

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A NECESSIDADE DO TRABALHO COLABORATIVO

EDUCATIONAL PLANNING IN SPECIAL EDUCATION: THE NEED FOR COLLABORATIVE WORK

Sandra Michelluzzi 1

Aliciene Fusca Machado Cordeiro 2

Bento Selau 3

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o planejamento articulado como uma das condições ao ensino colaborativo entre o Segundo Professor de Turma e o professor regente de classe comum. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 35 Segundos Professores de Turma (SPT) que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais do município pesquisado. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. As discussões apontam para a importância de que haja tempo para a efetivação das atribuições do SPT, ou seja, tempo para o planejamento em conjunto, como forma de possibilitar o ensino colaborativo. Destaca-se, como fundamental, observar quais condições são impeditivas para que o trabalho articulado entre todos os envolvidos com os estudantes público-alvo da Educação Especial transforme-se em trabalho colaborativo, possibilitando não apenas acesso destes ao sistema educacional, mas a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho Docente. Psicologia Escolar. Segundo Professor de Turma. Trabalho Colaborativo.

Abstract: This article aims to discuss the articulated plan as one of the conditions for collaborative teaching between the Teaching Assistant and the regular class teacher. As a data collection instrument, a questionnaire was applied to 35 Teaching Assistants (TA) who work in the initial and final grades of Elementary School in state schools of the city surveyed. Data were analyzed using content analysis. The discussions pointed to the importance of having time to carry out the tasks of the TA, that is, time for joint planning, as a way of enabling collaborative teaching. It stands out, as fundamental, to observe which conditions are impediments for the articulated work between all those involved with Special Education students, in order to create a collaborative work, allowing not only their access to the educational system, but the learning of the curriculum content.

Keywords: Special Education. Teaching. School Psychology. Teaching Assistant. Collaborative Work.

-
- 1 Mestra em Educação, Universidade da Região de Joinville. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6363015288604794>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-5641>. E-mail: sandramichelluzzi@gmail.com
 - 2 Dra. em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6901544078023636>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com
 - 3 Dr. em Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9239744025327102>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>.
E-mail: bentoselau@unipampa.edu.br

Introdução

A inclusão escolar é, ainda, tema bastante discutido no âmbito das políticas educacionais em todo o mundo. Evidencia-se esse fato quando se constata sua incidência nas diferentes propostas internacionais e nacionais, as quais têm como foco a preocupação com o deficiente. Dentre essas propostas, em nível internacional, destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Nacionalmente, são citadas: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2013), a Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), bem como as produções científicas e acadêmicas.

Partindo dessa historicidade, percebe-se que essas declarações e conferências alavancaram discussões e asseguraram direitos às pessoas com deficiência em diferentes âmbitos (educação, saúde, etc.). Esse princípio da inclusão encontra-se “sustentado por diferentes correntes político-ideológicas, muitas vezes indicando que incluir é uma forma de superar a exclusão” (MELETTI, 2009, p. 1). Contudo, a relação inclusão-exclusão é complexa e contraditória, traspassada por processos múltiplos, não se apresentando de forma única: a relação inclusão-exclusão se constitui e se expressa de diferentes formas. Assim, falar desse par dialético em referência à educação implica considerar a organização societária atual brasileira, a qual abarca diferentes formas e contextos excludentes. Além disso, essa conjuntura não fica à margem do contexto educacional, mas, sim, é levada à escola e se reflete diretamente nos processos pedagógicos, na relação professor-aluno, aluno-aluno e com os demais envolvidos na educação.

Ao discutir o trabalho docente relacionado à Educação Especial, não se deve prescindir da compreensão de que as ações pedagógicas se encontram vinculadas às condições de trabalho, as quais envolvem a valorização docente, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, os salários e a carreira do professor, entre outras condições. Dentre os aspectos atrelados ao desenvolvimento do trabalho docente, encontram-se as políticas públicas educacionais. De acordo com Hypolito, Vieira e Leite (2012, p.3), ao realizar a análise em relação ao tema, deve-se considerar que “as políticas educativas, ainda que pensadas para as escolas, são postas em prática sob diferentes contextos e por sujeitos com distintos níveis de autoridade, seja no sistema escolar, seja na sociedade”.

No Estado de Santa Catarina, um importante documento balizador das políticas educacionais à Educação Especial é a Política de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2018, p. 35), o qual objetiva

[...] orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Para atender a este público [estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação], são oferecidos os serviços especializados em Educação Especial, como: Segundo Professor de Turma (SPT)¹, Professor Bilíngue, Intérprete da LIBRAS, Guia-Intérprete, Instrutor da LIBRAS, Atendimento Educacional Especializado e Profissional de Apoio Escolar (SANTA CATARINA, 2018).

Dos serviços acima destacados, foca-se, neste artigo, no Segundo Professor de Turma, aquele que

¹ O SPT não é previsto em lei em nível nacional, porém, em alguns municípios e estados, constata-se a presença de um segundo docente na classe comum, visando o atendimento educacional dos estudantes da Educação Especial. As denominações e atribuições são variadas, tais como Profissional de Apoio, Professor de Apoio, Professor Especializado.

[...] oferece suporte e acompanhamento, nas classes regulares, ao processo de escolarização de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Esse professor atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, os quais apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2018, p. 41).

A expressão Segundo Professor de Turma (SPT) refere-se ao docente que trabalha na sala de aula, junto ao professor regente de classe comum, em turma que tenha estudante público-alvo da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018). Esse profissional tem como atribuições:

I. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas; II. participar do conselho de classe; III. participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório; IV. cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com deficiência; V. participar de capacitações na área de educação; VI. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes; VII. auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola; VIII. participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; IX. elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do(s) estudante(s) no devido campo do “Professor On-line” (SANTA CATARINA, 2018, p. 43).

De acordo com os documentos norteadores desse serviço, o SPT representa uma estratégia para o atendimento ao estudante público-alvo da Educação Especial, profissional este que necessita estar em estreita e adequada relação com o docente regente de turma: dessa maneira, acredita-se que essa deva ser uma relação de trabalho colaborativo. É importante salientar, contudo, que se entende que são necessárias condições de trabalho específicas para que o trabalho se efetive colaborativo. Dentro dessas condições, são minimamente necessários, o tempo para que haja planejamento articulado e a ampliação da carga horária remunerada dos profissionais envolvidos.

Ao pesquisarem o trabalho colaborativo junto a docentes de escola básica, Pinto e Leite (2014) concluíram que essa proposição é perpassada pelo

Discurso do senso comum (idealizado e sempre positivo), pelo discurso político (colaboração como exigência burocrática e cambiante de acordo com o governo no poder), pelo discurso acadêmico (decorrente de estudos sobre o tema) e pela concretização do real (ressignificado pelos sujeitos no contexto prático).

Tais atravessamentos podem levar a uma divisão de tarefas para aliviar o trabalho, mas também podem gerar trabalhos em colaboração, mesmo em condições contraditórias. Assim, não se pode esquecer que o trabalho que acontece na escola está vinculado de forma “mais ou menos” atada às condições histórico-culturais que favorecem a competição, a meritocracia e o individualismo.

Um dos pontos essenciais para o trabalho colaborativo, em especial relacionado à Educação Especial, é realizar um planejamento educacional articulado, o qual, de forma alguma, resume-se ao preenchimento de determinadas planilhas ou documentos. Como destaca (FUSARI, 1989, p. 10), o planejamento do ensino é o processo que envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos”. Dada essa complexidade, entende-se que, ao envolver diferentes profissionais e alunos com necessidades específicas, é fundamental considerar as condições de trabalho e de ensino possibilitadas aos professores.

Dados esses aspectos, tem-se a dimensão de que planejar não é tarefa tão simples. Envolve todo um (re)conhecimento, todo um saber articulado com o ser docente. Padilha (2001, p. 63) considera que

realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Compreende-se, assim, que ao trabalhar na mesma sala de aula, professores da sala comum e SPT devem ter possibilidades efetivas de construir um planejamento em conjunto, não só entre si, mas com a comunidade escolar como um todo. Quanto mais heterogêneos forem os estudantes em suas necessidades, mais fundamental é ter um plano de ação, saber quais objetivos educacionais são propostos, quais escolhas estão sendo feitas, quais são as bases teóricas e metodológicas que as sustentam. Conforme destacam Luckow e Cordeiro (2019), quando se trata de estudantes com algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, não é raro que a escola seja compreendida como prioritariamente lugar de convivência, em detrimento do aprendizado acadêmico.

Considerando os aspectos problematizados acima sobre o trabalho que envolve o professor de turma e o SPT, segue-se para apresentação do percurso metodológico da pesquisa, tendo como foco esses profissionais e o trabalho que eles desenvolvem.

Percurso metodológico

O estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), número 2.172.929, em 14 de julho de 2017. Insere-se em uma abordagem qualitativa, adotando como base epistêmico-metodológica o materialismo histórico-dialético, o qual “percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22). Tem como objetivo discutir o planejamento articulado como uma das condições ao ensino colaborativo entre o Segundo Professor de Turma e o professor regente de classe comum. Para a coleta de dados, optou-se pela utilização do questionário, composto de 21 perguntas abertas e fechadas. Foram

entregues 39 questionários em 10 escolas de um município da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina; destes, 35 foram devolvidos e validados. Ficou estabelecido como critério de inclusão, para responder ao questionário, que os participantes da pesquisa fossem SPT que trabalhassem com anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e que atuassem nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (1997) e Franco (2012), a qual consiste em um método que permite valorizar o material a ser analisado, abrindo possibilidades de contextualizá-lo, relacionando-o com a teoria, demais pesquisas e os dados entre si. Dessa forma, obteve-se uma comparação contextual que foi apontada a partir “da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” (FRANCO, 2012, p. 16-17), tendo como parâmetros os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram gerados.

Resultados e Discussão

Foram elaboradas duas categorias de análise, uma que destaca e analisa as características dos participantes da pesquisa, denominada *Segundo Professor de Turma: caracterização dos participantes da pesquisa*, e outra que adentra nas concepções dos SPT sobre o planejamento articulado e suas (im)possibilidades, a qual foi denominada *O trabalho colaborativo entre professores como aspecto fundamental para o planejamento articulado*. Os achados serão discutidos na sequência.

Segundo Professor de Turma: caracterização dos participantes da pesquisa

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, o qual descreve os dados quantitativos referentes ao perfil dos SPT participantes da pesquisa, para posterior análise.

Quadro 1. Perfil dos participantes

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

Situação funcional como segundo professor	Admitido em Caráter Temporário (ACT)	35	100%
	Efetivo	0	0%
Carga horária como segundo professor	20 h/a	14	40%
	30 h/a	1	2,9%
	40 h/a	20	57,1%

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

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

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

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

Considerando a idade, percebeu-se uma variação bastante grande entre esses docentes. Todavia, quando levado em consideração se o profissional é capacitado e/ou habilitado à função, a idade não é pré-requisito para o desempenho de sua função docente.

A **formação docente** é muito discutida nos últimos anos e se constitui como um marco no trabalho docente. Para Michels (2011, p. 79), “a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, constitui em um dos eixos principais da política educacional atual”. Portanto, perguntou-se aos participantes qual a sua formação acadêmica. Das respostas obtidas, referente à formação acadêmica inicial, a maior parte dos docentes, 30 (85,7%), possui formação superior completa em curso de Pedagogia. Quanto às formações acadêmicas em nível de pós-graduação, grande parte, 27 (77,1%), realizou cursos de pós-graduação *lato sensu*, em diferentes áreas do conhecimento, sendo a minoria, 8 (22,9%) dos participantes, na área de Educação Especial. Esses dados, corroborados com o tempo de atuação como SPT, demonstram que pode haver certa fragilidade no conhecimento dos professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial, em se tratando de conhecimentos teórico-práticos acerca dessa área. Considerando que mais de 90% dos participantes da pesquisa estão na função há menos de cinco anos, apesar de muitos serem professores experientes, afirma-se que, nessa carreira como SPT, podem ser equiparados a professores iniciantes, dado o objeto de seu trabalho e a expectativa que se tece em torno de sua função.

A **função** do SPT, em Santa Catarina, foi implementada em 2009 (SANTA CATARINA, 2009). Entretanto, a pesquisa demonstrou que apenas 3 (8,6%) dos pesquisados atuam num período de 6 a 10 anos; 19 (54,3%) exercem a função num período de 2 a 5 anos; e 13 (37,1%) dos pesquisados disseram estar no primeiro ano como SPT. Os dados indicam uma rotatividade de profissionais nesse serviço. Isso se comprova quando se analisa a situação funcional dos professores que responderam à pesquisa, ou seja, todos os 35 (100%) professores são Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Isso

indica que 100% dos pesquisados, ao terminar o ano letivo, para se manter na profissão, precisam enfrentar a burocracia, inscrevendo-se e disputando uma vaga para atuarem como professor.

A precarização dos vínculos de trabalho em Santa Catarina tem se tornado uma realidade cada vez mais intensa, como salienta Costa (2020). Especificamente quando se trata de professores ACT, as consequências afetam as condições de vida dos professores:

Os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida (SEKI, SOUZA, GOMES e EVANGELISTA, 2017, p. 951).

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

O trabalho colaborativo entre professores como aspecto fundamental para o planejamento articulado

Para a análise que se segue, discutem-se as condições necessárias para o ensino colaborativo do SPT com o professor regente de classe comum. De antemão, destaca-se que uma dessas condições é o **planejamento articulado** do professor de classe comum com o Segundo Professor de Turma.

Os dados coletados demonstram que, dos 35 respondentes, 17 (48,5%) dos docentes “planejam e executam as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular”; 18 (51,4%) dos docentes conseguem “tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s)”. O que se destaca desses dados é que praticamente metade dos SPT não realizam um planejamento educacional articulado com o professor regente, além de não terem acesso antecipado ao planejamento das aulas.

Entende-se que a proposição de um trabalho que tenha dois professores, ou mais, compartilhando a responsabilidade de ensino, a qual estudantes com necessidades específicas também tenham que ser contemplados nas aprendizagens escolares, engendra determinadas condições. Dentre essas condições, estão: espaço e tempo para promoção de troca de experiências e conhecimento dos conteúdos de ambas as partes; discussão e aprofundamento teórico a respeito das decisões expressas no Projeto Político Pedagógico da escola. Outro aspecto relevante é que a secretaria do Estado contemple essa possibilidade não só em tempo e espaço, mas que essas horas de planejamento articulado sejam remuneradas, de forma com que se crie uma cultura institucional e profissional que valorize o planejamento conjunto, não só em ações, mas também de forma que haja concepções semelhantes em termos de ensino e aprendizagem.

Frente a esse desafio de pensar a estrutura organizacional da escola visando tempos e espaços para planejamento articulado entre os professores, Schulze (2012), ao investigar o trabalho do professor do SAP², evidenciou que esse docente tinha pouco tempo para conversar, trocar ideias e fazer os planejamentos em conjunto. Schulze (2012) aponta que os momentos de conversas são variados, como por exemplo, na hora do café, nas horas-atividade, até mesmo uma conversa no corredor da escola ou quando ocorre a troca de aula. Utilizar espaços informais para atividades que envolvem tamanha relevância psíquica (VIGOTSKI, 2001), social (PÉREZ GÓMEZ, 2001) e de aprendizagem para os estudantes revela o descaso das mantenedoras (setor público ou privado) em relação à seriedade que tem o processo de escolarização na vida de todos os estudantes, além

2 A sigla SAP refere-se ao Serviço de Apoio Pedagógico, que atende o estudante que apresenta dificuldades em seus processos de escolarização, em especial, nos primeiros anos. É um atendimento pedagógico diferenciado, “destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64).

de um sem número de fragilidades nas condições de trabalho dos professores (FREIRE, 2015).

A necessidade de trocas de informações, ideias e experiências profissionais entre os professores, também se evidencia em nossa pesquisa, pois, das 35 respostas dadas quanto às **condições** necessárias para o trabalho do Segundo Professor de Turma, cerca de 11 (31,4%) delas apontam que é fundamental ter momentos para “*conversar e interagir [com os professores regentes] sobre as atividades*” (P1), além da “*troca de experiências*” (P2) e “*sintonia com o professor responsável*” (P7).

O que se quer discutir é que essas trocas podem estar voltadas apenas para resolver os problemas mais urgentes e que necessitam de intervenção imediata, sem alinhar concepções teóricas que embasam as ações pedagógicas escolhidas. Há de se pensar que se nessas trocas está se presumindo um processo de ensino e aprendizagem voltado para solucionar as dificuldades e as barreiras que o estudante enfrenta, bem como encontrar estratégias de ensino para que, de fato, o estudante aprenda conteúdos acadêmicos, considera-se a necessidade de um planejamento articulado para garantir a efetividade do ensino e aprendizagem.

Cunha e Barbosa (2017, p. 331) destacam que “o cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de situações e de dilemas que precisam ser respondidos pronta e rapidamente sem que se possa, em muitas circunstâncias, refletir com tempo e cuidado sobre as motivações e implicações das escolhas”. Assim, destacam que “os encontros de trabalho coletivo na escola podem representar uma oportunidade privilegiada para a explicitação dos princípios que orientam as reflexões e as ações dos professores de tal modo que um projeto comum possa ser discutido e construído colaborativamente”.

Aponta-se, então, para a necessidade de uma estrutura organizativa das escolas e secretarias de educação, as quais propiciem as condições adequadas para que os trabalhos coletivos se transformem em colaborativos, em detrimento dos arranjos individuais pautado unicamente na boa vontade, empenho e compromisso individual de cada professor.

Uma das atribuições do SPT é a de “propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas” (SANTA CATARINA, p. 2018, p. 43). Observa-se que essa atribuição também está ligada à necessidade e condições do planejamento articulado. Evidencia-se que, dos 35 respondentes, apenas 26 (74,2%) assinalaram como um item de suas responsabilidades a de propor **adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados** para as atividades propostas. Para que essa atribuição seja efetivada, emerge a necessidade de interação, discussão entre o professor regente com o SPT, conforme discutido anteriormente.

Outro ponto que merece destaque é que metade dos professores revelaram não ter acesso antecipado ao planejamento do professor regente. Esse aspecto também corrobora para a dificuldade em adequar o currículo e os procedimentos metodológicos para o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial.

Chama a atenção a resposta de um SPT que elucida a fala dos demais docentes. Numa tentativa de ser coerente ao explicar a função do SPT, descreve que

*[Das condições de trabalho do SPT] inicialmente é ter conhecimento prévio da política que garante o direito à criança deste apoio – segundo professor de turma. Após, conhecimento prévio das características, condições, laudo do educando e um **comprometimento coletivo** da unidade escolar para com os alunos deficientes físicos ou mentais. Isto significa que as orientações dadas na política de segundo professor de turma sejam respeitadas. (grifos nossos)*

Com a fala desse participante, reforça-se que a prática pedagógica, quando não planejada e executada em conjunto, pode indicar uma alienação ou uma individualização no processo de ensino. Outro participante expressa que “[...] *infelizmente, o trabalho não se dá em parceria; ele é unocência*” (P16). A fala desse professor revela que a ausência do planejamento educacional articulado implica no risco de o SPT ensinar de maneira segregada, mesmo estando no mesmo espaço físico que o professor da sala regular e os demais estudantes. Segundo Castro (2010,

p. 1), “o planejamento educacional implica conhecimentos da realidade, pressupõe escolhas e estabelecimento de meios para se atingir um determinado fim. É político, visto que está comprometido com as finalidades sociais e políticas da sociedade. É técnico, pois exige a utilização de meios eficientes para se obter os resultados”.

Considerando que práticas pedagógicas colaborativas necessitam da interação e do diálogo entre duas ou mais pessoas, pressupõe-se que o investimento em ampliação de carga horária remunerada aos docentes, ambientes apropriados, além da sala de aula, favoreceriam para que as conversas, estudos e os planejamentos acontecessem de forma qualificada. Isso significa que esses momentos de interação e partilhas sobre o ensino não estariam pautados apenas nas dificuldades dos estudantes, mas sim no progresso e capacidades de cada um, pensando em práticas educativas que pudessem potencializar o processo de escolarização desses alunos.

De acordo com os participantes da pesquisa, o **trabalho colaborativo** se consolida para poucos. Assim, perguntou-se aos SPT qual a frequência em que os professores titular/regente, com o SPT, preparam as atividades, de forma colaborativa. Obteve-se como respostas que essa parceria acontece: às vezes, para 13 (37,1%) docentes; para 8 (22,8%) docentes, sim, as atividades são preparadas de forma colaborativa; e para 14 (40%) dos docentes, o trabalho colaborativo não acontece. Assim, os dados indiciam uma precarização no trabalho colaborativo, uma desarticulação.

No cruzamento desses dados com os dados coletados quanto à carga horária do SPT, compreende-se melhor o cenário que enfraquece as possibilidades de planejamentos articulados. De acordo com as respostas, 20 (57,1%) dos pesquisados atuam 40 h/a na mesma função, ou seja, são Segundos Professores de Turma; 14 (40%) trabalham 20 h/a como SPT; e 1 (2,9%) atua 30 h/a. Ao se analisarem esses dados, pondera-se que o planejamento em conjunto pode ser um desafio, considerando que: 1) o SPT que trabalha com 40 h/a, tendo contrato de 20 h/a em cada turno ou até mesmo sendo contratado para duas escolas; 2) o SPT sendo contratado por 20 h/a (isto indica que ele trabalha um turno). Em ambas as situações, revelam-se as dificuldades impostas para ações pedagógicas colaborativas, considerando as próprias condições de trabalho. Essa constatação aponta para um aspecto que não diz respeito somente à Educação Especial, mas à educação de forma geral. De acordo com Cunha e Barbosa (2017, p. 313),

Por mais que reconheçamos a importância e as potencialidades do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas, não podemos fazer coro ao discurso que responsabiliza os professores por tudo o que não funciona na educação e cobrar deles um investimento nesse tipo de trabalho quando as escolas não contam com condições para a sua realização.

Destaca-se como fundamental para o trabalho conjunto não só a carga horária do SPT, mas também o tempo disponível que os professores regentes têm para estar com o SPT, isto é, como se organiza o cotidiano de trabalho na escola para que se possa pensar em trabalho realmente colaborativo. Considerando tal questão, ressalta-se que a comunicação interpessoal, a organização da sala de aula, a leitura, discussão, modificações e elaboração do currículo, o planejamento de aula cotidianamente, bem como sua forma de aplicabilidade, constituem-se como elementos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Honnef (2015, p.3) reforça que o planejamento e a avaliação precisam sempre ser “permeados por um processo de diálogo, de articulação entre professores de educação especial e da classe comum”, quando esse trabalho estiver numa proposta de ensinar juntos e de forma realmente colaborativa.

Beyer (2005) ressalva que o professor de Educação Especial, em sala de aula, não deve ser exclusivo ao atendimento dos estudantes com deficiência, mas, sim, que esse professor trabalhe “sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isso, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial” (BEYER, 2005, p. 33), pois muitas vezes o próprio estudante com deficiência não se sente à vontade com a presença de um professor à sua disposição integralmente. Portanto, ambos os docentes precisam estar cientes de que para acontecer um trabalho colaborativo não existe os “meus estudantes” e os “teus estudantes”; são “nossos estudantes”, e ambos os professores são corresponsáveis pela escolarização de todos eles.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o planejamento articulado como uma das condições ao ensino colaborativo entre o Segundo Professor de Turma e o professor regente de classe comum.

Os resultados apontam que, no estado de Santa Catarina, garante-se o SPT, por meio do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2018), profissional que é contratado para atuar com o professor titular e/ou regente, quando há estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula. Entretanto, para o desempenho de sua função, são necessárias condições de trabalho que possibilitem o acesso ao planejamento antecipado ou o planejamento em conjunto com o professor da sala comum para poder elaborar estratégias pedagógicas necessárias ao currículo, sugerir ajudas técnicas quanto ao ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial.

Nesta pesquisa, revelou-se a necessidade de uma atuação articulada entre o SPT e o professor da sala de aula regular, na qual as ações e os conhecimentos pedagógicos, de ambos os profissionais, possam se complementar na busca por um planejamento de trabalho mais adequado. Contudo, não é possível efetivar um trabalho articulado e colaborativo somente com boa vontade: é urgente que se estabeleçam e se aproximem as políticas educacionais do contexto real da escola, isto é, sejam proporcionados aos SPT tempo apropriado para estudos e planejamentos em conjunto com o professor titular/regente. Dessa forma, dar condições objetivas para que o docente desempenhe sua função de forma articulada é fundamental, pois, caso contrário, corre-se o risco de que se estabeleça uma “inclusão perversa e marginal”, em que o estudante público-alvo da Educação Especial fique sob responsabilidade do SPT, muitas vezes com um currículo próprio, composto de atividades fragmentadas e sem sentido para o aprendizado acadêmico.

Entende-se que a proposição de dois professores por turma, quando se tem especificidades significativas na aprendizagem dos estudantes, contém potencial para o trabalho colaborativo, mas os dados apontam para a necessidade de que a carga horária dos SPT, bem como dos professores regentes, contemplem a possibilidade de estarem juntos, para que o planejamento das ações pedagógicas seja articulado.

Referências

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

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomteim, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 7 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

CASTRO, A. M. D. A. Planejamento educacional. **Gestrado/UFMG – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/planejamento-educacional/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 306-314, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.213.04/6321>. Acesso em: 10 nov. 2020

ESCABORA, C. **Sala de apoio pedagógico**: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002. Acesso em: 3 jan. 2018.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 1º fev. 2020.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. In: **ANAIS DA REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 37, 2015. Florianópolis, SC. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020

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

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, 2012.

LEITE, C.; PINTO, C. L. L. Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n.3, p. 143-170, set./dez. 2014.

LUCKOW, H. I.; CORDEIRO, A. F. M. Ensinar ou socializar: dilemas no processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 171-188, 8 ago. 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo com apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MELETTI, S. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 32., 2009, Caxambu, MG.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

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

SCHULZE, M. D. **“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo”**: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968>. Acesso em: 4 dez. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Problemas de Psicología General. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Recebido em 10 de março de 2021

Aceito em 25 de maio de 2022