias referentes aos professores que atuam em conjunto com o professor regente, na inclusão de alunos com deficiência. Constatou-se que, em cada realidade descrita, tem-se adotado abordagens distintas para a atuação desse profissional, seja como auxílio ao professor regente, assistindo-o, seja como auxílio individual ao aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, seja no auxílio junto ao grupo no contexto de inclusão.

O terceiro capítulo tratou de apresentar o suporte teórico que subsidiou as análises e reflexões sobre o problema investigado. A Teoria das Representações Sociais contribuiu para a compreensão do processo de construção das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor. Contribuíram para construção desse referencial teórico os estudos de Moscovici (2003), Jodelet (2001, 2007), Vala (2006), entre outros. Os estudos apresentam a Teoria das Representações Sociais como uma teoria que possibilita compreender o modo pelo qual o conhecimento é representado em uma coletividade, compartilhado por seus membros e considerado uma verdadeira “teoria do sendo comum”, relativa a qualquer aspecto da vida e da sociedade. A Representação Social é apontada como uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social. Uma de suas finalidades é tornar familiar aquilo que é não familiar ou seja, tornar conhecido algo até então desconhecido, classificar e nomear novos conhecimentos, fenômenos e ideias a partir de práticas, conhecimentos, valores e teorias já existentes e assimilados. Sua formação se dá por meio de dois processos sociocognitivos que se desenvolvem de forma contínua, concomitantes e inter-relacionados chamados de objetivação e ancoragem. Segundo os estudos de Moscovici (2003) esses processos estão na gênese das representações sociais, ou

seja, na sua formação e sustentação. Foi com base nesses pressupostos que a Teoria das Representações Sociais contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho, sendo um aporte para a identificação dos elementos envolvidos nos processos de objetivação e ancoragem presentes na construção das representações sociais dos professores regentes de anos iniciais do Ensino Fundamental, no trabalho sobre o segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Metodologicamente, definiu-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Usou-se de entrevista semiestruturada para a realização da coleta dos dados. As entrevistas possibilitaram conhecer os conteúdos que estão presentes nos discursos comunicativos, possíveis geradores de representações sociais, envolvendo as experiências de atuar junto aos segundos professores. Assim, os conteúdos analisados manifestaram as percepções e os posicionamentos que os professores regentes têm em relação ao trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Os conteúdos apontados a partir das análises foram organizados em 3 categorias.

A categoria **representações atribuídas ao grupo de professores, sobre o trabalho do segundo professor** apresentou os conteúdos presentes nos discursos nos grupos de professores sobre o trabalho do segundo professor. As análises revelaram o impacto, as dúvidas, as resistências e as preocupações do grupo de professores regentes diante da chegada dos educandos oriundos das APAEs. A preocupação dos professores diante dos educandos da APAE deve-se ao fato de que esses são educandos que possuem deficiência intelectual ou múltipla, sendo, por muito tempo, rotulados e considerados incapazes de adquirirem conhecimentos acadêmicos, pois se tratavam de pessoas com comprometimento mental. Nesse sentido, percebe-se que a preocupação reside no fato de que a deficiência intelectual desafia os professores nos seus objetivos e métodos de ensinar, de levar o aluno a aprender e construir o conhecimento. No entanto, é preciso considerar que a inclusão não se limita aos educandos com deficiência intelectual, mas envolve todos os educandos que, por apresentarem algum tipo de deficiência, tiveram suas trajetórias de vida marcadas por estigmas e preconceitos. Percebe-se, também, que esses estigmas constituem-se barreiras atitudinais que justificam as resistências da escola e dos professores em enfrentarem novos desafios e mudanças na forma de organizarem e definirem suas práticas pedagógicas. Cientes dessas dificuldades, o grupo de professores defende a ideia de que a escola especial constitui-se no espaço mais adequado e adaptado para a escolarização dos educandos com deficiência. Admitem, ainda, não estarem preparados para atenderem essa complexa

realidade. Considera-se essas atitudes manifestadas pelo grupo como formas de resistência ao enfrentamento do novo, do estranho. Para tanto, é preciso incluir o educando com deficiência num contexto próximo e conhecido de modo que suas características tornem-se conhecidas e menos perturbadoras. Nesse sentido, ter a presença dos educandos considerados diferentes na escola regular pode contribuir para que todos os atores sociais da escola relacionem-se, interajam, questionem e reflitam sobre as condições objetivas de promoverem uma educação que valorize as diferentes formas de ser e de pensar e debatam as possibilidades e limites dos processos de ensinar e aprender na perspectiva inclusiva.

Essa categoria apontou ainda, que, anteriormente à implantação das leis e das políticas de inclusão, essa temática não era fomentada no contexto escolar, sendo que, somente após a inserção desses sujeitos nas escolas é que surgiu a necessidade de estudos e diálogo. É possível compreender, com isso, que a presença do objeto novo requer compreensão e assimilação. Nesse sentido, os intercâmbios comunicativos, estabelecidos nos e entre os grupos de professores, contribuem para a emergência de compreensões e sentidos a serem atribuídos ao trabalho do segundo professor, de modo a torná-lo mais familiar e possível de ser posto em prática no cotidiano escolar.

A categoria denominada **das primeiras impressões sobre o segundo professor às novas percepções sobre o segundo professor** propôs analisar as primeiras impressões apresentadas pelos professores regentes a partir da chegada do segundo professor e da inclusão dos educandos com deficiência, bem como, a expressão de novas percepções a partir da experiência do trabalho pedagógico junto ao segundo professor. As análises dessa categoria possibilitaram identificar mudanças de representações sobre o educando com deficiência e sobre o trabalho do segundo professor, a partir da experiência e da vivência, por parte do professor regente da docência compartilhada.

As primeiras impressões apresentadas pelos professores regentes foram de tensões, insegurança e dúvidas diante do novo professor e dos educandos com deficiência. Essas impressões constituem-se em representações antecipatórias, ou seja, construídas ancoradas nas ideias e no que é concebido pelo professor regente, por meio dos discursos que circulam, nos grupos de professores e nos contextos educativos sobre as novas condições e interações propostas à escola, a partir da perspectiva da educação inclusiva. As primeiras impressões revelaram as dificuldades dos professores regentes em lidar com as diferenças, no contexto da sala de aula. No entanto, um grupo mais reduzido de professores revelou que lidar com a

inserção de novos sujeitos no contexto escolar foi considerado um desafio e uma oportunidade de mudança e de aprendizagem.

Observa-se, que as diferentes impressões apresentadas pelos professores regentes, frente à inserção do educando com deficiência e do segundo professor, revelam o contexto de tensões e conflitos que constitui o contexto escolar na perspectiva inclusiva. Esse ambiente requer tomadas de decisões e atitudes por parte de seus atores educacionais.

As novas percepções sobre o trabalho do segundo professor, construídas a partir das experiências vivenciadas na interação com esse professor, revelam que a relação direta com o trabalho do segundo professor possibilitou a construção de novas representações, agora ancoradas na prática, na interação real e concreta com o sujeito representado. Essas novas representações possibilitaram a compreensão da necessidade de uma nova postura, por parte dos professores regentes, diante do trabalho da docência compartilhada, o que reflete na sua prática que passa a reconhecer a importância do trabalho coletivo, colaborativo e em equipe, para que de fato se constitua inclusivo. Essas novas percepções veiculam mensagens que imprimem a importância do trabalho em equipe, colaborativo e participativo, no qual sejam estabelecidas relações dialógicas e de auxílio. Os professores regentes reconhecem que a mudança e a ruptura de práticas segregadas e excludentes dependem, também, da sua participação e de suas tomadas de decisões. Diante dessa percepção, os professores regentes reconhecem-se como agentes transformados e transformadores no contexto da Educação Inclusiva.

As análises da categoria **dimensões da prática pedagógica na docência compartilhada** apresentam as percepções do professor regente sobre o trabalho do segundo professor.

Primeiramente, são apontados elementos que se referem ao trabalho pedagógico anterior à chegada do segundo professor. Os relatos dos professores regentes retratam-no como trabalho dificultoso, ruim e complicado de ser realizado, sendo que, muitas vezes, o educando com deficiência ficava excluído do processo pedagógico. Essas dificuldades são atribuídas à falta de conhecimento por parte dos professores regentes em atuar junto a educandos com deficiência. Esse dado revela a necessidade de implementação de políticas de formação e capacitação, bem como, a organização de estudos e debates no contexto da escola, no espaço de reconhecimento e pertencimento dos professores envolvidos no processo de inclusão.

A pesquisa revelou que após a chegada do segundo professor no contexto da sala de aula, o trabalho junto ao aluno com deficiência, passou a ser desenvolvido de forma mais tranquila, uma vez que o professor regente pode contar com o auxílio do segundo professor. Para alguns professores o trabalho do segundo professor refere-se a auxiliar e a cuidar o educando com deficiência. As representações sobre o trabalho do segundo professor, enquanto auxiliar, ancoram-se no modelo médico-terapêutico da Educação Especial, pois segundo este modelo, o trabalho junto ao educando com deficiência desenvolve-se por meio da atenção, do cuidado, do zelo, atuando no sentido de controle e vigilância de seus comportamentos indesejáveis e que fogem à regra escolar.

Perceber o trabalho do segundo professor nessa perspectiva revela uma prática de exclusão pedagógica, pois individualiza o trabalho junto ao educando com deficiência, priorizando o cuidado com suas necessidades em detrimento de um trabalho coletivo, integrado e pedagógico.

As justificativas frente a essas percepções, revelam que tanto o professor regente quanto o segundo professor desconhecem as atribuições do trabalho do segundo professor. De acordo com os relatos, esse trabalho constitui-se em um trabalho novo, em que não se tem experiência e conhecimento de como fazê-lo.

Essa condição reflete a diferenciação do trabalho do segundo professor e do professor regente, sendo que, o trabalho do segundo professor é caracterizado como um trabalho auxiliar, voltado ao aluno com deficiência e o trabalho do professor regente é considerado um trabalho pedagógico, com o restante da turma e de maior responsabilidade.

É possível verificar que, novamente tem-se uma representação do trabalho do segundo professor como auxiliar. Perceber o trabalho do segundo professor ancorado neste modelo é uma forma de torná-lo familiar, de categorizá-lo a uma “imagem comum”, historicamente construída ao longo da educação das pessoas com deficiência, possibilitando a atribuição de sentidos para a compreensão deste trabalho e para a condução da sua prática. (MOSCOVICI, 2003).

Os dados revelaram que apenas um pequeno número de professores regentes não diferencia o trabalho do segundo professor, sendo este considerado professor tanto quanto o professor regente. Essa percepção se refletirá nas condutas e nas práticas pedagógicas, pois ao se constituir professor, o segundo professor atua de forma a intervir intencionalmente nos processos cognitivos e de construção de conhecimento, planejando atividades que sejam significativas e que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando

com deficiência, por meio da sua interação com os demais educandos e com os professores. Revela-se a possibilidade de construção de uma docência compartilhada que se dá na interação entre os professores, nas trocas de conhecimentos e no diálogo.

A pesquisa também apresenta elementos que definem como deve ser o trabalho do segundo professor a partir da compreensão do professor regente. A maioria dos professores manifestam dimensões afetivas com relação ao trabalho do segundo professor, sendo que este deve se fazer carinhoso, atencioso, tranquilo e paciente. Um grupo menor de professores revela dimensões pedagógicas com relação ao trabalho do segundo professor envolvendo elementos do planejamento e da garantia de aprendizagens.

Estabelecendo uma relação entre os dados que representam o professor enquanto auxiliar e cuidador e os dados que retratam esse professor enquanto alguém que precisa ser atencioso, carinhoso, amoroso, pode-se verificar uma seleção de atributos que revelam a constituição de um esquema figurativo que representa o segundo professor enquanto um auxiliar atencioso e cuidadoso, que zela pelo bem-estar do educando com deficiência, direcionando um trabalho individualizado de modo a atender suas condições de deficiência.

No entanto, essa imagem confunde-se dispersando-se quando analisados os dados sobre a prática pedagógica na interação do contexto da sala de aula, o que faz emergir elementos referentes aos processos pedagógicos constituídos na prática da sala de aula. É nesse contexto de envolvimento pedagógico, de trocas de conhecimentos e de interações que a figura do segundo professor objetiva-se enquanto segundo professor, ou seja, na relação com os educandos com e sem deficiência, com o professor regente, com o planejamento, os conteúdos, as estratégias e as adaptações. É nesse contexto de relações colaborativas que se configura uma perspectiva da docência compartilhada.

Na dimensão que trata da docência compartilhada retoma-se a reflexão sobre algumas questões: onde e quais referenciais devemos reunir, para construir os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da docência compartilhada? O que constitui e o que não constitui o trabalho do segundo professor? Perspectivas futuras será um avanço ou será um retrocesso? Quem é o segundo professor, sua formação, seus referenciais, seu espaço?

Considerando que a atuação do segundo professor ainda é um fato recente, pode-se dizer que as imagens sobre esse professor não estão totalmente definidas, uma vez que as percepções sobre esse trabalho ainda se apresentam muito diversas. O imaginário dos professores regentes está permeado por pressupostos que dotam o segundo professor de

condições de controle, vigilância, auxílio e aos cuidados dos educandos com deficiência. Estas percepções constituem-se em formas de proteção e manutenção de uma representação de professor que está cristalizada, sendo este constituído de um poder e detentor do saber e do trabalho pedagógico que se constrói e se faz de forma isolada. É preciso apontar para a necessidade do debate e da construção de uma prática escolar colaborativa, onde a ideia de equipe e de grupo se faz presente nos momentos de reflexões sobre os processos de inclusão, assim como, na prática inclusiva e partilhada da sala de aula.

No entanto, é possível identificar movimentos de mudanças de percepções sobre o processo de inclusão tanto dos alunos quanto dos segundos professores. A vivência e a experiência tem possibilitado o enfrentamento de alguns desafios na prática pedagógica.

Outros elementos que contribuem para essas mudanças são as interações e as comunicações entre os sujeitos, mobilizando inferências e tomadas de atitudes diante da realidade concreta da docência compartilhada. Nesse sentido atenta-se para a identificação do sistema de comunicação presente no processo de construção de representações sobre o trabalho do segundo professor, tendo em destaque a propagação, visto que as mensagens veiculadas sobre o segundo professor são produzidas no próprio grupo de professores e propagadas no grupo, com a finalidade de integrar esse novo professor a um conjunto de valores já constituídos, de modo a harmonizar os conflitos.

Ao finalizar as análises, constata-se que o trabalho do segundo professor é um processo pedagógico em construção, que compreende ações que estão sendo elaboradas entre os limites e as possibilidades circunscritas pelas condições educacionais, históricas, estruturais e culturais que o institui. As análises evidenciam que o professor regente necessita do apoio do profissional especializado para criar condições propícias de ensino e aprendizagem para o educando com deficiência. Nesse sentido, contar com o apoio do segundo professor amplia as possibilidades do planejamento e da elaboração das aulas, levando em consideração as necessidades educacionais dos educandos com deficiência, que além de recursos materiais diferenciados, demandam estratégias de ensino diferenciadas que garantam a apropriação dos conteúdos escolares. Contudo, esse apoio não deve transferir a responsabilidade da educação escolar do educando com deficiência apenas para o segundo professor, pelo contrário, esse processo deve dar-se a partir da junção dos dois professores e de todos os atores envolvidos no contexto escolar, ou seja, no trabalho compartilhado e em equipe, buscando quebrar com a representação de professor enquanto alguém que pratica um trabalho isolado e solitário.

Dessa forma, é possível verificar que ainda não existe uma visão consensual sobre o trabalho do segundo professor. A percepção e a compreensão sobre as suas funções, sobre o seu posicionamento na relação pedagógica, na relação com aluno e na relação com o contexto escolar ainda são muito diversas, pois existe um misto de crenças, opiniões e imagens que são compartilhadas, sendo algumas naturalizadas pelos contextos de exclusão e outras envolvidas nos discursos inclusivos. Dados importantes apontaram para os processos de mudanças de representações por meio da relação e da interação entre os sujeitos envolvidos na docência compartilhada, fato que contribui de forma positiva para o trabalho de escolarização dos educandos com deficiência e também para a revisão e reflexão das formas como esse trabalho vem sendo desenvolvido.

Considera-se importante destacar que muitos elementos ficaram dispostos para futuras pesquisas, os quais não puderam ser explorados no tempo de mestrado, mas que merecem ser retomados, dentre os quais, os processos de formação inicial e continuada como elementos essenciais para a capacitação dos professores para atuarem de forma compartilhada e colaborativa junto a educandos com deficiência; os conhecimentos que precisam se fazer presentes no processo de formação do segundo professor de modo a subsidiar a construção da identidade deste profissional, assim como, a construção da identidade da docência compartilhada; os conhecimentos sobre o educando com deficiência, quem é esse sujeito, como se dá sua aprendizagem, suas relações e interações com o outro, com o conhecimento, com o mundo.

Entende-se assim, que a formação docente é condição essencial para a emergência de uma nova prática pedagógica: a prática pedagógica compartilhada, refletida e construída na relação entre os professores envolvidos no processo de inclusão escolar.

Assim, finalizo manifestando que este estudo foi de grande importância para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Espero que este trabalho contribua tanto para o desenvolvimento de outras pesquisas, como para os processos de formação de professores, como para os debates e discussões no âmbito da escola regular.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.), OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

\_\_\_\_\_, Jean-Claude. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, D.(org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1995.

ANDRADE, Simone Girardi. Docência(s) no contexto da Educação Inclusiva: uma perspectiva sistêmica). In: BAPTISTA, Claudio Roberto; HUGO. Otto Beyer (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Estabelece Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atendimento à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/diretrizes-sobre-autismo>. Acessado em: 13/08/2017.

BAPTISTA, Claudio. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**. v.4. n.1- Brasília: Secretaria de Educação Especial, Janeiro/Junho 2008, p. 29-30.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola de Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: **Revista Educação Especial**, n. 25, 2005, p. 1-9. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395002>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: mediação, 2006.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acessado em: 04 de julho de 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental**. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2001.

CONCÓRDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Sistematização Curricular da Rede Municipal de Educação de Concórdia (documento preliminar)**. – Concórdia-SC: News Print Gráfica e Editora Ltda, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 08 de 17 de dezembro de 2010**. Institui as diretrizes municipais de Educação Especial. Concórdia, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal De Educação – PME- 2015-2025**: anexo único – Concórdia-SC: News Print Gráfica e Editora Ltda, 2015.

DENARI, Fátima Elisabeth. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO. Claudia Regina Mosca. SOUZA. Claudio Benedito Gomide (Org.). **Diferentes Olhares sobre a Inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V.18, n.1, 027-035, 2002. Disponível em: <> Acessado em 18/05/2016.

FARNOCCHI, Nathalia Galo. **Programa de apoio pedagógico**: a política do segundo professor na visão dos profissionais. Ribeirão Preto, 2013, 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, Agosto/2002.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Professores de apoio**. 2013. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acessado em: 16 de maio de 2016.

GALLI, Ilda. **A Teoria das Representações Sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente**. Disponível em: [periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/900/498](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/900/498). Acessado em: 20/04/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GUARESCHI, Pedrinho A. Relações Comunitárias - Relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia Social Comunitária: das solidariedade à autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUIJARRO, Maria R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 7-14.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís [et al.]. **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. In: **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. In: **Ensaio: avaliação política pública e educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MACIEL, Rosângela Von Mühlen. **Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã** [manuscrito]. Porto Alegre, 2007. 135 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. Florianópolis, 2011. 168 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social. In: **Psicologia e Saber Social**, V.3 n. 2,191-206, 2014.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira; DÍAZ, Gabriela Andrea. **Psicologia e educação: A inclusão da pessoa com necessidades especiais na universidade: na perspectiva dos professores**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-10.pdf>. Acesso em: 30/06/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução FERREIRA. Windyzz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica De Brasília – UCB, 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf) >. Acessado em: 04 de julho de 2016.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

\_\_\_\_\_, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis:Vozes, 2003.

NOVIKOFF, Cristina; KAUS, Clarissa Teixeira. Representações Sociais Da Educação Inclusiva Na Formação Inicial De Professores. In: **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 36-52, jul/dez. 2011.

OLIVEIRA, Marcio S. B. S. de. **Representações Sociais e Sociedade: a contribuição de Serge Moscovici**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 19. n.55 - São Paulo: Junho, 2004. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-690920040002&script=sci\\_issuetoc](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-690920040002&script=sci_issuetoc)>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Flávio Monteiro de; TONELLI, Dany Flávio; ZAMBALDE, André Luiz. Explorando a Técnica Projetiva de Construção de Desenhos: Anotações de Uma Experiência de Pesquisa. In: **XXXIV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro. 2010.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tanganelli. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: Questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. (Org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PENN, Gema. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem, e Som – um Manual Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PERON, Lucélia. As Representações Sociais sobre as Políticas de Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Um estudo com docentes de uma Universidade do Sul do Brasil. Chapecó, 2016, 172f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, 2016.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva - Dimensões do desenvolvimento profissional. In: **Inclusão - Revista de Educação Especial**. v.4. n.2 - Brasília: Secretaria de Educação Especial, Julho/Outubro 2008.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁNCHEZ, Isabel. Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. In: **Revista Espaço Pedagógico**. v.19, n. 1. - Passo Fundo, p. 102-120, jan/jun. 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. BASSETTI, Sérgio O. (coord.). São José: FCEE, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009b.

\_\_\_\_\_. LEI N. 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017  
file:///F:/Programa%20Peddag%C3%B3gico/LEI%20N%C3%82%C2%B0%2017.143,%20DE%2015%20DE%20MAIO%20DE%202017.html 2/3.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

STAINBACK. Susan; STAINBACK. William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução LOPES. Magda França. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STELMACHUK, Anái Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. In: **Revista Educação Especial**. v.25, n. 43, p. 185-202. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, maio/agosto. 2002.

TURQUETI, Adriana; SOUZA, Cláudio B. Gomide de; CHINALIA, Fabiana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SOUZA, Claudio Benedito Gomide (Org.). **Diferentes Olhares sobre a Inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VALA, Jorge. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. **Psicologia Social**. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**: uma pesquisa colaborativa. Londrina, 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2013.

## APÊNDICE A

DESCRITOR	LOCAL	TÍTULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Bidocência	Capes	o pioneirismo da escola Flämning na proposta de inclusão escolar em Berlim,	2005	Hugo Otto Beyer	<a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>	Descrever e analisar a primeira e mais importante experiência de integração escolar em uma escola alemã. Verificar quais aspectos podem ser considerados como mais relevantes e inspiradores para a educação especial brasileira.	Realizado um resgate histórico sobre a construção do modelo de integração da escola a partir do relato de professores que fizeram parte desse processo, bem como dos documentos que regulamentam a proposta pedagógica da escola.	Decorrentes desta experiência de inclusão, novos princípios pedagógicos foram apontados como sendo necessários para que sejam efetivadas as propostas de uma Educação Inclusiva, são eles: Ensino orientado ao aluno, como base da Educação Inclusiva; Mudanças na atmosfera de trabalho na sala de aula; Sistema de bidocência; Organização do espaço da sala e Planos de ensino e currículos individualizados;
DESCRITOR	LOCAL	TÍTULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Bidocência	Capes	Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã - Bidocência no resumo	2007	Rosânsela Von Mühlen e Beatriz Vargas	<a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmfetabusc&amp;mm=88&amp;snn=88&amp;type=mn&amp;metilib=aHR0cDovL21sTG91c3R0b3N0ZWQucXZlXhsaWJvaXNncm91cC5jb20vcHpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlrYWV0aW9udC51eXJjaC5kbz2aWQ900FORVM=&amp;Itemid=119">http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmfetabusc&amp;mm=88&amp;snn=88&amp;type=mn&amp;metilib=aHR0cDovL21sTG91c3R0b3N0ZWQucXZlXhsaWJvaXNncm91cC5jb20vcHpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlrYWV0aW9udC51eXJjaC5kbz2aWQ900FORVM=&amp;Itemid=119</a>	Reconhecer práticas inclusivas no dia-a-dia da sala de aula e da escola, baseadas nos princípios pedagógicos inclusivos alemães,	A investigação empírica volta-se para o trabalho desenvolvido por nove professores do Ensino Fundamental, nas séries de 5ª a 8ª, de uma escola regular. Através de entrevistas, reuniões de estudo, observações de aula, entrevistas semi-estruturadas e testemunhos, procura fazer uma análise de conteúdo, na perspectiva de três eixos norteadores	A pesquisa destaca a importância de considerar a práxis da inclusão como um princípio de toda escola e não somente de algumas pessoas; a importância do trabalho em equipe, a fim de que se possam atender todos os alunos e não somente uma parcela; a adaptação da escola tanto em recursos físicos e materiais, como em atendimento curricular, oferecendo um conjunto de situações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos nas diferentes áreas do conhecimento.
DESCRITOR	LOCAL	TÍTULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Ensino colaborativo	Banco de publicações Unesp	Práticas Educativas: Ensino colaborat	2008	Cappellini	<a href="http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf">http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf</a>	Material didático para formação continuada de professores na educação especial	Refere-se a construção de um material didático produzido em parceria com o Ministério de Educação para fazer parte do Programa	

DESCRITOR	LOCAL	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	de capacitação de professores	RESULTADOS
Professores de apoio	Banca de teses da UFSC	2011	Silvia Maria Martins	<a href="https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	Investigar de que forma a atuação dos profissionais de apoio tem sido organizada para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes comuns, e caracterizar as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício.	METODOLOGIA A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida mediante análise de documentos orientadores e normativos da política nacional para a Educação Especial, documentos orientadores e normativos das redes municipais de ensino envolvidos na pesquisa e entrevistas semi-estruturadas	Foram evidenciadas as problemáticas existentes no cargo de profissional de apoio com relação a aspectos de ausência de formação, ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, baixos salários, sobrecarga de trabalho, pouca valorização e falta de condições para desenvolver seu trabalho. Todos estes elementos agregados acabam por constituir um processo de precarização e intensificação do trabalho docente e demonstram, de forma explícita, o modelo de inclusão escolar que está sendo difundido nas políticas nacionais para Educação Especial, que vem indicando a ausência dos aspectos pedagógicos na escolarização dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares de ensino.
DESCRITOR	LOCAL	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Professor de apoio	UPF - Revista Espaço Pedagógico	2012	Isabel Sanches	<a href="http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2829">http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2829</a>	investigar a forma como colaboram os professores de apoio educativo do primeiro ciclo do ensino básico, com os professores de turmas que incluem educandos considerados com Necessidades	METODOLOGIA aplicada por meio de um questionário destinado aos professores de apoio educativo,	Apurou-se que a colaboração do profissional de apoio acontece nas seguintes atividades: planejamento prévio das atividades com o professor da classe; reflexão/avaliação; trabalho em conjunto com a classe e orientação das atividades do educando com NEEs.

						Educativas Especiais - NEEs.					
com o professor da turma que "inclui" alunos considerados com necessidades educativas especiais											
Professor de apoio	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago . 2012	LOCAL	TÍTULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS		
			Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual		Anai Cristina da Luz Stelmachuk Marcos José da Silveira Mazzotta	Disponível em: < <a href="http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial">http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial</a> >	investigar como professores regentes e supervisores escolares têm atuado em relação a <a href="http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial">http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial</a> nos iniciais do ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de União da Vitória - PR.	pesquisa de campo, tendo como sujeitos 10 supervisores escolares e 16 professoras regentes de	Verificou que os auxiliares são solicitados à Secretaria Municipal da Educação pelas escolas, quando existe a matrícula de educandos com deficiência; a maioria dos supervisores escolares e professores regentes orientam os auxiliares, com relação as suas atribuições; dos auxiliares, 69,23% sentem-se parcialmente preparados e 23,07% sentem-se preparados para tal função. Os dados constataram, também, que os professores consideram que seus alunos com deficiência intelectual apresentam maior necessidade de apoio na área acadêmica.		
Professores de apoio	Capes	LOCAL	TÍTULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS		
			Professores de Apoio	2013	Maria Marta Lopes Flores	<a href="http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOralin.pdf">http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOralin.pdf</a>	evidenciar as dificuldades que são vivenciadas pelos profissionais de apoio e suas responsabilidades em relação à inclusão das crianças com deficiência.	Utiliza como metodologia de pesquisa a pesquisa denominada de pesquisa colaborativa, que compreende a pesquisa como um momento de coleta de dados, mas também de formação de professores	Denre as principais dificuldades de atuação, como professor de apoio, estão a falta de saberes e formação acadêmica, enpecilhos de ordem pedagógica, a desvalorização profissional, dificultadores do processo de ensino aprendizagem do aluno. Além destes problemas apontados, aparecem o desinteresse da família em		

											relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, falta de espaço físico/estrutura que favoreça o desenvolvimento do trabalho e a escassez de materiais didático-pedagógicos adaptados para atender as especificidades educacionais.
DESCRITOR	LOCAL	TITULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS			
Segundo professor	USP - Ribeirão Preto	Programa de apoio pedagógico: a política do segundo professor na visão dos professores	2013	Natalia Galo Famocchi	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde.../FARNOCCHI_NG_Corrigida.pdf">www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde.../FARNOCCHI_NG_Corrigida.pdf</a>	verificaram que a inserção de um segundo professor em sala de aula tem sido prática recorrente em diversos municípios de diferentes regiões do Brasil.	Estudo de caso - questionários aplicados aos profissionais que atuam no Programa de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto.	Os resultados apontaram a ausência de documentos oficiais que apresentem o histórico e as orientações teórico-metodológicas do programa; a existência de entraves na efetivação de uma educação na perspectiva da inclusão e qualidade social; fragilidade do programa na definição clara de seus objetivos; ausência de orientações e formação específica para a função de Professor de Apoio Pedagógico			
DESCRITOR	LOCAL	TITULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS			
Apoio pedagógico	Universidade Estadual de Londrina	O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	2013	Josiane Rodrigues Barbosa Viotto	<a href="http://www.uel.br/pos/mestrado/images/.../2013_VIOTO_Josiane_Rodrigues_Barbosa.pdf">www.uel.br/pos/mestrado/images/.../2013_VIOTO_Josiane_Rodrigues_Barbosa.pdf</a>	objetivou com este estudo desenvolver um processo de intervenção junto à supervisão pedagógica de uma escola Municipal de Londrina, de Ensino fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de educandos com deficiência	pesquisa colaborativa, o que permitiu à pesquisadora atuar em dois campos: primeiro o da pesquisa e o segundo da formação. Participaram da pesquisa uma supervisora pedagógica, uma professora de apoio, uma professora de sala de recursos e dez professores regentes	Verificou que, não havia momentos de planejamento conjunto das aulas com as professoras regentes que atendiam educandos com deficiência, sendo que muitas vezes o trabalho era decidido no próprio contexto da sala de aula. As atividades realizadas pela professora de apoio eram distintas das atividades realizadas pela professora regente junto aos demais alunos.			
DESCRITOR	LOCAL	TITULO	ANO	AUTOR	PUBLICADO EM:	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS			

Segundo professor	UFSC	A FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2015	Bárbara Araújo	<a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158780">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158780</a>	verificar a formação prevista no âmbito da proposição política para o segundo professor de turma; caracterizar a formação dos segundos professores de turma em atividade na rede; conhecer o nível de ensino no qual essa formação ocorre;		A formação dos segundos professores de turma possui os mesmos contornos da proposição de formação de professores no Brasil: profissionalização com estratégia de (con)formação docente, certificação de professores por resultados, desintelectualização do professor e a reconversão docente, não há produções acadêmicas que debatam a formação do segundo professor de turma no estado; os segundos professores de turma são contratados temporariamente, revelando a precarização das condições de trabalho; a formação inicial ocorre geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia e não possui aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Especial
-------------------	------	--	------	----------------	---	--	--	---

**APÊNDICE B**  
**Técnica Projetiva de Desenho**

**Identificação do projeto**

**Nome do Projeto:** A Gênese das Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva

**Orientadora:** Profa. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels.

**Mestranda:** Natalia Silveira Lima

**Identificação do entrevistado**

**Entrevistado n°:**

Desenhe como você percebe e/ou compreende o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva.



O que significa este desenho para você:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### Roteiro para Entrevista

#### **Identificação do projeto**

**Nome do Projeto:** A Gênese das Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva

**Orientadora:** Profa. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels.

**Mestranda:** Natalia Silveira Lima

#### **Identificação do entrevistado**

Entrevistado n°:

#### **Informações pessoal e profissional**

Idade:

Sexo: feminino ( ) masculino ( )

Formação Acadêmica:

Possui Graduação em:

Possui: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Possui curso de capacitação/aperfeiçoamento em Educação Inclusiva: Sim ( ) Não ( )

Tempo de atuação como professor de anos iniciais:

Tempo de atuação em conjunto com o segundo professor:

Atualmente atua no \_\_\_\_ ano do Ensino Fundamental.

#### **Questões norteadoras para a entrevista**

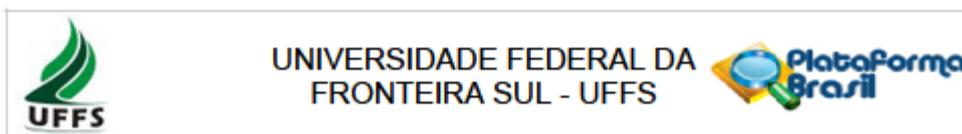
- Para você Educação Inclusiva é....
- Como você recebeu a notícia de que trabalharia com o segundo professor?
- Como aconteceu o seu primeiro contato com o segundo professor?
- O que você sentiu diante desta realidade?
- Quais foram as reações dos professores diante desta temática?
- Como esse tema era tratado no contexto escolar?
- E agora, como esta temática tem sido discutida no contexto da escola, entre os professores, gestão, alunos e famílias?
- Como era o seu trabalho pedagógico antes da chegada do segundo professor? E agora, o

que mudou?

- Quais as principais características do trabalho do segundo professor?
- Qual a diferença entre o trabalho do professor regente e do segundo professor?
- Descreva como se dá a prática pedagógica entre o professor regente e o segundo professor.
- Em sua opinião como deve ser o trabalho do segundo professor?
- Você que já compartilhou a docência junto aos segundo professor, que mensagem deixaria para um próximo professor regente que vivenciará a mesma experiência?
- Considerações e sugestões que considere importante e que não tenha sido contemplada nesta entrevista.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO 1



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

**Pesquisador:** NATALIA SILVEIRA LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62445416.0.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.857.619

**Apresentação do Projeto:****TRANSCRIÇÃO DO RESUMO**

A Educação Inclusiva constitui um novo paradigma educacional que tem desafiado os sistemas de ensino, as escolas e, principalmente os professores, a darem respostas à nova realidade do contexto escolar. A escola inclusiva reivindica ações educativas que respondam de maneira eficaz à diversidade de todos os educandos. Considerando os limites dos sistemas educativos para atender as perspectivas da educação inclusiva, a presença do segundo professor para apoiar, compartilhar e colaborar com as atividades cotidianas da escola, na inclusão de educandos com deficiência, representa avanços importantes enquanto política pública. Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo descrever o processo de construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto propõe-se a realização de uma pesquisa qualitativa junto a professores de anos iniciais que atuam em turmas onde exista a presença do segundo professor. Como instrumentos para a coleta de dados será aplicada a técnica projetiva de desenho e a entrevista semi-estruturada. O estudo terá como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais e as Políticas de Educação na perspectiva da Inclusão. Espera-se que os

**Endereço:** Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 89.802-265  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

## ANEXO 2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

A Gênese das Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A Gênese das Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva”, desenvolvida por Natalia Silveira Lima, discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, sob a orientação da professora Dra. Lísia Regina Ferreira Michels.

O objetivo central do estudo é conhecer o processo de construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Este estudo justifica-se pela necessidade de conhecer os processos de construção de representações sobre o trabalho do segundo professor frente à política de educação inclusiva, bem como pela possibilidade de poder contribuir com os processos de formação e atuação dos professores envolvidos na docência compartilhada.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa pelo fato de ser professor regente de turma de anos iniciais e atuar em conjunto com o segundo professor. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização pela desistência. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder uma entrevista e realizar uma técnica projetiva por meio de desenho. O tempo de duração da realização da entrevista e da técnica projetiva é de aproximadamente 45 minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e mediante sua autorização por meio do preenchimento de formulário específico para esta ação.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas e somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos e após este período será destruído.

Com relação aos riscos, considera-se que a pesquisa não oferece riscos maiores do que aqueles a que os sujeitos estão expostos em suas atividades como professores, pois será desenvolvida na Unidade Escolar em que trabalha em horário pré-definido conforme suas possibilidades, por tanto, podemos considerar esta pesquisa como de risco mínimo.

Alguns participantes poderão se sentir constrangidos de exporem suas opiniões e percepções acerca do objeto pesquisado, o que será minimizado pelo fato de os mesmo e suas respostas não serem identificados. Os participantes terão a liberdade de não responder a todas as questões e de desistir da pesquisa em qualquer tempo, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Visando minimizar estes riscos, serão tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações. Será reforçada verbalmente no momento da aplicação da pesquisa, a condição de anonimato e da não obrigatoriedade de respondê-la. A pesquisadora estará à disposição dos participantes e da instituição para esclarecimentos de possíveis dúvidas. As informações obtidas serão confidenciais e utilizadas somente para fins da pesquisa.

Com relação aos benefícios aos participantes da pesquisa, destaca-se que esta possibilitará benefícios direto, indireto, imediato e posterior. Os benefícios direto e imediato referem-se à possibilidade dos participantes refletirem, posicionarem-se e expressarem-se sobre o objeto investigado. Os benefícios indireto e posterior tratam da possibilidade de que o estudo poderá contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, com melhorias nos sistemas de apoio oferecidos pelas redes de ensino frente à inclusão de alunos com deficiência, na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, na relação pedagógica realizada entre professores regentes e segundos professores.

Destaca-se dentre os benefícios à condição de que os participantes não terão gastos/despesas ao participarem da pesquisa, assim como não receberão proventos por suas contribuições, mas sim, uma devolutiva dos resultados do estudo.

Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa serão apresentados através de relatório final (Dissertação de Mestrado) após a conclusão do estudo e apreciação da banca avaliadora. Também poderão ser apresentados na forma de artigos, em congressos, seminários e outras publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Os participantes poderão tirar dúvidas e solicitar esclarecimentos quanto aos resultados, entrando em contato com a pesquisadora ou sua orientadora através dos contatos fornecidos no TCLE.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Desde já agradecemos sua participação!

Concórdia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**Contato para esclarecimentos e dúvidas:**

Natalia Silveira Lima  
Endereço: Rua Xavantes, 27 – Bairro Redin  
Cidade: Concórdia - SC  
E-mail: natilima1973@gmail.com  
Telefone: (49) – 3444-4069 ou (49) 99663425

Lísia Regina Ferreira Michels  
Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul  
Campus – Chapecó  
Telefone: 49- 98159000

Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:  
Telefone e Fax - (0XX) 49- 2049-3745  
E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO 3****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_ permito que a pesquisadora Natalia Silveira Lima, obtenha gravação de minha voz para fins da pesquisa científica/educacional intitulada “A Gênese das Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a **minha pessoa, e ao meu trabalho pedagógico** possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, **minha pessoa** não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora e/ou sua orientadora.

Terão acesso aos arquivos somente a pesquisadora, sua orientadora e a (o) participante da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Natalia Silveira Lima**  
**Pesquisador responsável**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Local e data**