

O trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva

THE WORK OF THE SECOND TEACHER IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Natalia Silveira Lima
Universidade do Contestado
natalia@unc.br

Lísia Regina Ferreira Michels
Universidade Federal da Fronteira Sul
lisia.michels@uffs.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer algumas reflexões sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva, de forma a contribuir no debate sobre os desafios postos à educação pelas profundas mudanças que caracterizam a cultura escolar contemporânea. Metodologicamente o trabalho foi dividido em duas partes: primeira, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se apresentar as legislações e os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva; segunda, de modo a mapear e apresentar a produção acadêmica sobre o referido tema, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual buscou-se identificar elementos que contribuem para a compreensão e significação do trabalho do segundo professor. Verificou-se com este estudo que o trabalho do segundo professor tem adotado abordagens distintas para sua atuação, ora como auxílio ao professor regente, assistindo-o, ora como auxílio individual ao aluno com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, assim como no auxílio junto ao grupo no contexto de inclusão. Verificou-se também que a literatura apresenta diferentes terminologias para fazer referência ao segundo professor, sendo estas variações muitas vezes relacionadas às denominações e atribuições instituídas pelos documentos que legislam sobre as redes de ensino. Conclui-se com este estudo que a atuação do segundo professor pode representar um avanço no trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão, na medida em que este profissional atua de forma conjunta e compartilhada na regência de turma onde se tenha matriculados educandos público da educação especial.

Palavras – chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Segundo Professor

ABSTRACT

This article aims to reflect about the work of the second teacher in the perspective of inclusive education, in order to contribute with the debate regarding the challenges posed to education by the profound changes that characterize the contemporary scholar culture. Methodologically the work was divided into two parts: First, through a bibliographical research, it was tried to present the legislations and the theoretical references that base the work of the second teacher in the perspective of inclusive education; Second, in order to map and present the academic production on this theme, a state of the art research was carried out, through which it was tried to identify elements that contribute to the understanding and the significance of the work of the second teacher. It was verified with this study that the work of the second teacher has adopted different performance approaches, either as an aid to the regent teacher, or as an individual aid to the student with disability or learning difficulties, as well as helping the group within the context of inclusion. It was also verified that the literature presents different terminologies while making references to the second teacher, being these variations, most of the time, related to the denominations and attributions instituted by the legislation documents about the educational networks. It is concluded with this study that the performance of the second teacher can represent an advance in the pedagogical work in the perspective of inclusion, inasmuch as this professional acts jointly and shared on the class regency where learners target of the special education are enrolled.

Keywords: *Inclusive Education. Special Education. Second Teacher.*

Introdução

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

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). Diante desta realidade, 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 descrevendo 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.

Neste sentido, cabe também aos professores instruírem-se em como agir e interagir com os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional, aprenderem a cooperar e a 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 do processo de inclusão, recebendo toda a informação pertinente e o assessoramento específico sobre as características e as potencialidades dos educandos da educação especial.

A política de inclusão escolar tem se constituído num 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 instigado os professores.

Ciente dos desafios em lidar com as diferenças e com a diversidade que constitui os contextos de sala de aula surge, no âmbito da docência, a figura do segundo professor, para apoiar, compartilhar e colaborar com as atividades cotidianas da escola no processo de inclusão de educandos com deficiência. O segundo professor refere-se ao professor que atua em conjunto com o professor titular no trabalho pedagógico junto a educandos com

deficiência no contexto da escola comum. Primeiramente, esta função foi instituída pela Política Estadual de Educação Especial de Santa Catarina, passando a ser conhecida e reconhecida em várias regiões do país. Apesar de representar um avanço importante como política pública, não basta garantir a contratação deste profissional, mas é importante que este tenha formação e conhecimento sobre o que de fato constitui o seu papel frente à inclusão escolar de educandos com deficiência.

A necessidade de mudança nas práticas pedagógicas diante da inclusão escolar e da atuação do segundo professor, por si só, pressupõe novos posicionamentos, novas possibilidades de docência, e requer a apropriação destas mudanças por parte dos professores.

A seguir serão apresentados dispositivos legais que instituem os serviços de apoio pedagógico, dentre eles o segundo professor, os quais devem ser garantidos pelos sistemas de ensino, de modo a favorecer o processo de inclusão escolar.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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 comuns, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais destes educandos, os quais se constituem público 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 comum constitui-se obrigatória a todos os educandos, independentemente 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).

Nesta concepção, a educação especial assume um caráter complementar e/ou suplementar à escolarização, atuando no contraturno da frequência escolar obrigatória e passa a incorporar-se à proposta pedagógica da escola, superando sua atuação histórica, como atendimento educacional substitutivo à 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, enquanto modalidade que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 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 atendidos pela educação especial no contexto regular de ensino.

Ainda considerando as políticas no âmbito nacional o Conselho Nacional de Educação Pública, no ano de 2010, a Resolução nº 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 AEE 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/MEC/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 com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento 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 para estes educandos e nem responsabilizar-se pelo

ensino deste aluno. O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, dentre outros profissionais no contexto da escola.

Vale destacar que, tanto o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução 04/2010 CNE/CEB, como a Nota Técnica nº 19/2010 não propõem a atuação de outro professor, além do professor regente, para atuar pedagogicamente em turma na qual 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 neste espaço que se deve consolidar o acesso ao currículo do ano de escolaridade em que o educando está matriculado, sendo de responsabilidade do professor de sala de aula a escolarização de todos 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 e articuladas, envolvendo todos os profissionais que atuam no contexto escolar.

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Estado de Santa Catarina (2006) 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 tais como a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 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 as Diretrizes da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, 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 na escola comum mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, é concebida como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos (SANTA CATARINA, 2006a).

Desta forma, a rede pública estadual de educação passou a assegurar, a partir do ano de 2006, 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, 2006a).

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 nº 112, a qual prevê na organização dos sistemas de ensino e a oferta de serviços de educação especial (SANTA CATARINA, 2006b).

Dentre os serviços ofertados, destaca-se a atuação do segundo professor em turma. De acordo com as orientações do programa pedagógico da política estadual, este profissional atuará com o professor regente nas turmas nas quais haja 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, 2009). Assim, o segundo professor passa a ser representado como aquele que suprirá as fragilidades da escola e das práticas pedagógicas.

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 comum e a garantia da aprendizagem 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 como no estadual, repercutiu na necessidade dos sistemas municipais de ensino também instituírem diretrizes inclusivas no campo da educação especial.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA – SC

No ano de 2010, o município de Concórdia (SC), por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), 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 auxiliar¹, para atuar em turma na qual haja 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/CNE destaca ainda que, para a disponibilização de professores auxiliares, deverão ser observadas as necessidades dos alunos, uma vez que o processo de inclusão acontece em diversas situações do processo de ensino-aprendizagem, bem como do trabalho coletivo na unidade escolar.

¹ Termo descrito na resolução nº 08/2010 do CME para referir-se à função do segundo professor.

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 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 para o 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 políticas apresentadas demonstraram que existem diferentes formas de garantir os serviços de apoio pedagógico para educandos que possuem deficiência no contexto da escola comum, sendo que as atribuições, as formas de nomear e de definir os tipos de atendimentos que cabem a estes profissionais são definidas segundo as políticas, diretrizes e orientações estabelecidas pelas diferentes esferas educativas.

Neste sentido, buscando aprofundar o conhecimento sobre a temática da regência de dois professores para atuarem em turmas nas quais haja a matrícula de alunos com deficiência, realizou-se uma pesquisa bibliográfica 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. O recorte temporal demarcou as pesquisas realizadas no período de 2005 a 2015.

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. Em um primeiro momento, fez-se a seleção dos trabalhos a partir dos descritores mencionados. Num segundo momento, fez-se 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 eleitos para análise e descrição dez trabalhos científicos.

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. A escola Flämming ficou conhecida por ser a primeira escola alemã a defender a ideia de educar conjuntamente crianças com e sem deficiência. Iniciou como uma pequena experiência, na pré-escola, incentivada por um grupo de pais de crianças com deficiência, avançando para o ensino fundamental. O trabalho conjunto entre pais, professores e gestores educacionais tinha como propósito garantir as condições de aprendizagem de todas as crianças, considerando suas características e suas necessidades educativas. Decorrente 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; planos de ensino e currículos individualizados (BEYER, 2005).

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 deste 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 (5ª a 8ª série) de uma escola comum. 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 intitulada Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã, desenvolvida por Maciel (2007), identificou que o trabalho de dois profissionais no atendimento aos alunos 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 consideram-no 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, quanto 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. Ainda, segundo dados da pesquisa, este 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).

Cappellini (2008) apresenta, em parceria com o Ministério da Educação, o material didático para formação de professores intitulado Práticas Educativas: Ensino colaborativo.

Por meio deste material, a autora 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 (corregente) e equipes de serviços. Dentre 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 acontece enquanto uma 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 indicaram também que todos os alunos atendidos pelo trabalho colaborativo entre professores tiveram evolução tanto no desempenho acadêmico quanto na socialização. 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 (Florianópolis e São José). 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 do profissional de apoio e falta de condições para desenvolver seu trabalho. Segundo a autora, estes 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 comuns de ensino (MARTINS, 2011).

Na busca de indicadores sobre o processo de inclusão escolar na região de Lisboa (Portugal), Sánches (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 Educacionais Especiais (NEE). A pesquisa foi aplicada por meio de um questionário destinado aos professores de apoio educativo, por meio do qual procurou-se saber o que estes professores dizem que fazem quando trabalham com os professores das classes às quais pertencem os educandos considerados com necessidades educacionais 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 NEE.

Segundo Sánches (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 NEE (SÁNCHEZ, 2012). Sobre o trabalho do professor de apoio com menor enfoque, destaca-se 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 esta cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do ensino comum, talvez porque nenhum deles queira 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 dez supervisores escolares e dezesseis 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 prioridade 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 a 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 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 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. 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 à 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 de 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 destes problemas apresentados, destacaram-se também a relação entre os professores de apoio e os 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 (SP). 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 da 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 (PR), 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. Destacando os 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 Santa Catarina, 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 esta 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; os segundos professores de turma foram propostos 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 esta 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 desta revisão bibliográfica, 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 na qual haja a matrícula de alunos com deficiência. Ao longo do levantamento bibliográfico foi possível revelar 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.

Verificou-se também 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 ou seja no auxílio junto ao grupo no contexto de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 em 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.

Neste sentido, a atuação do segundo professor poderá representar um avanço no trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão, na medida em que este profissional atua de forma conjunta e compartilhada a regência de turma na qual haja a matrícula de educandos com deficiência.

Na perspectiva inclusiva, o segundo professor torna-se um recurso da escola comum do professor regente e da turma, trabalhando 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 uma nova face de expressão de políticas segregacionistas, fundamentadas 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.

A perspectiva da educação inclusiva propõe a superação de práticas pedagógicas hegemônicas, individualistas, centradas em um professor, a partir de uma proposta pedagógica colaborativa e articulada entre professor regente e segundo professor, de modo a garantir aos educandos público da educação especial, além do acesso a escola regular, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, objetivos fundamentais da política de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

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.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília, 2010.

_____. 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 Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de março de 2017.

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.

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

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.

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.

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.

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.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; BRAUN, Patrícia. e 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.

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/Octubre 2008.

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. 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, 2006a.

_____. 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, 2006b.

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

STELMACHUK, Aná 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.

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.

Submetido em 30/03/2017

Aprovado em 09/07/2019

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)