

Alfabetização e o/a segundo/a professor/a de turma: *(im)possibilidades do planejamento docente*

Literacy and the second classroom teacher:

(im)possibilities of teacher planning

La alfabetización y el/la segundo/a profesor/a de clase:

(Im)posibilidades de planificación de la enseñanza

 **KARINE MADALENA MARTINS***

Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

 **ALINE MADALENA MARTINS****

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

 **MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN*****

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a figura do/da Segundo/a Professor/a de Turma na alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental em escolas estaduais catarinenses. Buscou-se responder a problemática: o que dizem as pesquisas catarinenses sobre a figura do/da segundo/a professor/a no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental? Utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com aplicação de critérios de inclusão e exclusão, dos quais emergiram categorias de análise, realizada à luz da teoria histórico-cultural e do materialismo dialético. Os dados apontam que a presença do/a

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Professora de Anos Iniciais na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. *E-mail:* <karinemadalenam@gmail.com>.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Professora de História na Fundação Municipal de Educação de Tubarão – SC. *E-mail:* <alinemartinstb@hotmail.com>.

*** Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. *E-mail:* <maria.schlickmann@animaeducacao.com.br>.

segundo/a professor/a de turma nas escolas estaduais representa um avanço significativo. Entretanto, as pesquisas revelam desafios no planejamento colaborativo entre professores/as regentes e segundos/as professores/as, pela falta de hora-atividade, dificultando a docência compartilhada e destacando a necessidade de mudanças nas políticas educacionais. As pesquisas concordam que o simples acesso à escola não é suficiente. É necessário garantir apropriação dos conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação especial. Segundo/a professor/a de turma.

ABSTRACT: This article analyzes the role of the Second Classroom Teacher in the literacy of Elementary School students in state schools in Santa Catarina. The goal was to answer the following question: what does research from Santa Catarina say about the role of the second classroom teacher in the literacy process of Elementary School students? Capes' Catalog of Theses and Dissertations was used, following inclusion and exclusion criteria, from which categories of analysis emerged, which were examined in light of historical-cultural theory and dialectical materialism. The data indicate that the presence of the second classroom teacher in state schools represents a significant advance. However, the findings also indicate challenges in collaborative planning between lead teachers and the second classroom teachers due to the lack of planning time, which hinders shared teaching and highlights the need for changes in educational policies. The research shows that simple access to school is not enough, it is paramount to ensure knowledge appropriation.

Keywords: Literacy. Special education. Second classroom teacher.

RESUMEN: Este artículo analiza el papel del/de la Segundo/a Profesor/a de Clase en la alfabetización de estudiantes de la Enseñanza Fundamental en escuelas departamentales de Santa Catarina. El objetivo fue responder a la siguiente pregunta: ¿qué dicen las investigaciones catarinenses sobre el papel del/de la segundo/a profesor/a en el proceso de alfabetización de los/as estudiantes de la Enseñanza Fundamental? Se utilizó el Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes, con aplicación de criterios de inclusión y exclusión, de donde emergieron categorías de análisis realizada a la luz de la teoría histórico-cultural y del materialismo dialéctico. Los datos indican que la presencia del/de

la segundo/a profesor/a en las escuelas públicas representa un avance significativo. Sin embargo, las investigaciones revelan desafíos en la planificación colaborativa entre directores/as y segundos/as profesores/as, debido a la falta de horas activas, lo que dificulta la enseñanza compartida y pone de relieve la necesidad de cambios en las políticas educativas. Las investigaciones coinciden en que el simple acceso a la escuela no es suficiente. Es necesario asegurar la apropiación del conocimiento.

Palabras clave: Alfabetización. Educación especial. Segundo/a profesor/a de clase.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída em 1996, é um marco para a Educação Básica no Brasil. No contexto da educação especial, trouxe algumas contribuições importantes, buscando promover a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Entre as contribuições da LDB para uma educação inclusiva, destacam-se a determinação de que a Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando o atendimento de sujeitos/as com necessidades especiais (embora se compreenda que a palavra *preferencialmente* abra margem para a não escolarização desses/as estudantes) (BRASIL, 1996).

Além disso, a lei estabelece que haja atendimento educacional especializado – AEE para alunos/as público-alvo da Educação Especial, em articulação com o/a professor/a da turma regular, visando assim à criação de recursos, estratégias e adaptações para que os/as estudantes possam acessar o currículo. Nessa mesma perspectiva, em 2001 surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais se destacam como aspectos positivos a valorização da diversidade, bem como a garantia do acesso e permanência dos/das estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreende-se que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva pressupõe dinâmicas e intervenções que propiciem aos/às sujeitos/as a vivência plena dos processos educativos que ocorrem na escola. Para que isso aconteça, diversos aspectos da organização do ensino, da prática pedagógica e da própria dinâmica escolar precisam ser constantemente repensados.

Desse modo, entende-se que, a partir de uma perspectiva histórico-dialética, se torna possível identificar estruturas sociais que impactam a educação de estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, sob essa ótica, pode-se compreender e contribuir

para políticas e práticas educacionais inclusivas, que busquem promover a equidade de oportunidades para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas necessidades.

Lev Semionovitch Vigotski (2017), seguindo as linhas do materialismo histórico-dialético, destacou em seus estudos a importância da linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem, evidenciando seu papel fundamental na organização do pensamento e na vida social. Em uma perspectiva inclusiva, isso requer proporcionar aos/as estudantes da Educação Especial o acesso ao conhecimento científico. Anna Maria Lunardi Padilha e Régis Henrique dos Reis Silva contribuem para essa discussão ao refletir que

se a universalidade é a formação humana com escola para todos, a sala de aula, como particularidade da educação que inclui, precisa, efetivamente, atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram (PADILHA & SILVA, 2020, p. 11).

Nesse sentido, é imprescindível trazer, para o campo das pesquisas, questões sobre as particularidades da escolarização de estudantes da modalidade Educação Especial.

Ainda no contexto educacional brasileiro, no ano de 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Essa política, entre outras ações, determina que

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 aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Com uma política nacional de Educação Especial, as discussões sobre inclusão foram ampliadas. Posteriormente, pode-se destacar que a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão foi um marco nos direitos dos/das estudantes com deficiências e transtornos de desenvolvimento, pois nela (artigo 28, inciso XVII) garante-se a oferta de profissionais de apoio escolar a esses/as educandos/as. Apesar da garantia da oferta, a lei não menciona a formação desse/a profissional. Nesse sentido, o estado de Santa Catarina encontrava-se em um estágio importante em direção a uma perspectiva inclusiva já em 2006, a partir da Comissão de Educação e Cultura de Santa Catarina – CEE/SC n. 112, ao estabelecer a presença do/da segundo/a professor/a nas turmas de ensino regular em que haja matrícula de um/uma ou mais estudantes da Educação Especial. Tal profissional atua em conjunto com o/a professor/a titular nas turmas em que estejam inseridos/as sujeitos/as da Educação Especial.

Com vistas a compreender a figura desse/a profissional nas escolas de Educação Básica de Santa Catarina, emerge, no início do primeiro semestre de 2024, fruto de um projeto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, a presente investigação. Trata-se de uma revisão integrativa com a finalidade

de produzir subsídios que possam dar respaldo à pesquisa de mestrado em andamento que tem como temática a figura do/da segundo/a professor/a de Turma – SPT no processo de apropriação da escrita no contexto catarinense.

Diante da presença desse/a profissional no contexto da Educação Básica no estado de Santa Catarina, a questão-problema da presente pesquisa consiste em: *o que dizem as pesquisas catarinenses sobre a figura do/da segundo/a professor/a no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental?* A partir desse questionamento, pretende-se identificar o que há de produções científicas sobre a temática e que lacunas emergem desse problema. A fim de realizar a revisão integrativa, definiu-se como objetivo geral da investigação: *verificar o que dizem as pesquisas catarinenses sobre a figura do/da segundo/a professor/a no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental.*

Metodologia

Nas últimas décadas, o número de Programas de Pós-graduação – PPG que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG subiu consideravelmente. É o que constatou a presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no 63º Fórum Nacional do Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação – Consecti e do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa – CONFAP. Os Programas de Pós-graduação passaram de 167, em 1970, para 4.777 em 2022. Além disso, estão mais descentralizados, fazendo-se presentes nas diferentes regiões do país. Com esse crescimento e a democratização de Programas de Pós-graduação, observa-se, conseqüentemente, o aumento de produções acadêmicas e científicas.

Há, portanto, a necessidade de mapear tais produções, identificando e analisando o que já foi produzido no âmbito do *stricto sensu*. De acordo com Agda Carvalho, “faz-se importante levantar, analisar criticamente e mostrar resultados que abarquem um dado tema, de modo a contar com um panorama da área” (CARVALHO, 2020, p. 42). Uma maneira de fazer esse levantamento de produções científicas de determinada área do conhecimento é o estudo de revisão. Na concepção de Dilmeire Vosgerau e Joana Romanowski,

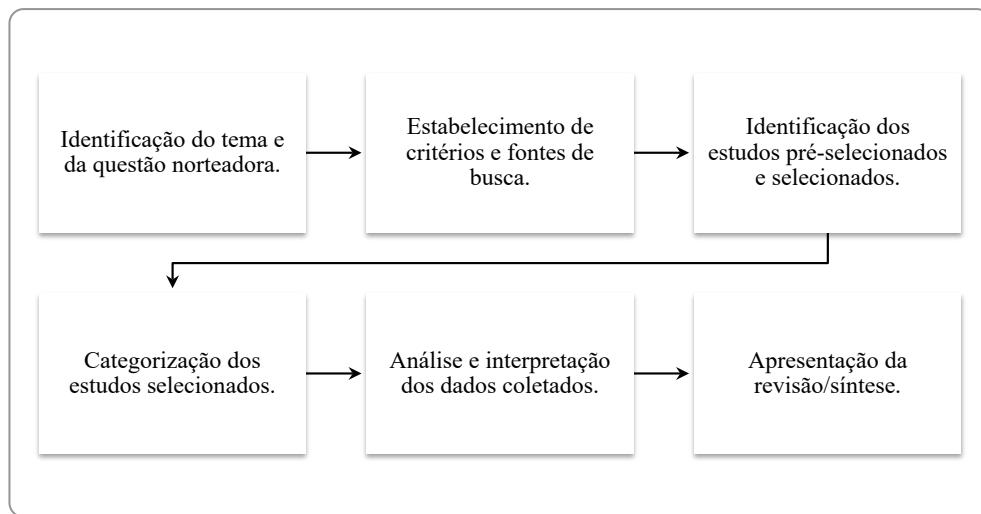
os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas. [...] consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área (VOSGERAU & ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Com a crescente utilização dos estudos de revisão, pesquisadores/as das mais diversas áreas buscam critérios e caminhos metodológicos como forma de desenvolver um

maior rigor científico. Nesse sentido, as pesquisas do tipo revisão integrativa ganharam espaço no meio acadêmico. Surgindo inicialmente na área da saúde, hoje estão presentes em áreas como as Ciências Sociais e Humanas (KRAMM, 2019). Na área da Educação, na qual há uma predominância de pesquisas qualitativas, a revisão integrativa torna-se uma opção plausível, pois a partir dos métodos utilizados, o/a pesquisador/a tem a possibilidade de verificar o que já foi produzido na área, conseguindo assim realizar um estudo que levanta e analisa informações importantes para responder aos questionamentos definidos previamente. Além disso, na revisão integrativa, demandas, necessidades e lacunas podem ser identificadas, caracterizando uma metodologia potente na realização de pesquisas nos programas de pós-graduação.

Nessa perspectiva, as pesquisas de revisão integrativa proporcionam um aprofundamento da temática investigada. De acordo com Daniele Kramm, esse tipo de estudo “objetiva analisar o conhecimento produzido em pesquisas anteriores, acerca de um tema delimitado, revisando métodos, teorias ou estudos empíricos sobre um tópico particular” (KRAMM, 2019, p. 58). Dessa forma, revisões integrativas sintetizam vários estudos de um determinado tema, permitindo a reflexão e possibilitando avanços na área. As pesquisas de revisão integrativas são compostas por algumas fases, destacadas na figura 1:

Figura 1: Etapas da revisão integrativa



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Kramm (2019).

Conforme modelo apresentado anteriormente, a pesquisa de revisão integrativa é, geralmente, composta por seis fases. De acordo com Viviane Bastos (2023), a primeira fase, na qual se identifica o tema e se elabora a pergunta norteadora, é uma das mais importantes, pois identifica estudos e etapas subsequentes.

Após a definição do tema e da questão norteadora, inicia-se a fase de estabelecimento de critérios e fontes de busca. Posteriormente, é realizada a identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, quando os trabalhos são registrados e sistematizados por título, autoria e ano de produção. Tal passo é importante, já que oferece uma grande amostra das produções acadêmicas relacionadas à temática pesquisada e à questão norteadora. Segundo Marcela Tavares de Souza, Michelly Dias da Silva e Rachel de Carvalho:

os critérios de amostragem precisam garantir a representatividade da amostra, sendo importantes indicadores da confiabilidade e da fidedignidade dos resultados. A conduta ideal é incluir todos os estudos encontrados ou a sua seleção randomizada; porém, se as duas possibilidades forem inviáveis pela quantidade de trabalhos, deve-se expor e discutir claramente os critérios de inclusão e exclusão de artigos (SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010, p. 105).

Apesar da utilização de descritores cuidadosamente escolhidos e do refinamento das áreas almeçadas, nem todos os trabalhos possuem a proximidade necessária com a área da pesquisa. Sendo assim, inicia-se uma nova fase, a de categorização dos estudos selecionados. Faz-se necessária então a adoção de algumas ações, como a leitura de palavras-chave e resumos; se necessário, leitura dos trabalhos na íntegra e análise das referências bibliográficas utilizadas na pesquisa e elaboração de critérios de inclusão e exclusão.

Procedendo à análise, os pontos mais relevantes de cada trabalho são elencados, apresentando uma visão clara sobre cada pesquisa. As produções são então categorizadas como adequadas ou não, a depender da relação das teses e/ou dissertações com a questão-problema.

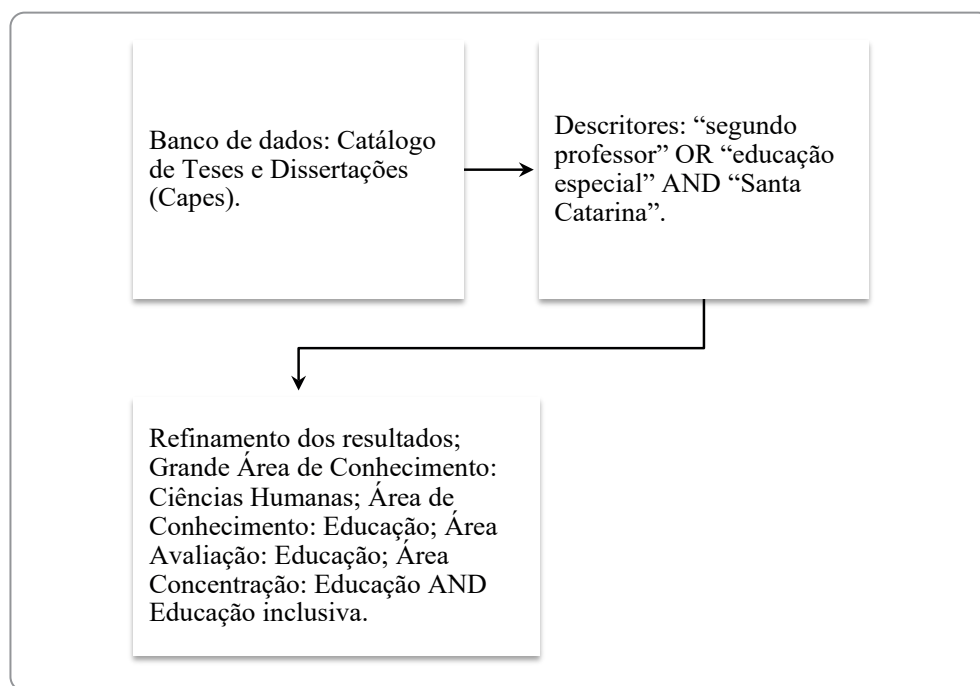
Finalizadas as fases de levantamento e organização dos dados coletados, inicia-se a análise e interpretação dos resultados. Primeiramente, procede-se à leitura mais aprofundada dos estudos selecionados, buscando elencar e realizar um fichamento das informações importantes de cada um. Ainda durante essa fase, os artigos são agrupados de acordo com as semelhanças entre seus objetivos. A partir desses agrupamentos e da análise das produções, ocorrem os desdobramentos da pesquisa, na qual se torna possível comparar e observar paridades e possíveis lacunas envolvendo o tema determinado.

Por fim, é chegada a fase de apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Nessa fase, Daniele Kramm ressalta a “importância de evidenciar todo o percurso metodológico adotado durante a pesquisa, como forma de facilitar sua replicação e atestar o rigor do estudo” (KRAMM, 2019, p. 59). A mesma autora destaca ainda a necessidade de divulgar as pesquisas de revisão integrativa, pois trata-se de um meio de manter o diálogo com a sociedade, embasando novas práticas e políticas (KRAMM, 2019). Compreende-se, portanto, que tão importante quanto a pesquisa de revisão integrativa é a socialização dela, pois com a divulgação desse conhecimento, a ciência pode avançar, elucidando questões em aberto e visualizando lacunas que precisam ser preenchidas com o conhecimento científico.

Pensando em quando a figura do segundo/a professor/a foi regulamentada na rede estadual de educação de Santa Catarina, delimitou-se um recorte temporal dos artigos

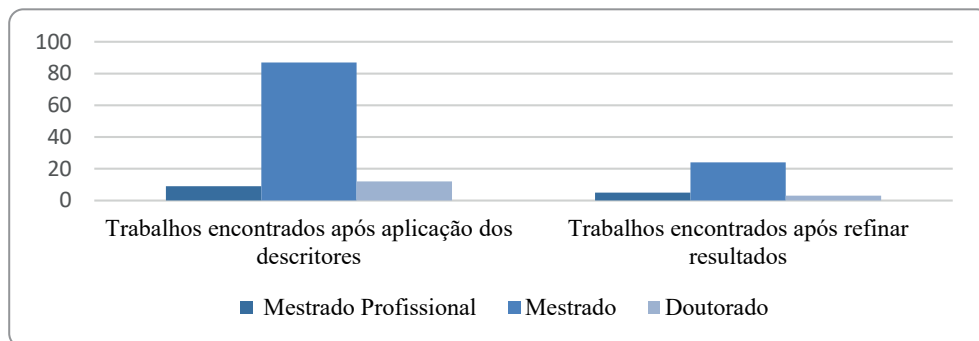
produzidos entre 2006-2023. Como descritores, foram escolhidas as palavras *segundo/a professor/a* ou *educação especial* e *Santa Catarina*. Inicialmente, intencionava-se realizar uma busca por artigos sobre a temática na plataforma SciELO. Entretanto, após a combinação dos descritores, apenas um artigo foi encontrado. Tal fato deu indícios sobre uma possível lacuna na temática. Definiu-se então que a fonte das produções seria o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nesse momento, foram encontrados 115 resultados. Em seguida, no campo *refinar meus resultados*, foram selecionados alguns campos de pesquisa, como demonstrado na figura 2:

Figura 2: Procedimentos de pré-seleção dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

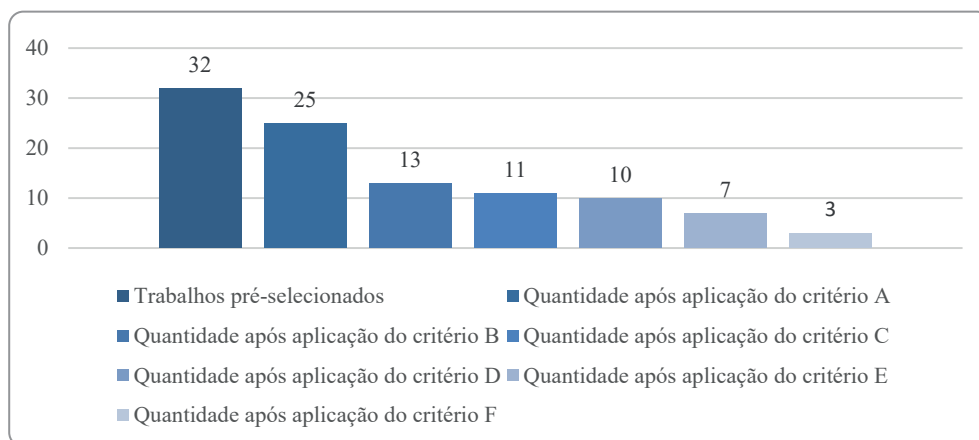
Após a realização do refinamento dos resultados, o número de trabalhos passou para 32, categorizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações pelos seguintes graus acadêmicos: mestrado profissional, mestrado e doutorado.

Gráfico 1: Número de trabalhos localizados no banco de dados

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Como demonstrado no gráfico 1, foram encontradas 29 dissertações e três teses. Para fins de inclusão e exclusão, após a sistematização e a leitura de títulos, palavras-chave, resumos, introduções e conclusões, elencaram-se como critério de inclusão as pesquisas que tratavam especificamente da prática pedagógica. Os critérios de exclusão adotados foram: a) pesquisas referentes à Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior; b) pesquisas tratando de aspectos teóricos, como a concepção de Educação Especial nos documentos/normativas e da formação docente; c) pesquisas sobre AEE sem relação com a sala de aula comum; d) pesquisas do contexto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e) pesquisas com ênfase em aspectos mais individualizados, como o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Applied Behavior Analysis – ABA; f) pesquisas realizadas em escolas de redes municipais.

O movimento de aplicação dos critérios de exclusão pode ser observado no gráfico 2:

Gráfico 2: Aplicação dos critérios de exclusão

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, chegou-se a um número de três estudos, em dissertações. Trata-se de um número pouco expressivo, com estudos que podem ser mais bem observados no quadro 1:

Quadro 1: Estudos selecionados

Estudo	Autor/a	Objetivos Específicos	Ano
Alfabetização de crianças da Modalidade Educação Especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal.	MENDES, Jacira Amadeu	<p>a) observar como as crianças da MEE se inserem na organização do tempo e espaço no Bloco Alfabetizador;</p> <p>b) analisar como professores/as planejam suas aulas e como fazem as adaptações para alunos/as da MEE;</p> <p>c) verificar como alunos/as da MEE participam das aulas (interagindo com professor/a e com as demais crianças);</p> <p>d) verificar se as crianças da MEE estão compreendendo o que está sendo proposto;</p> <p>e) identificar o que as crianças da MEE conseguem fazer sozinhas e quando precisam de ajuda;</p> <p>f) verificar as ações que possibilitam aprendizado às crianças da MEE.</p>	2014
O Trabalho do Segundo professor de Turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?	KLEBER, Rita de Cássia	<p>a) apreender as determinações históricas, políticas e econômicas da política de educação especial em Santa Catarina;</p> <p>b) caracterizar docentes que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino como segundo/a professor/a de turma nos anos finais do Ensino Fundamental, em classes comuns do ensino regular com matrícula de alunos/as da Educação Especial;</p> <p>c) conhecer e relacionar os elementos constituintes do trabalho docente definido para ser desenvolvido pelo segundo/a professor/a de turma.</p>	2015

Estudo	Autor/a	Objetivos Específicos	Ano
Concepções do Segundo professor de Turma sobre o Trabalho Docente	MICHELLUZZI, Sandra	<p>a) analisar como docentes compreendem seu próprio trabalho como segundo/a professor/a de turma.</p> <p>b) investigar o que pensam sobre as condições de trabalho para o desempenho de suas funções como segundo/a professor/a de turma.</p> <p>c) verificar quais dificuldades ou desafios são percebidos na sua prática docente.</p>	2019

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A pesquisa de Jacira Amadeu Mendes, intitulada *Alfabetização de Crianças da Modalidade Educação Especial Matriculadas na Rede Regular de Ensino no Município de Gravatal*, é resultado de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Mendes aborda questões relacionadas ao processo de alfabetização de crianças público-alvo da Educação Especial no município catarinense de Gravatal, refletindo sobre a prática pedagógica e os desafios enfrentados por professores/as e crianças. A autora traz alguns apontamentos, como: falta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças da Modalidade Educação Especial; falta de planejamento para atender às necessidades dos/das alunos/as com deficiência, sejam pedagógicas ou estruturais, e predominância de uma organização convencional das classes, desconsiderando a diversidade de alunos/as.

A dissertação *O trabalho do segundo/a professor/a de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial*, foi escrita por Rita de Cássia Kleber e defendida em 2015, no PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O estudo traz uma revisão das produções sobre a temática, reflete sobre as políticas e os documentos norteadores do trabalho dos/das segundos/as professores/as de turma, além de dialogar com esses/as profissionais. A autora aponta que o/a segundo/a professor/a de turma é admitido/a em caráter temporário, via processo seletivo. Entre suas análises, Kleber evidencia um distanciamento entre o/a segundo/a professor/a e sua função de ensinar. Além disso, a pesquisa sugere que o projeto de formação do/da estudante da Educação Especial no contexto catarinense foca a garantia do acesso à escola, mas não ao conhecimento. Observou-se uma grande contribuição da autora/pesquisadora para a compreensão da figura do/da segundo/a professor/a de turma.

O último estudo – *Concepções do segundo/a professor/a de turma sobre o trabalho docente* –, de Sandra Michelluzzi (2019), foi produzido no mestrado em educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. A pesquisa mostra que a falta de investimento em escolas, formação e valorização de profissionais docentes contribui para a discrepância entre as diretrizes legais e a realidade das instituições escolares. Alguns desafios enfrentados pelo/a segundo/a professor/a foram destacados: falta de tempo para planejamento colaborativo com professores/as regulares, escassez de recursos pedagógicos, materiais didáticos e formação continuada para aprimorar práticas pedagógicas. Como resultado, observa-se a predominância da unidocência.

Após a leitura na íntegra dos textos selecionados apresentaram-se três categorias de análise. A primeira categoria faz referência à *figura do/da segundo/a professor/a de turma no contexto catarinense*, discutindo as atribuições desse/a profissional. Na segunda categoria abordaram-se as *(im)possibilidades no planejamento do/da segundo/a professor/a de turma*, fazendo surgir reflexões sobre as condições de trabalho, bem como a inexistência de momentos de planejamento compartilhado. A terceira e última categoria disse respeito à *promoção do conhecimento científico na perspectiva da educação inclusiva*, destacando possibilidades e limites que ainda são observados. Cabe salientar que Kleber (2015) e Michelluzzi (2019) citam explicitamente que suas pesquisas são sustentadas teoricamente no materialismo histórico-dialético. Mendes (2014) também demonstra sustentar seu estudo nessa perspectiva, pois utiliza em suas análises autores como Lev Vigotski (1991; 2001), precursor dos estudos marxistas no campo da psicologia (teoria histórico-cultural) e Dermeval Saviani (2011), que elaborou uma teoria educacional a partir dos mesmos pressupostos, denominada de pedagogia histórico-crítica.

A figura do/da segundo/a professor/a de turma no contexto catarinense

Como dito anteriormente, a educação brasileira nas últimas décadas foi marcada por alguns esforços em direção a uma educação na perspectiva inclusiva. Entre tais esforços, podem-se destacar legislações como a Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu a educação como direito de todos/as e previu o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ressaltou a importância da inclusão e garantiu o atendimento educacional especializado a alunos/as da educação especial. Além disso, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que buscou defender e promover a inclusão de todos/as os/as alunos em escolas regulares, com suporte adequado. Por fim, o próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024, que estabeleceu metas específicas para a educação em uma perspectiva inclusiva, visando a universalização do atendimento escolar para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, o estado de Santa Catarina também buscou avançar no campo da modalidade Educação Especial nas escolas pertencentes à rede regular de ensino. Um dos avanços foi a presença de segundo/a professor/a de turma nas salas de aula de escolas estaduais catarinenses nas quais houve matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial¹. Os estudos de Mendes (2014), Kleber (2015) e Michelluzzi (2019) fazem um movimento de extrema importância nesse campo de pesquisa ao mencionar a figura do SPT na Educação Básica catarinense.

Um dos aspectos presentes nas pesquisas é a atribuição do/a segundo/a professor/a de turma. Mendes (2014) e Kleber (2015) buscaram tais atribuições no programa pedagógico – PP “elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, o qual tem por objetivo traçar as diretrizes dos serviços de educação especial” (SANTA CATARINA, 2009, p. 5). As atribuições do/a segundo/a professor/a de turma nas séries iniciais, de acordo com o PP, são:

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

Já Michelluzzi (2019) traz as atribuições do SPT à luz da Lei estadual n. 17.143, de 2017, que dispõe sobre a presença do/da segundo/a professor/a de turma nas salas de aula das escolas de Educação Básica. A redação das atribuições, de acordo com esta lei, é similar à do programa pedagógico citado anteriormente:

Entende-se como segundo/a professor/a 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/a professor/a 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 (SANTA CATARINA, 2017b, destaques nossos).

Os estudos selecionados buscam evidenciar as atribuições do/da segundo/a professor/a de turma, sem, contudo, deixar de apontar as limitações do trabalho. Kleber (2015) refere-se, inclusive, a um contraste entre duas atribuições, já que os documentos falam em *corregger* (reger com outro/a), mas ao mesmo tempo trazem “outro indicativo dessa interlocução que talvez coloque em xeque essa primeira perspectiva de uma relação horizontalizada, que é o uso da palavra contribuir” (KLEBER, 2015, p. 119).

Dessa forma, as pesquisas conceituam o/a segundo/a professor/a de turma apresentando a figura desse/a docente no contexto de leis, políticas e documentos referentes

à Educação Especial no estado. Entretanto, apesar de todas as pesquisas citarem a presença do/da segundo/a professor/a de turma no Ensino Fundamental, seu papel na alfabetização dos/das estudantes público-alvo da Educação Especial é discutido com maior profundidade apenas na pesquisa de Mendes (2014). Tal dado aponta a necessidade de um olhar mais atento às especificidades pedagógicas ocorridas no contexto da alfabetização na modalidade da Educação Especial em Santa Catarina.

(Im)possibilidades no planejamento do/da segundo/a professor/a de turma

Nos estudos de Mendes (2014), Kleber (2015) e Michelluzzi (2019), as impossibilidades no planejamento docente do/da segundo/a professor/a de turma foram apontadas. Ao falar sobre os momentos de planejamento, as autoras mostram que nem sempre um trabalho colaborativo entre segundos/as professores/as e professores/as regentes é possível. A falta de tempo é um dos maiores obstáculos que segundos/as professores/as de turma enfrentam nas escolas estaduais catarinenses. Mendes ressalta que “planejar aulas em conjunto (professor e segundo professor) não é algo simples, pois o segundo/a professor/a permanece o tempo todo com os alunos na sala, e não tem hora-atividade” (MENDES, 2014, p. 45). Michelluzzi analisa o quanto a falta da hora-atividade impacta a docência ao dizer que “a ausência de horas-atividade pode gerar uma intensificação na jornada de trabalho não remunerado, fazendo com que o docente comprometa parte de seu final de semana ou outros momentos fora da escola para dedicar-se ao planejamento e demais atividades pedagógicas” (MICHELLUZZI, 2019, p. 89).

Kleber, analisando o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, demonstrou uma contradição na realidade dos/das segundos/as professores/as no que se refere ao planejamento:

Por um lado, o planejamento é uma das categorias de atribuições menos atendidas e, por outro, as atribuições que, em princípio, seriam consequência do planejamento — desenvolvimento do currículo, avaliação e uso de recursos —, são atribuições atendidas pela maioria dos professores que atuam como segundo/a professor/a de turma nos anos finais do ensino fundamental (KLEBER, 2015, p. 255).

Pode-se refletir, a partir dos estudos das autoras, que muitas vezes o/a segundo/a professor/a de turma precisa encontrar meios, estratégias e tempo (fora da unidade escolar) para realizar seu planejamento. Em um cenário no qual professores/as regentes e segundos/as professores/as devem trabalhar colaborativamente, a falta de tempo para planejamento conjunto é uma constatação que exige atenção.

Ao verificar impossibilidades no planejamento do/da segundo/a professor/a de turma, as pesquisas de Mendes (2014), Kleber (2015) e Michelluzzi (2019) apontam para

a necessidade de abordar as limitações dos/das docentes, seja por mudanças estruturais ou políticas educacionais.

A promoção do conhecimento científico na perspectiva da educação inclusiva

No Brasil, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI foi implantada em 2008. Com o objetivo de assegurar o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, é considerada um marco no que diz respeito à Modalidade Educação Especial na rede regular de ensino. Os estudos analisados ressaltam a importância das orientações da PNEEPEI, mas apontam que sua concretização nas escolas não acontece instantaneamente. Nesse sentido, Mendes diz que, quando se trata dos discentes público-alvo da educação especial, não bastaria “colocá-los em uma escola de ensino regular e acreditar que a situação esteja resolvida. Faz-se necessário oportunizar espaço e condições de aprendizagens, com recursos e materiais adaptados para atender às peculiaridades das crianças com necessidades específicas” (MENDES, 2014, p. 32). Michelluzzi (2019) também discute as repercussões desse documento, apontando que muitas mudanças curriculares foram possibilitadas a partir de então.

Já Kleber (2015), apesar de ressaltar a importância da política, destaca, com base em José Geraldo da Silveira Bueno (2011), seu caráter como documento norteador, mas sem conter o caráter fático em termos de legislação. A autora também amplia a discussão sobre esse caráter norteador e a relativa autonomia das redes de ensino para colocar em prática as ações propostas na referida política. Ao discutir sobre essa autonomia, promove uma discussão acerca da figura e do trabalho do/da segundo/a professor/a de turma, presente nas classes regulares de ensino da rede estadual de Santa Catarina.

No que se refere ao atendimento do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, os estudos de Mendes (2014) e Michelluzzi (2019) apontam perspectivas de educação inclusiva semelhantes. Mendes defende a inclusão como “participar ativamente dos processos sociais como bens culturais comuns a todos” (MENDES, 2014, p. 30). Ao discorrer sobre a participação do/da discente nesses processos, a autora sustenta que o/a estudante público-alvo da Educação Especial possa se apropriar do conhecimento elaborado e destaca a importância da mediação: “Por meio da mediação podem ser criadas possibilidades para a apropriação de conhecimento elaborado no convívio social. Sozinha a criança não consegue compreender, mas com mediações de signos ou símbolos poderá entender” (MENDES, 2014, p. 45).

A preocupação em fazer da escola um local de apropriação e acesso ao conhecimento elaborado, acadêmico e científico também é evidenciada por Michelluzzi (2019):

Ao considerar a escola um lugar de socialização e integração aos estudantes público-alvo da EE, secundariza-se a apropriação do conhecimento acadêmico e da cultura historicamente acumulada [...] o que se distancia do objetivo da escola, dentro de uma perspectiva democrática de escola para todos (MICHELLUZZI, 2019, p. 35).

Seguindo a mesma ótica, na qual a escola deve promover o conhecimento, Kleber (2015) aprofunda-se em aspectos da docência com estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental, sugerindo que

o projeto de formação do estudante da Educação Especial, contido na atual política de Educação Especial de Santa Catarina, está voltado para a garantia de acesso à escola, não necessariamente para a garantia de acesso ao conhecimento científico na forma escolar (KLEBER, 2015, p. 328).

Os estudos analisados destacam que estudantes da modalidade Educação Especial precisam ter condições de aprendizagem para que possam apropriar-se da cultura elaborada e do conhecimento. Nesse sentido, a diferença caracteriza-se não como motivo para segregação, mas sim por “oportunidades que se efetivam no espaço escolar como aprendizagem acadêmica, ultrapassando os muros da escola e as barreiras sociais” (MICHELLUZZI, 2019, p. 115). As autoras corroboram a concepção de que não basta ter acesso à escola, é preciso que o espaço e as dinâmicas escolares sejam realmente pensados para *todos/as*.

Assim, ao refletir sobre uma educação que busque emancipar seus/suas sujeitos/as, a fim de que sejam cidadãos/ãs com plena participação social e política, é necessário defender que todos/as tenham acesso ao conhecimento científico. Em uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, pode-se conceituar o conhecimento científico como aquele que, necessariamente, precisa ser sistematizado, reconhecendo assim a importância da educação escolar na formação integral dos/das discentes.

Compreendendo a apropriação da linguagem escrita como um dos meios de acesso ao conhecimento científico e à cultura elaborada, verifica-se uma lacuna nas pesquisas no que se refere à alfabetização dos/das estudantes da modalidade educação especial. Nos trabalhos analisados, somente Mendes (2014) traz como foco o processo de alfabetização desses/as estudantes. No estudo de Michelluzzi (2019), a alfabetização aparece apenas na fala de uma professora que afirma se atualizar “pesquisando novas formas de alfabetização e até mesmo lendo como trabalhar com tal deficiência” (MICHELLUZZI, 2019, p. 91). A essa fala, a autora atribui a constante necessidade que o/a professor sente de aprender, pois no seu cotidiano surgem demandas pedagógicas e tecnológicas.

Tendo em vista a importância do conhecimento científico e da educação formal na formação integral, é imprescindível pensar que futuras pesquisas considerem a alfabetização de sujeitos/as público-alvo da Educação Especial na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica.

A alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial

Ao utilizar a teoria histórico-cultural e o materialismo dialético para sustentar pesquisas e reflexões sobre a alfabetização de estudantes da modalidade educação especial, compreende-se a relação entre o desenvolvimento individual e o contexto histórico e social em que esse desenvolvimento ocorre. Nesse sentido, essas teorias fornecem indicações para se pensar possibilidades de um processo de alfabetização na perspectiva inclusiva.

A teoria histórico-cultural evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento são permeados pela cultura. Sob esse olhar, a linguagem é um instrumento cultural cuja “função primária [...] é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança” (VIGOTSKY, 2009, p. 63). Pensando em uma educação inclusiva, a teoria histórico-cultural sugere que a apropriação da linguagem deve ser vista como um processo que promova a participação ativa dos/das estudantes nas práticas sociais. Compreende-se que,

sem sentido, a escrita transforma-se em um elemento classificatório e alienante. É necessário ir além dos traçados, dos desenhos, sair “da caverna” para o mundo real. Essa saída não deve ser pautada na organização de ‘uma massa reprodutora’ do que está posto, mas de uma ‘massa humanizadora’ e transformadora da realidade social: (VERONEZ; MARTINS & SCHLICKMANN, 2024, p. 67).

Desse modo, entende-se que para pensar no desenvolvimento da linguagem escrita dos/das estudantes é preciso dialogar sobre sua função específica. Vigotski defende que a escrita “difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKY, 2009, p. 312). Assim, para apropriar-se da escrita, a criança precisa generalizar experiências, construindo pensamentos abstratos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados, mas “a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2009, p. 334). Ou seja, essa aprendizagem deve estar apoiada no que os estudos chamaram de *zona de desenvolvimento imediato*. Tal zona representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de adultos/as ou colegas, ou seja, em colaboração. Para pensar a educação formal de estudantes da Educação Especial, a compreensão de uma zona de desenvolvimento imediato demanda também a adaptação de propostas pedagógicas e o uso de materiais e recursos que considerem necessidades específicas, que consigam equalizar as interações sociais e os instrumentos culturais. Nessa dinâmica, conceitos espontâneos fornecerão uma base para os conceitos científicos, e conceitos científicos reorganizarão os espontâneos.

Em síntese, pensar práticas de alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial com base na teoria histórico-cultural e do materialismo dialético implica

reconhecer a influência da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano. Assim, será possível tecer uma trama na qual as escolas valorizem a diversidade e promovam a formação integral de cada sujeito/a em seu contexto sociocultural.

Considerações finais

No estado de Santa Catarina, a presença do/da segundo/a professor/a de turma nas escolas estaduais representa um avanço significativo. Esse/a profissional, conforme as atribuições definidas pela legislação e políticas estaduais, atua em conjunto com o/a professor/a titular para atender às necessidades dos/das estudantes da Educação Especial. Entretanto, as pesquisas catarinenses revelam desafios no planejamento colaborativo entre professores/as regentes e segundos/as professores/as, principalmente pela falta de hora-atividade. As pesquisas mostram que essas impossibilidades no planejamento coletivo dificultam a docência compartilhada, destacando a necessidade de mudanças nas políticas educacionais para superar tais limitações.

Para formar uma escola verdadeiramente inclusiva, é imprescindível que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento científico e que as escolas consolidem uma formação integral, conforme enfatizado por Vigotski e outros/as estudiosos/as. As pesquisas analisadas concordam que o simples acesso à escola não é suficiente; é necessário garantir condições de aprendizagem que permitam aos/as estudantes da Educação Especial apropriarem-se do conhecimento científico, como forma de transformação da sua realidade social.

Por fim, o estudo evidencia uma lacuna na pesquisa sobre a alfabetização dos/das estudantes público-alvo da educação especial, indicando a necessidade de futuras investigações que abordem a questão na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica, visando à emancipação dos/das sujeitos/as, possibilitando participação social e acesso ao conhecimento.

Recebido em: 16/06/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Notas

- 1 O/A segundo/a professor/a de turma é, geralmente, um/uma professor/a contratado temporariamente pelo estado, via processo seletivo.

Referências

- BASTOS, Viviane. Psicologia da educação nos cursos de formação inicial de docentes: uma revisão integrativa. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 293-312, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1567. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1567>>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.
- BUENO, José Geraldo da Silveira. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ, 2011.
- CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. *Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação; Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- KLEBER, Rita de Cássia. *O trabalho do segundo/a professor/a de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- KRAMM, Daniele. *Políticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MENDES, Jacira Amadeu. *Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- MICHELUZZI, Sandra. *Concepções do Segundo/a professor/a de Turma sobre o Trabalho Docente*. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi & SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103-125, dez. 2020.
- SANTA CATARINA. Comissão de Educação e Cultura. Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006. Estabelece diretrizes para a organização do trabalho pedagógico nas escolas de educação básica do estado. *Diário Oficial do Estado*, Florianópolis, 2006. Revogada pela Resolução n. 181, de 30 de novembro de 2017.
- SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Pedagógico: Diretrizes dos Serviços de Educação Especial*. Florianópolis: FCEE/SED, 2009. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2024.

SANTA CATARINA. Comissão de Educação e Cultura. Resolução n. 181, de 30 de novembro de 2017. Revoga a Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006. *Diário Oficial do Estado*, Florianópolis, 2017a.

SANTA CATARINA. Lei nº 17.143, de 7 de novembro de 2017. Dispõe sobre a presença do Segundo/a professor/a de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica. *Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, 8 nov. 2017b. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-17143-2017-santa-catarinadisposo-sobre-a-presenca-do-segundo-professor-de-turma-nas-salas-de-aula-das-escolas-de-educacao-basica>>. Acesso em: 21 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da & CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1 (Pt 1), p. 102-106, 2010.

VERONEZ, Marisângela Nandi; MARTINS, Aline Madalena & SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. O desenvolvimento da escrita na criança: das “cavernas” à instituição escolar. *Revista Poiésis*, Tubarão, v. 18, n. 33, p. 65-84, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire & ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165, jul. 2014.