



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

ÉLLEN DA SILVA RUFINO DOS REIS

**A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR
NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Tubarão

2023

ÉLLEN DA SILVA RUFINO DOS REIS

**A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR
NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Flávia Wagner, Dr./Ms./Bel. /Lic.

Tubarão

2023

R31 Reis, Éllen da Silva Rufino dos, 1981
A materialização do trabalho do segundo professor no
atendimento ao estudante com Transtorno do Espectro Autista /
Éllen da Silva Rufino dos Reis. – 2023.

158 : il. color. f. ; 30 cm
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa
Catarina, Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dr. Flávia Wagner

1. Segundo professor. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3.
Educação inclusiva. 4. Política Educacional. 5. Resolução CEE/SC
nº 100. I. Wagner, Flávia, 1978-. II. Universidade do Sul de Santa
Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 371

ÉLLEN DA SILVA RUFINO DOS REIS

**“A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NO ATENDIMENTO
AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA WAGNER**
Data: 20/12/2023 20:05:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^a Flavia Wagner - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr André Luis de Souza Lima - Examinador Interno

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar, mesmo em meio a muitas dificuldades financeiras sempre priorizaram minha formação.

AGRADECIMENTOS

Alcançar este marco parecia um sonho distante, mas uma vez mais, percebo que o tempo divino é preciso. Assim, início meus agradecimentos a Deus, pois sem Sua presença, sinto-me incompleta.

O ato de estudar é um constante ultrapassar de barreiras. Em cada etapa dessa jornada, fui abençoada com pessoas que me incentivaram. Meus pais Marli da Silva Rufino e Iziquiel Tomé Rufino, foram as primeiras luzes neste caminho, mostrando-me que, se almejasse um futuro diferente do que vivi na infância, deveria me dedicar aos estudos. Eles foram e são o pilar de toda caminhada, sempre me impulsionando a ser mais.

Durante essa trajetória, encontrei mestres inesquecíveis. Dentre eles, destaco a Professora Maria Luiza Teixeira, dos meus anos iniciais. Ela me ensinou a interpretar o mundo através das letras. Minha eterna gratidão por esta preciosa alfabetização. Em seguida, a Professora Alba Valéria Costa marcou minha vida, por ensinar com maestria a amar à docência e por confiar em meu potencial e abrir as portas para atuar como Interprete da Língua Brasileira de Sinais em sua gestão na Educação de Jovens e Adultos. Essa oportunidade ecoou em todos os momentos subsequentes da minha trajetória profissional.

À minha âncora, meu esposo Jogremir Silva dos Reis, agradeço infinitamente. Em cada momento de dúvida, ele esteve lá, lembrando-me do meu potencial. Isabeli e Samuel, meus amados filhos, agradeço por compreenderem minhas ausências e serem também um dos grandes motivos que me trouxeram até aqui. Silvia Costa Machado Marques, amiga e irmã de coração, sua presença e encorajamento foram essenciais.

No mestrado, enfrentei desafios, entre eles o receio de me deslocar sozinha de Araranguá SC a Tubarão SC. Que felicidade conhecer uma companheira de viagem, estudos, e aventuras, que por providencia divina, é minha vizinha, Vanessa Colares Bittencourt, em pouco tempo, tornou-se uma presença tão valiosa em minha vida. Grata por tornar essa caminhada mais alegre e suave.

Sou profundamente grata à minha orientadora, Flávia Wagner, por sua dedicação e generosidade ao me guiar pelo universo do saber acadêmico. Ela ressignificou minha percepção sobre docência, demonstrando que podemos sempre inovar e que educar é, acima de tudo, um ato de amor e entrega.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está inserida na área das Ciências da Educação, especificamente na linha de pesquisa Educação, História e Política, com foco na temática da inclusão escolar, sobre as políticas educacionais do trabalho do segundo professor. Parte das hipóteses que a atribuição principal do segundo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Araranguá/SC pode estar centrada mais em assistencialismo do que em práticas pedagógicas colaborativas; que a rotina diária do segundo professor pode ser predominantemente preenchida com demandas emergenciais; que a falta de incentivo financeiro de horas a serem pagas para planejamento e estudo contribui para a fragilidade do serviço prestado pelo segundo professor; que não existe trabalho conjunto entre o professor titular e o segundo professor; e que o segundo professor se torna o professor titular do estudante com TEA na prática. O problema da pesquisa é: comparado ao prescrito na Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, quais são as atribuições do segundo professor responsável pelo acompanhamento do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do município de Araranguá/SC? O objetivo da pesquisa é investigar as atribuições e restrições do segundo professor do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o propósito de entender como sua atuação influencia no processo de aprendizagem do estudante com TEA. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica para a concepção de homem, de ciência e o propósito de explicar a realidade, buscando possibilidades para sua transformação. Para alcançar os objetivos propostos realizou-se uma pesquisa exploratória com professores que atuam como segundo professor em séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Araranguá/SC. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário e entrevista. A partir dos resultados obtidos detectamos as dificuldades encontradas pelo segundo professor em sala de aula e as soluções estabelecidas, bem como se averiguou os diferentes níveis de preparação e formação do professor. Assim, identificamos as aproximações e distanciamentos das atribuições, restrições e prática do segundo professor em relação à Resolução CEE/SC nº 100/2016. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir na revisão das políticas de inclusão vigente e que forneça subsídio para melhorar as práticas de formação dos segundos professores, contribuindo na elaboração das formações continuadas.

Palavras-chave: Segundo professor. Transtorno do espectro autista. Educação inclusiva. Política educacional. Resolução CEE/SC nº 100.

ABSTRACT

This master's thesis is inserted in the area of Educational Sciences, specifically in the line of research Education, History, and Politics, focusing on the theme of school inclusion, and on the educational policies of the second teacher's work. It starts from the hypothesis that the main assignment of the second teacher in the initial years of Elementary School in the state network of the municipality of Araranguá/SC may be centered more on assistance than on collaborative pedagogical practices; that the second teacher's daily routine can be predominantly filled with emergency demands; that the lack of financial incentive for hours to be paid for planning and studying contributes to the fragility of the service provided by the second teacher; that there is no joint work between the main teacher and the second teacher; and that the second teacher becomes the main teacher of the student with ASD in practice. The research problem is: compared to what is prescribed in Resolution CEE/SC n° 100, December 13, 2016, what are the duties of the second teacher responsible for monitoring students with ASD in the initial years of Elementary School in state schools in the city of Araranguá /SC? The objective of the research is to investigate the duties and restrictions of the second teacher of a student with ASD in the initial years of Elementary School with the purpose of understanding how his role influences the learning process of the student with ASD. The theoretical-methodological framework is based on the socio-historical perspective for the conception of man, and science, and the purpose of explaining reality and seeking possibilities for its transformation. To achieve the proposed objectives, exploratory research was carried out with teachers who work as second teachers in the initial grades of Elementary School in the city of Araranguá/SC. Data collection was carried out through a questionnaire and interview. From the results obtained, we detected the difficulties encountered by the second teacher in the classroom and the solutions established, as well as investigated the different levels of teacher preparation and training. Thus, we identified the similarities and differences between the duties, restrictions, and practices of the second teacher in relation to Resolution CEE/SC n° 100/2016. We hope that this research can contribute to the review of current inclusion policies and that it provides support to improve the training practices of second teachers, contributing to the development of continued training.

Keywords: Second teacher. Autistic Spectrum Disorder. Inclusive education. Educational politics. CEE/SC Resolution No. 100.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Idade dos profissionais.....	90
Figura 2 – Tempo de atuação dos profissionais	91
Figura 3 – Estratégias e técnicas pedagógicas.....	95
Figura 4 – Acesso ao planejamento.....	101
Figura 5 – Ausência do professor titular	105
Figura 6 – Hora atividade	105
Figura 7 – Ausência do segundo professor.....	109
Figura 8 – Atendimento individualizado do estudante TEA.	111
Figura 9 – Material pedagógico.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações selecionados para pesquisa	71
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índices de educandos com deficiência	32
Quadro 2 – Número de educandos com deficiência, transtorno ou altas habilidades no Estado de Santa Catarina em 2023	41
Quadro 3 – Número de educandos com deficiência, transtorno ou altas habilidades no Estado de Santa Catarina registrados no Inep em 2022	42
Quadro 4 – Número de professores (por etapa/modalidade de ensino) que atuam como segundo professor no Estado de Santa Catarina	60
Quadro 5 – Número de educandos com deficiência, transtorno ou altas habilidades, matriculados no município de Araranguá em 2022	79
Quadro 6 – Categorias e subcategorias estabelecidas para a análise sistematizada dos resultados obtidos a partir do questionário e da entrevista	89
Quadro 7 – Número de professores que atuam por ano de ensino e carga horária semanal praticada.....	93

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
MEC	Ministério da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
FECAM	Federação de Consórcios, Associações e Municípios de SC
AEE	Atendimento Educacional Especializado
QI	Coeficiente Intelectual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
PNGEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
AH	Altas Habilidades
SD	Superdotação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SED	Secretaria da Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
APA	American Psychiatric
TDAH	Transtorno de déficit de Atenção com Hiperatividade
ToM	Teoria da Mente
CC	Coerência Central
FE	Funções Executivas
PBE	Práticas Baseadas em Evidências
NCAEP	National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice
SC	Santa Catarina
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
QI	Quociente Intelectual

LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
AH	Altas Habilidades
SD	Superdotação
AMA	Associação de Amigos do Autista
PNPD	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
PPP	Planos Políticos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
SP	Segundo Professor
EEA	Escolas Estaduais de Araranguá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FORMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL INCLUSIVO.....	24
2.1	MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	25
2.2	QUOCIENTE INTELECTUAL (QI) E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO..	27
2.3	PANORAMA DA INCLUSÃO NO BRASIL: 2010-2020.....	31
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SANTA CATARINA	33
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	43
3.1	DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O COGNITIVO DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO	43
3.2	APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	52
3.3	O PAPEL DA FAMÍLIA.....	56
4	SEGUNDO PROFESSOR: RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016.....	59
4.1	REGULAMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR.....	59
4.2	FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR	65
4.3	ATRIBUIÇÕES E RESTRIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR.....	67
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	77
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	77
5.2	TIPO DE PESQUISA	78
5.3	CAMPO DE ATUAÇÃO	79
5.4	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	80
5.5	O INSTRUMENTO.....	81
5.6	SUJEITOS DA PESQUISA	83
5.7	ETAPAS DE ANÁLISE.....	84
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA	87
6.1	CATEGORIZAÇÃO	88
6.1.1	Categoria 1 – Perfil profissional do segundo professor.....	89
6.1.2	Categoria 2 – Conhecimento para atuar com o estudante TEA.....	94
6.1.3	Categoria 3 – Trabalho em equipe e planejamento.....	98

6.1.4	Categoria 4 – Planejamento e atuação.....	101
6.1.5	Categoria 5 – Jornada de trabalho	107
6.1.6	Categoria 6 – Desafios no atendimento do estudante TEA.....	110
7	A REALIDADE DO SEGUNDO PROFESSOR EM ARARANGUÁ/SC....	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXO A – LEI N° 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017	140
	APÊNDICE A – GUIA DO QUESTIONÁRIO	144
	APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO.....	147
	APÊNDICE C – PERFIL PROFISSIONAL DOS SEGUNDOS	
	PROFESSORES	151
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO/OBJETIVOS ESPECÍFICOS	152
	APÊNDICE E – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	153
	APÊNDICE F – RESULTADOS DA ENTREVISTA.....	155

1 INTRODUÇÃO

A origem do tema da pesquisa se entrelaça com a história da pesquisadora. Ainda cursando o ensino superior, já atuava como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Araranguá, no Estado de Santa Catarina (SC). Desde então, passaram-se quase vinte anos dedicados à educação. Durante os cinco primeiros anos, atuando como intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e com estudantes cegos e baixa visão. Após esse período de atuação, assumiu a função de assistente de educação¹, função que vem exercendo há treze anos na escola de Educação Básica Castro Alves em Araranguá/SC.

Acompanhando e gerindo o sistema de matrículas para ingresso no Ensino Fundamental, tem constatado, nos últimos anos, um aumento expressivo na demanda por matrícula de estudantes com alguma necessidade educacional especial. Diante da observação do número crescente de estudantes com deficiências ingressando no Ensino Fundamental, e ouvindo as angústias dos professores, verificou-se a necessidade de aprofundar estudos na área. Também é comum ouvi-los relatar as dificuldades de se realizar um bom trabalho com salas de aulas superlotadas, quase sempre com o número máximo ou, em muitos casos, com número de estudantes acima do máximo permitido, conforme Lei Complementar nº 170/1998². Atuar em sala de aula com 30-35 estudantes dependendo do ano escolar, é um grande desafio, especialmente porque cada sujeito apresenta necessidades específicas para que o aprendizado de fato ocorra. Todavia, esse número em muitas escolas ultrapassa, chegando a ter de 1% a 10%, ou até mais dependendo da realidade de estudantes matriculados, acima do que orienta a Lei Complementar nº 170/1998. O que torna um desafio ainda maior, gerando grandes dificuldades para os professores, em alcançar os objetivos educacionais propostos (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 1998).

Relato esse corroborado por Ioni Wolff Hamann (2010) em sua dissertação com o seguinte título: “Da educação especial à pedagogia da inclusão em Santa Catarina: uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages – SC”. A autora descreve que os professores titulares reclamam de terem salas de aulas superlotadas, com 30-35 ou até mais estudantes, e com ingresso do

¹ Decreto Nº 1061, de 14 de fevereiro de 2017, regulamenta o Quadro Lotacional referente aos cargos de Assistente Técnico Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais e Assistente de Educação de que trata o art. 16 da Lei Complementar nº 668, de 2015.

² Lei Complementar nº 170/1998 em seu artigo nº 82, inciso VII, traz a seguinte orientação para o plano de matrículas do Ensino Fundamental, primeiro ano até 25 estudantes, do segundo ano ao quarto ano no máximo 30 estudantes por turma e de 35 estudantes no quinto ano do Ensino Fundamental.

estudante com deficiência, torna-se ainda mais complexo dar conta do processo de ensino de todos, e por último, os professores confessam não se sentirem preparados para ensinar o estudante com deficiência. Diante dessa situação, um dos professores entrevistados relata que mesmo que tenha recebido formação inclusiva na grade curricular no processo de formação acadêmica no ensino superior, sente-se inseguro para exercer o papel de professor do estudante com deficiência, sentindo-se incapaz de exercer um bom trabalho para todos. Ainda há relatos de escassez de materiais pedagógicos adequados para as necessidades individuais, dentre outras reclamações. Ante esses relatos é imprescindível fazer da escola um lugar que, não apenas assegura o acesso e a permanência, mas que certifique a real inclusão de todos e que os direitos sejam respeitados e cumpridos. Concretiza-se urgente a construção de uma escola inclusiva, conforme aborda José Carlos Libâneo (2016, p. 21):

Propõe-se que a escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e à formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para redução da diferença de níveis de escolarização e de educação entre grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Nesta perspectiva de se lutar por uma escola de qualidade para todos, conseqüentemente, esse cenário impulsionou a pesquisadora na busca por mais conhecimento na área em questão. Tal impulso foi a fonte para o ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, em 2022, na linha de pesquisa Educação, História e Política, com o intuito de provocar mudanças sociais, crescer intelectualmente e, tornar-se uma agente de transformação da própria história e daqueles que a rodeiam. A busca é de renovação e superação, conforme afirma Paulo Freire (2005, p. 48) “a superação da contradição exige o surgimento de um homem novo, não mais opressor ou oprimido, mas se trata de um ‘homem libertando-se’. Libertar-se começa com o exercício pleno da cidadania, ou seja, a luta está no direito e no dever de todo cidadão frequentar os bancos escolares, sejam eles, brancos, pretos, pardos, pessoas com deficiências, pobres e ricos, para o conhecimento e a construção do saber, portanto, o espaço educacional deve se comprometer com uma educação equitativa e de qualidade.

A partir do princípio de que a escola contribui para o desenvolvimento do cidadão para a vida, recai sobre ela uma grande responsabilidade ética, pois a escola deverá garantir suporte para o sucesso da aprendizagem do estudante e todas as ferramentas necessárias para o seu

desenvolvimento intelectual. Entendendo que cada ser se constitui como único, não se pode pensar em uma educação igual para todos. Tem que se lutar pela valorização e respeito das diferenças, exercendo, assim, a inclusão de todos. A escola tem um papel social fundamental que é nortear os vínculos, as relações sociais e desenvolver as habilidades físicas e cognitivas do estudante; a escola forma para vida, forma os cidadãos que irão gestar o país e serão os pilares da sociedade futura

Claudia Werneck, ativista brasileira em direitos humanos, diz que a inclusão é um compromisso social e uma sociedade inclusiva tem compromisso com todos, não só com os deficientes. Werneck defende o direito de efetiva participação na construção da sociedade, em que a inclusão social é capaz de quebrar as barreiras cristalizadas, valorizando o talento de todos (WERNECK, 1997).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa justifica-se na devida linha de pesquisa Educação, História e Política do Programa de Pós-Graduação em Educação, pois pretende contribuir para o processo de inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar, tornando-o participante ativo no cotidiano escolar. O espaço educacional é composto por pessoas oriundas de famílias com diferentes culturas e realidades socioeconômicas. Cada estudante traz consigo seus credos, religiões, individualidades e características únicas. A escola e os professores precisam valorizar essas diferenças e partir para construção do saber, respeitando a bagagem de cada indivíduo na hora de conduzir o planejamento e colocá-lo em prática.

Diante do cenário existente, valorizando as diferenças e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, faremos um recorte nesse estudo, direcionando para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para entender quão pertinente é o estudo, é fundamental pontuar os dados encontrados no portal do Ministério da Educação (MEC): estima-se que 70 milhões de pessoas no mundo vivam com essa condição, sendo 2 milhões delas no Brasil (BRASIL, 2022c). É um número expressivo para um país que está, há pouco, passando da marca dos 200 milhões de habitantes.

A ciência é um conhecimento em constante evolução e mudança, se baseia em princípios bem sólidos e bem estabelecidos, desenvolvidos por meio da constante pesquisa. Neste momento que você lê essa dissertação, há inúmeros pesquisadores realizando pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista, o que possivelmente obrigará que no futuro haja uma revisão dessa escrita. À medida que novas descobertas são feitas, a compreensão sobre um determinado assunto pode mudar, por isso a importância da constante pesquisa para o crescimento da humanidade.

O autismo é objeto de estudo especialmente nas últimas décadas e conceitos já foram construídos e reconstruídos acerca do assunto. Vamos construir de forma breve a trajetória do conceito do autismo, guiando-se pelas lentes do pesquisador Lucelmo Lacerda (2020), no livro “Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução”. O autor descreve no livro os seguintes momentos: entre 1943 e 1980, o autismo era entendido como uma doença psicótica infantil, caracterizada por falta de contato emocional, com linguagem restrita, comportamentos repetitivos e interesses restritos; na década de 1980, houve uma mudança na compreensão do autismo, quando pesquisadores começaram a considerá-lo um distúrbio do desenvolvimento neurológico e não mais uma doença psicótica. Foi nessa época que o “Transtorno do Espectro Autista” começou a ser utilizado em referência a um conjunto de condições que afetam a comunicação, integração social e comportamentos. Em 2013, houve uma revisão do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM), que é uma referência importante na área de saúde mental, e o autismo deixou de ser subdividido em diversas subcondições do que era chamado de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ao invés disso, foram criadas novas categorias que englobam as características do espectro autista, como déficits na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. É importante ressaltar que essa trajetória não representa uma linha do tempo linear e simplificada, mas sim um processo complexo de construção e desconstrução de conceitos sobre o TEA. E como já mencionado, a pesquisa contínua e a revisão constante são fundamentais para o avanço do conhecimento sobre o TEA e outras áreas da ciência e educação.

As escolas têm recebido um número consideravelmente maior de estudantes com TEA nos últimos anos. Em Santa Catarina, a Secretaria de Educação do Estado disponibiliza uma base de dados para pesquisa por meio do sistema eletrônico chamado de “Educação na Palma da Mão”, onde encontrou-se os seguintes números: um total de 4.238 estudantes com TEA matriculados nas escolas estaduais em 03 de novembro de 2023, sendo, 1.906 nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1.288 nos anos finais do Ensino Fundamental, 1.029 no Ensino Médio, 4 no Ensino Técnico Concomitante/Subsequente, 7 nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 4 no Ensino Médio do EJA (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2023).

Sendo assim, é necessário direcionarmos um olhar pontual para os educandos com TEA, não podemos fechar os olhos e negar a presença desses estudantes em classe. São necessários estudos sérios referentes ao atendimento deles no espaço educacional.

Para garantir o direito do estudante com TEA, visando que esse tenha um atendimento que lhe proporcione o sucesso na aprendizagem e inclusão, a Resolução do Conselho Estadual

de Educação de Santa Catarina (CEE) nº 100, 13 de dezembro de 2016 (CEE, 2016), garante a presença do segundo professor no ensino regular, o qual atuará em conjunto com o professor titular para vencer os obstáculos que aparecerão no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que o segundo professor é um profissional indispensável no processo de inclusão do estudante. A Resolução do CEE nº 100, 13 de dezembro de 2016 (CEE, 2016, p. 4), traz em seu artigo art. 2º, a seguinte definição do segundo professor para atendimento em classe do ensino regular para o estudante com TEA:

IV. Segundo Professor de Turma- disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.

A resolução garante o serviço do segundo professor, porém, não traz maiores informações a respeito do atendimento, não estabelece orientações para o bom andamento dos serviços prestados, abre precedentes para indagações, tais como: o que a legislação quer dizer com “atividades de vida prática”, seria levar o estudante ao banheiro, alimentá-lo? A falta de clareza é campo minado para dúvida. Essas lacunas presentes nas legislações segundo Lucelmo Lacerda (2020) são uma frouxidão e resulta em processo de uma inclusão frouxa, que os torna frágeis e vulneráveis a erros. Temos que buscar, por meio da pesquisa, mostrar que as legislações não podem ter brechas para que erros ocorram, além disso, serve para apontar que muitas vezes essas precisam ser revistas.

Assegurar a inclusão é algo que soa positivo, porém, na prática, não é bem o que se pode constatar no chão da escola. São inúmeros os motivos que dificultam este acontecimento, é necessário observar as dificuldades, estudá-las e investigar formas de superá-las. O atendimento do segundo professor não é diferente, apesar de ser uma das ferramentas para inclusão dos estudantes com TEA, também possui seus desafios.

Esse atendimento é fundamental no processo de construção do conhecimento destes sujeitos, sendo de grande valia para o ensino regular, porém, se não for bem exercida a função do segundo professor perde o propósito.

Todavia, estamos andando no fio da navalha, pois mesmo que haja essa grande conquista, resultado de grandes lutas há muito tempo almejada, cabe agora, à escola e aos professores, efetuarem um bom trabalho. É necessário que o professor titular da classe escolar e o segundo professor tenham claras suas funções para que assim, possam exercê-las com profissionalismo. Saviani (2008, p. 64) é enfático quando diz que o professor terá um trabalho

mais eficaz se tiver clareza, se compreender a importância de sua prática e a influência que possui com o social global.

Entretanto, temos que ser cautelosos, pois a formação de um cidadão não é responsabilidade exclusiva da escola e dos professores, mas sim de uma rede de envolvidos, a família, a saúde, a assistência social e outras. No caso específico dos estudantes com TEA, é imprescindível que haja uma atuação conjunta dessas esferas para garantir um atendimento adequado e efetivo não somente aos estudantes, mas também às suas famílias. Somente com uma abordagem integrada e colaborativa, com cada parte envolvida assumindo sua responsabilidade na inclusão e na promoção do desenvolvimento desses estudantes, se alcançará uma educação significativa.

Os desafios são diários no contexto escolar, assim, a intenção é efetuar uma análise acerca das atribuições do segundo professor do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a encontrar ações de sucesso e indicativos com necessidades de melhorias.

Diante dos estudos apresentados, para ampliar a problemática do tema a ser pesquisado, algumas hipóteses se fazem relevantes: I) atribuição principal do segundo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Araranguá/SC pode estar centrada mais em assistencialismo do que em práticas pedagógicas colaborativas, diferindo do ideal proposto por diretrizes educacionais; II) a rotina diária do segundo professor pode ser predominantemente preenchida com demandas emergenciais, o que pode diminuir o tempo e a atenção voltados para a articulação, planejamento e implementação de estratégias pedagógicas eficazes.; III) a falta de incentivo financeiro de horas a serem pagas para planejamento e estudo contribui para a fragilidade do serviço prestado pelo segundo professor; IV) não existe trabalho conjunto entre o professor titular e o segundo professor; V) ocorre que o segundo professor se torna o professor titular do estudante com TEA na prática.

Nesse sentido, o problema da pesquisa é: **Comparado ao prescrito na Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, quais são as atribuições do segundo professor responsável pelo acompanhamento do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do município de Araranguá/SC?**

Para responder à pergunta problema, pretende-se, como objetivo geral: Investigar as atribuições e restrições do segundo professor do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o propósito de entender como sua atuação influencia no processo de aprendizagem do estudante com TEA. Como desdobramento, temos os seguintes objetivos específicos: I) Descrever o perfil profissional do segundo professor que atua nos anos iniciais

do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Araranguá/SC, considerando sua formação, experiência e competências; II) Investigar a partir da perspectiva do segundo professor, a sua rotina diária e as principais responsabilidades, com foco nas práticas pedagógicas, métodos de intervenção e suporte oferecido aos estudantes com TEA; III) Analisar a percepção do segundo professor em relação à sua integração e colaboração com a equipe pedagógica, visando compreender a dinâmica do trabalho conjunto, o processo de planejamento e a avaliação das estratégias de inclusão; e IV) Verificar se a atuação do segundo professor ocorre conforme estabelecido pela Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016.

Desenvolvemos a seguinte metodologia para alcançar os objetivos propostos: uma pesquisa exploratória foi conduzida nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual no município de Araranguá, Santa Catarina. A investigação focalizou especificamente o segundo professor que trabalha com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O recorte da amostra foi o segundo professor que atua no Ensino Fundamental I (EFI), devido representar o maior campo de atuação do segundo professor que atende os estudantes com TEA na rede regular das escolas estaduais no município de Araranguá/SC. Partimos desse critério de inclusão da amostra, chegamos ao público-alvo da pesquisa, 35 segundos professores no Ensino Fundamental I, distribuídos em 11 escolas estaduais de Araranguá/SC. Para realizar a pesquisa, aplicamos um questionário online e uma entrevista impressa. A abordagem foi qualitativa e análise dos dados descritiva e interpretativa.

Compreendemos que a nossa pesquisa segue o viés sócio-histórico, tendo em vista considerar a historicidade do objeto de estudo e sua materialidade, produzindo uma análise que parte da objetividade do plano material, concreto. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto educacional, social, político e econômico. Buscando fugir de qualquer tipo de abstração. Os indicadores coletados na pesquisa foram de extrema importância para entendermos o cenário Catarinense no âmbito da inclusão por meio do trabalho do segundo professor.

A presente dissertação de mestrado foi organizada para seis capítulos, a saber: o primeiro traz a gênese da pesquisa da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental em que foi analisada a educação inclusiva no Brasil – aspectos: histórico, político, cultural e social, plano nacional da pessoa com deficiência, cenário da educação inclusiva em Santa Catarina e as políticas voltadas para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Os principais autores e instituições que deram suporte para construção do capítulo foram: Binet e Simon (1908), Vygotsky e Luria (1996), Sasaki (1997; 2002), Mantoan e Prieto (2006), Antunes (2008), Zazzo (2010), Brasil (2012; 2013a; 2015), Araújo e Chaves (2016), Teixeira

(2019), Bezerra e Antero (2020). O segundo capítulo aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com enfoque no processo de aprendizagem dos estudantes TEA, os desafios e estratégias de apoio, o perfil cognitivo e a relevância do papel da família. Alguns dos estudos relevantes que nos deram apoio foram: Vygotsky (2007), Uta Frith (2012), Camargos Junior et al. (2017), Wu, Yaedu e Wayszcek (2019), Lobe e Lobe (2020), Steinbrenner et al. (2020), Nascimento, Silva e Guedes (2021). No terceiro capítulo, foi abordado o segundo professor, examinando o perfil do docente e sua rotina de trabalho. Discute-se suas responsabilidades, ajustes no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes TEA, e a sua atuação interdisciplinar. Pesquisas de relevância foram: Libâneo (2001), Veiga (2003), Mantoan e Prieto (2006), Libâneo (2013), Marinho (2018), Meneghelli (2019) e Silva (2021). O quarto capítulo aborda a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo a descrição do ambiente onde a pesquisa foi realizada, os participantes envolvidos, suas características, o instrumento de coleta de dados utilizados, a coleta e a análise dos dados obtidos. Autores que contribuíram para construção do capítulo foram: Minayo (2003), Silva e Menezes (2005), Leite (2014) Amado e Ferreira (2013), Bardin (2016) e Mattar e Ramos (2021). Depois de um meticuloso processo, apresentamos os dados coletados. Em um passo subsequente, dedicamo-nos à análise aprofundada dessas informações. No quinto capítulo, dedicamos nossa atenção à análise de dados, concentrando-nos na categorização e análise dos dados obtidos por meio do questionário e da entrevista. No sexto capítulo destacamos os principais pontos sobre a realidade do segundo professor em Araranguá/SC, incluindo as aproximações e distanciamentos com o exposto pela Resolução CEE/SC nº 100. Após essas etapas construímos as considerações finais. Por fim, listamos todas as referências que utilizamos como suporte para nosso trabalho e, com organização, categorizamos e ordenamos todos os anexos e apêndices relevantes.

2 FORMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL INCLUSIVO

*“Não conseguiria destacar o suficiente a importância de um bom professor”
(GRANDIN; PANEK; CAVALCANTI, 2015).*

O presente capítulo pretende situar o leitor de forma pontual quanto ao contexto histórico da pessoa com deficiência partindo da década de 60³. Na sequência abordará as principais legislações que constituem o cenário da educação inclusiva no Brasil e Santa Catarina, aspectos históricos, políticos, culturais e sociais, até chegar na política vigente do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2013a).

Guiaremos a pesquisa na direção das escolas com perfil de educação inclusiva, para isso é necessário deixar claro o que se entende por educação inclusiva, e assim, definir o seu conceito. Mantoan e Prieto (2006, p. 10) “admite que tratar igualmente aqueles que são diferentes pode levar-nos à exclusão, a autora defende uma escola que reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada”. Educação inclusiva é valorizar as diferenças e potencializar as habilidades de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, sociais ou culturais.

Para falarmos em educação inclusiva é imprescindível falarmos também em educação especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial é entendida como “um conjunto de medidas educacionais que visam atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. Nessa perspectiva, a educação especial não é vista como um serviço isolado, mas sim como parte integrante do sistema educacional, que deve oferecer condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso, participação e aprendizagem nos mesmos espaços e atividades que os demais alunos. Assim, a educação especial tem como princípio fundamental a inclusão educacional, que se traduz na garantia do direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas características individuais, e na valorização da diversidade como um enriquecimento para o processo educativo.

³ A partir da década de 60, houve um crescente reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e um movimento em direção à igualdade de oportunidades e à inclusão social. Isso levou a uma série de medidas políticas e legislativas em todo o mundo para proteger e promover os direitos das pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva de educação especial é oferecido nas escolas de ensino regular estaduais de Santa Catarina o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido no contraturno do horário escolar para os estudantes com deficiências amparadas pela legislação para receber o atendimento. E por fim, apresentaremos o cenário da Educação Inclusiva em Santa Catarina, e as legislações vigentes referentes à inclusão do estudante com TEA, e o atendimento do segundo professor em turma do ensino regular de Santa Catarina. Algumas perguntas que se pretende responder ao longo desse capítulo são: como se constituiu a educação especial e inclusão escolar no Brasil? Como está o cenário estatístico da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular do Brasil? Quais as principais políticas públicas voltadas para o atendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil? Quais as legislações vigentes que amparam o atendimento do aluno com TEA no ensino regular de Santa Catarina?

2.1 MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para entendermos o sistema educacional contemporâneo, é necessário conhecer o processo histórico da educação especial no Brasil, resultado de grandes lutas vivenciadas ao longo dos anos, defendida sob o ideário da igualdade, a partir do pressuposto do acesso ao saber como forma de garantir o progresso material, intelectual e moral dos homens (MANTOAN; PRIETO, 2006).

No contexto de Brasil, na década de 60, observa-se um número expressivo de instituições com finalidades segregativas. Defendiam a bandeira filantrópica, algumas dessas instituições incluem: asilos para pessoas com deficiência mental; escolas e internatos para pessoas com deficiência física e orfanatos para crianças com deficiências, todas essas instituições tinham como propósito “aliviar o peso para família”, muitas ofereciam um precário suporte ou tratamento, nenhum pouco adequado às necessidades das pessoas que ali viviam. Mantoan (2015, p. 10) afirma que:

Por muitas décadas, alegando incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização. Tal estado de coisas perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que está devesse revisar seus pressupostos.

A segregação de estudantes com deficiência foi e é uma prática discriminatória que negou e nega a eles o direito à educação inclusiva e equitativa. Essa prática foi historicamente justificada pelo paradigma da normalização, que considerava que as pessoas com deficiência deveriam ser “normalizadas” para se adaptarem às expectativas sociais dominantes.

Na sequência, surge o movimento pela “integração social do sujeito deficiente, integrado nos meios comuns, como na área da educação, trabalho e lazer” (SASSAKI, 1997, p. 31). Todavia, esse movimento se fortaleceu mais à frente no final da década de 1960.

A integração social foi uma saída diante da necessidade de inserção do sujeito com deficiência ao meio em que vivia. O movimento de integração foi um processo de grande importância para conquistas posteriores da educação especial, contudo, não havia direitos para as pessoas com deficiência, eram elas quem deveriam se incluir na sociedade. Em muitas situações recorria-se aos métodos clínicos, desde terapias a medicamentos, para que assim, o sujeito se tornasse mais adaptável ao meio. Nessa época considerava-se a deficiência uma doença que deveria ser tratada com medicações quando necessário. Essa visão ficou conhecida como modelo biomédico da deficiência, os profissionais da saúde é que determinavam o que se deveria fazer pela pessoa com deficiência. Desta forma, o sujeito não era incluído e sim integrado ao meio, esse modelo reduzia a pessoa à sua deficiência, ao capacitismo. Alegar o capacitismo ainda é uma sombra desse período, considerava-se que uma pessoa cega não poderia aprender a ler ou que uma pessoa surda não teria condições de arrumar um emprego. O diagnóstico limitava o sujeito e negava qualquer possibilidade de potência. Lev Vygotsky (2007), em seu livro "A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores", apresenta críticas ao modelo que enfatiza apenas fatores biológicos e individuais no desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky, há uma deficiência primária, que está relacionada à condição biológica do indivíduo, e uma deficiência secundária, que está relacionada aos aspectos sociais e culturais em que ele está inserido. Essa última era a que mais “incapacitava” o sujeito. Fogaça e Klazura (2020) no artigo intitulado “Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa”, enfatizam que é necessário:

[...] romper com os diagnósticos médicos que decretam a incapacidade da pessoa com deficiência e construir uma nova abordagem que vise à busca de autonomia, o reconhecimento e a valorização das diferenças como um dado natural da diversidade humana, na perspectiva da inclusão social (FOGAÇA; KLAZURA, 2020, p. 16).

Assim, o sujeito jamais deve ser visto unicamente pela lente biomédica, que considera a deficiência uma patologia que deve ser corrigida ou curada.

Neste período de integração, o estudante com deficiência não recebia nenhuma categoria de apoio educacional. Ou seja, o estudante com deficiência é que tinha que se adaptar ao meio, não existiam leis para adaptar a arquitetura, o mobiliário, a linguagem, as metodologias, não recebia nenhum auxílio pedagógico com foco na superação das limitações impostas pela deficiência. Ele estava integrado, porém o esforço para a inclusão era responsabilidade do estudante, ele não fazia parte do todo.

Foi nessa perspectiva que em 1970, a Educação Especial se estabeleceu no Brasil sendo intitulada como educação de excepcionais. Esse modelo de educação especial buscava atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com deficiência por meio de escolas e classes especiais, separadas das escolas regulares. Nesse sentido, a educação especial era vista como um serviço complementar à educação regular, e não como parte integrante do sistema educacional como um todo.

2.2 QUOCIENTE INTELECTUAL (QI) E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Os franceses Alfred Binet e Théodore Simon (ZAZZO, 2010) desenvolveram estudos sobre o diagnóstico de atraso mental e a educação de crianças com necessidades especiais. Eles apresentaram os resultados de seu trabalho no Congresso Internacional de Psicologia, em Roma, no ano de 1905. O objetivo deste estudo era diagnosticar se as crianças sofriam de atraso mental ou não. Em 1908, os autores publicaram uma escala métrica para medir a inteligência, teste que recebeu o nome Binet-Simon (BINET; SIMON, 1908). Mais tarde, com apoio dos estudos do psicólogo alemão Stern, se aprimorou a escala Binet-Simon chegando em 1918 ao teste Quociente Intelectual (QI)⁴.

Surge então a concepção psicopedagógica de deficiência, pautada no QI e no rendimento escolar que contribuía no processo de organização da escola e no direcionamento dos estudantes com deficiência para as classes homogêneas, classes especiais e instituições especializadas.

Esse período foi fortemente marcado pelos testes de QI, baseado neles se guiava uma educação com resultados excludentes. Nos estudos de Antunes (2008), percebe-se quão arrasador foi esse tempo na educação, o quanto foi cruel com as pessoas que ficavam à margem dos testes, os resultados do QI é que definiam o sujeito, assim os seus “problemas”, justificando a prática de uma “educação especial” com condições aligeiradas e sem continuidade, focada nas “limitações” do sujeito, quando deveria ser em suas potencialidades. Os testes de QI

⁴ Escala de Q.I ou de nível mental que parametriza os escores do teste a partir de classificações.

marcaram fortemente a vida de muitas pessoas, às excluindo do espaço educacional. Essa abordagem era extremamente excludente e prejudicial para as pessoas com deficiência, eram vistas apenas pelas suas limitações, assim, limitava suas oportunidades e as excluía do espaço educacional.

Patto (1997) relata que ainda nos tempos atuais os professores e administradores escolares anseiam em mandar alunos para os psicólogos para realizar testes de QI, buscando uma forma de culpabilizar o insucesso escolar de determinados estudantes com problemas no processo da aprendizagem.

O teste pode ser um indicador da capacidade intelectual do sujeito, porém não define o sucesso, sabe-se que o desempenho escolar não é reflexo somente de capacidade intelectual, é necessário condições pedagógicas, espaço físico adequado, entre muitas outras coisas, para assim o sujeito ter condições de desenvolver o seu potencial de aprendizagem. Além do que, os testes de QI supervalorizavam as áreas de exatas e da linguagem, ignorando todos os demais conhecimentos que fazem parte do desenvolvimento humano.

O teste de QI foi um marcador histórico de exclusão, Teixeira (2019) relata que tanto o ensino regular, como a educação especial, se pautava nos testes para classificar o estudante como ensinável ou não. Os testes classificavam o grau de desenvolvimento e em qual turma esses estudantes deveriam frequentar, tanto turmas regulares como turmas de educação especial, os classificados como oligofrênicos, ou seja, aqueles considerados não educáveis, eram então proibidos de frequentar a escola, ou até mesmo privados do convívio social, marcando a história com um período tristemente segregador.

O final da década de 70 e a década de 80 também foi marcada por fatos históricos importantes que vale ressaltar. Em 1977 foi desenvolvida a política de Educação Especial, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC), que definia a criação de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Adotou-se o modelo médico psicológico e desde então a Educação Especial assumiu o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir dos anos 80 acelerou-se a criação de instituições, principalmente na área de deficiência mental, como resultado da interiorização das APAEs. Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação dos estudantes com necessidades educativas especiais (BEZERRA; ANTERO, 2020).

Paralelamente ao desenvolvimento dessa nova concepção pedagógica, os princípios da inclusão foram veiculados por Organismos Internacionais, principalmente a partir da publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde buscou-se a conscientização da sociedade,

enfatizando a necessidade de mudanças para que todos possam ter acesso à educação, trabalho, espaços urbanos, etc. Sendo seu principal objetivo exercer a inclusão de todos, articulando políticas sociais no âmbito nacional em articulação com as políticas internacionais.

Em Santa Catarina, assim como em outros lugares do mundo, o autismo começou a ser mais estudado e compreendido na segunda metade do século XX. Na década de 1970, a teoria do “*déficit* de teoria da mente” passou a ser estudada por psicólogos e pesquisadores da área, trazendo uma nova abordagem para entender o comportamento das pessoas com autismo. No entanto, até a década de 1990, o autismo ainda era pouco conhecido e diagnosticado em Santa Catarina e em todo o Brasil. Com a aprovação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, houve uma maior visibilidade e conscientização sobre a condição.

No Brasil, os princípios da inclusão foram implantados tardiamente ao sistema educacional, inseridos através do programa Educação inclusiva: direito à diversidade, incorporados após o ano de 2003. Contudo, a perspectiva inclusiva só se consolidou no Brasil em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que determinou a inclusão total dos estudantes da Educação Especial na escola regular, orientando os serviços pedagógicos e recursos necessários para prática real da inclusão (FCEE, 2022).

A escola inclusiva é para todos e temos que defender a inclusão para continuarmos em uma caminhada onde possamos vencer todas as barreiras que excluem, e assim, propiciar recursos diferenciados, garantir o desenvolvimento do ser humano em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, para que todos sejam bem-sucedidos no processo da formação intelectual.

Em 2011, o Governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, uma grande conquista para o cidadão com deficiência, pois o plano dá uma atenção especial à Educação, pontuando as necessidades para que o sujeito com deficiência realmente tenha condições de acessar o espaço educacional e permanecer durante todos os ciclos de formação. No plano também é tratado a inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

O Plano Nacional da Pessoa com Deficiência é um grande aliado para concretização da educação inclusiva no Brasil, pois fortalece as comunidades de pessoas com deficiência, na luta pelo exercício dos seus direitos, “o acesso à educação é um direito de todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2013a, p. 11).

Inclusão é resultado de anos de necessidades não atendidas, é o trampolim para o abandono de velhas práticas, novas formas de pensar e organizar a realidade, é a oportunidade

de transformação de dentro para fora. Transformações históricas ocorrem por meio de processo de construção de um novo meio social para todos.

O acesso ao ensino regular é um direito de todo o cidadão, a permanência e o sucesso são resultados da real inclusão escolar. Resultados esses de uma longa caminhada, com obstáculos que são vencidos anos após anos, a duras penas, resultados da união de esforços através de muita luta e empenho pela real inclusão, respeito às diferenças e cumprimento dos direitos. A inclusão é um direito legal do cidadão, direito este que garante acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, e outros, pois a legislação nacional, por meio do Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante o exercício pleno da cidadania. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), vem consolidar, promover condições de igualdade, estabelecer os exercícios dos direitos e liberdade e politizar à inclusão social. No capítulo I, a referida lei afirma o direito à Educação para todas as pessoas com deficiência e descreve os direitos os deveres do poder público (BRASIL, 2015).

Na escola inclusiva o estudante é um cidadão de direitos, que recebe foco em sua formação, visando valorizar suas competências e superação das limitações. Escola inclusiva, é uma escola organizada pedagogicamente, com currículo significativo, buscando favorecer a todos, independentemente de sexo, deficiência, condição social ou qualquer outra objeção. O objetivo é a valorização de cada um, respeitando a diversidade.

Com base no anteposto, é fundamental conhecermos a legislação para podermos contrapor-la. Aqui faremos um recorte no Estatuto da Pessoa com Deficiência no que tange a educação inclusiva para posteriormente estabelecermos análise do seu cumprimento no contexto histórico e contemporâneo. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, nos artigos 27 e 28, garante o direito da pessoa com deficiência a ter acesso ao sistema educacional inclusivo, em todos os níveis escolares, para que assim, possa alcançar o nível máximo de desenvolvimento de suas habilidades, física, sensorial, intelectual, social e talentos, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do poder público garantir, acompanhar, gerenciar e avaliar o processo educacional (BRASIL, 2015).

A legislação é explícita ao definir os direitos da pessoa com deficiência, cabe a sociedade fazer valer o cumprimento dos direitos já alcançados, que a cidadania seja exercida com excelência por todos os envolvidos no processo educacional, seja família, professores, gestão escolar e alunos. Uma educação para todos se constrói por meio da harmonia entre os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional. Conclui-se o item 2.2 com a certeza de que a história mostra que devemos continuar avançando na luta por políticas públicas cada vez mais definidas e direcionadas para a valorização das diferenças e com foco nas

potencialidades individuais de cada sujeito, entendemos que somos únicos e isso nos torna ricos de possibilidades de aprendizagem.

No passo seguinte, no item 2.3, faremos uma análise do panorama da educação inclusiva no Brasil com projeção nos últimos anos, usaremos como referência do ano 2010 a 2020, buscando responder como está o cenário (dados estatísticos) da inclusão do estudante com deficiência no ensino regular no Brasil.

2.3 PANORAMA DA INCLUSÃO NO BRASIL: 2010-2020

Cabe ante a legislação analisarmos como está o processo de inclusão no âmbito educacional no Brasil em pleno século XXI. Na primeira década desse século temos contemplado mudanças sociais importantes em relação ao processo político e pedagógico que permeiam caminhos para inclusão social e educacional, direcionado às pessoas com deficiências, sensorial, física ou cognitiva, para o exercício pleno da sua cidadania.

Partiremos para análise dos números das matrículas dos alunos com alguma deficiência no ensino regular, federal, público, municipal e particular para termos uma visão do panorama de inclusão da última década. Buscamos essas informações no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021 e encontramos os seguintes dados relacionados a matrículas dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação:

Acompanhamento da meta de inclusão de crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação é parcialmente contemplado por dois indicadores que, infelizmente, têm a limitação de abranger apenas quem já está na escola. Ainda assim, os números evidenciam avanços importantes. No período de dez anos, as matrículas na Educação Básica quase duplicaram, passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão, em 2020. A maior parte delas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9%, em 2010, para 88,1%, em 2020 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 48).

Os números mostram um grande crescimento na procura por matrículas de estudantes com alguma deficiência no ensino regular, com aumento significativo no Ensino Fundamental. Abaixo contemplaremos o Quadro 1 com índices de educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais no Brasil nos anos 2010 e 2020 relacionados à etapa de ensino.

Quadro 1 – Índices de educandos com deficiência

Matrículas Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2010 e 2020. Por etapa de ensino:						
	Classes Comuns		Classes Especiais Escolas especializadas		Total	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Educação Infantil	34.044	102.996	35.397	7.742	69.441	110.738
Ensino Fundamental	415.959	878.681	180.842	146.618	597.801	1.025.299
Ensino Médio	32.233	165.227	1.349	1.430	33.582	166.657
Educação Profissional	1.096	5.971	683	235	1.779	6.206
Educação Básica	484.332	1.152.875	218.271	156.025	702.603	1.308.900

Fonte: Todos pela Educação (2021, p. 48).

Para nos atentarmos ao foco da nossa pesquisa, vale analisarmos o resultado do Ensino Fundamental conforme os dados da tabela acima. Em 2010 tínhamos um total de 416.959 estudantes com alguma deficiência em classe comum, em 2020 se constatou 878.681 estudantes devidamente matriculados no ensino regular, somando um crescimento de 110,73% em uma década. Pelos índices pode-se concluir que estamos caminhando para inclusão das crianças com deficiência com idade escolar sendo matriculadas e frequentando o espaço escolar.

Romeu Kazumi Sassaki (2002), conhecido como “pai da inclusão” no Brasil, produziu durante seis décadas materiais acadêmicos, que contribuíram para construção de políticas públicas voltadas para inclusão, em seus muitos estudos voltados para acessibilidade ao mercado de trabalho e ensino regular, ele aponta que acessibilidade é um direito de todo e qualquer cidadão. O espaço educacional deve proporcionar meios para que todos alcancem o conhecimento e a formação do saber, independente das suas bagagens que devem ser valorizadas, e servir como ponto de partida nesta jornada chamada formação do conhecimento acadêmico.

Buscando complementar os dados estatísticos, é de grande valia analisar os dados divulgados pelo portal de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no dia vinte um de setembro de 2022 dia nacional de conscientização da pessoa com deficiência. Os dados estatísticos do último recenseamento feito em 2019, com relação à pessoa com deficiência no Brasil, mostram que cerca de 8,4% da população brasileira na faixa de dois anos ou mais tem uma ou mais deficiência, o que representa um número de mais 17 milhões de brasileiros com deficiência. Os dados mostram que na população de dezoito anos ou mais de idade com deficiência, que a porcentagem sem escolaridade ou com Ensino Fundamental

incompleto chega a 67.6% da população com deficiência; enquanto que sem nenhuma deficiência é de 30,9% (IBGE, 2021).

Nos próximos anos teremos números relacionados especificamente sobre o TEA, sendo que foi aprovado em 2019, a Lei 13.861, que obriga o IBGE a contemplar nas pesquisas de recenseamento populacional perguntas sobre o TEA, durante a realização do recenseamento.

Precisamos olhar para nossa história, diante desses números da população com deficiência sem escolaridade ou com o Ensino Fundamental incompleto. Surge então o questionamento, como tem sido essa inclusão? Esses educandos têm adentrado ao espaço escolar e vivenciado na prática a inclusão assim como os demais estudantes?

Concluimos o item 2.3 com uma reflexão baseada no artigo de Batista e Cardoso (2021) intitulado “Educação inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade”. Os autores trazem como resultado da pesquisa a importância da inclusão na educação escolar básica, independentemente da condição física ou mental do estudante. Para que isso ocorra, é necessária uma mudança de postura do professor, a revisão de políticas e práticas pedagógicas, o uso de tecnologia, capacitação, atualização, sensibilização e envolvimento de toda a comunidade escolar. A inclusão é gradual, interativa e culturalmente determinada, e requer a participação do próprio estudante na construção do ambiente escolar favorável. É importante que a família, sociedade e Estado se responsabilizem pelo acesso dos estudantes à educação de qualidade e para todos. O processo de inclusão depende da formação e capacidade do professor para garantir o acesso dos alunos a uma educação de qualidade, tornando-os cidadãos conscientes e capazes de aprender. A Inclusão Escolar é recente, caminha ainda a passos lentos em muitas realidades e passos mais largos em outras e ainda é cedo para termos dados quantitativos, porém seguimos por meio da pesquisa buscando construir um cenário real da inclusão escolar.

Na sequência, foi analisado o acesso do estudante TEA na rede regular de ensino do Brasil, e quais as políticas públicas voltadas para sua educação no estado de Santa Catarina.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SANTA CATARINA

Guiaremos os próximos passos em direção ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando analisar as políticas brasileiras voltas para contexto educacional da pessoa com TEA com foco na perspectiva de atendimento em Santa Catarina, a fim de analisar

as iniciativas, programas e recursos disponíveis que visam promover a inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes com TEA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) tem como propósito o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas escolas regulares, instruindo os sistemas de ensino para possibilitar solução às necessidades educacionais.

O acesso à educação para pessoas com TEA é assegurado por legislações que se destinam a possibilitar a todos o direito à inclusão. As legislações englobam o âmbito nacional, estadual e municipal. Adiante, conheceremos uma lei fundamental na construção do cenário de inclusão do estudante com TEA, a Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que normatiza a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegurando o direito das pessoas com autismo à educação, ao ensino profissionalizante, ao mercado de trabalho, à assistência e à previdência social (BRASIL, 2012). A lei recebe o nome de Berenice Piana, pois ela fundou a Associação de Amigos do Autista (AMA) em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, após o diagnóstico de autismo de seu filho, na década de 1980. Ela se tornou uma das principais ativistas na luta pelos direitos das pessoas com TEA, trabalhando incansavelmente para a promoção da inclusão social e para garantir que os direitos das pessoas com TEA fossem reconhecidos e respeitados. A Lei Berenice Piana é considerada um marco na história do país, pois reconhece o TEA como deficiência e estabelece diretrizes para a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TEA. A lei também prevê a criação de serviços de atendimento especializados e o acesso à educação de qualidade. A Legislação Federal, por meio da Lei Berenice Piana, garante ao estudante com TEA acesso a todas as modalidades de ensino e subsídios para que suas necessidades sejam superadas.

Seguimos nossa pesquisa direcionando o olhar para nosso foco principal, o estado de Santa Catarina. Vamos conhecer a legislação vigente no estado, no que refere ao atendimento do estudante com TEA, a qual assegura o atendimento do segundo professor.

No estado de Santa Catarina, a Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, confirma o atendimento do segundo professor em turma do ensino regular. O papel desse profissional é fundamental, podemos dizer que decisivo no processo de superação e inclusão do sujeito com autismo (CEE, 2016).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PNPD) é enfático quando afirma que não é somente incluir socialmente, deve-se desenvolver ações necessárias para favorecer o exercício pleno da cidadania, pois a inclusão social é um direito de todas as pessoas

e as políticas públicas de inclusão desenvolvem ações de participação social e combate à desigualdade, para assim, garantir os direitos de igualdade de condições (BRASIL, 2013a).

O PNPd norteia todos os aspectos necessários para o exercício da cidadania da pessoa com deficiência, ou seja, direito ao trabalho, moradia, saúde e créditos bancários, norteia tudo que faz necessário para uma vida plena, é uma grande conquista para sociedade.

Diante de todas as conquistas por meio das legislações elencadas, temos a certeza que estamos percorrendo o caminho para a escola que almejamos, onde todos sintam-se parte da comunidade em que escolheram viver suas mais intensas experiências no processo de aprendizagem.

Dando prosseguimento no contexto histórico, olharemos para o estado de Santa Catarina visando observar as políticas públicas voltadas à perspectiva do atendimento do aluno com TEA. Vamos nos direcionar ao período de transição do século XX para o XXI, um momento determinante para construção do cenário inclusivo que vivenciamos na atualidade.

Para falarmos de inclusão temos que percorrer o caminho da Educação Especial, pois a inclusão é resultado de políticas públicas que surgiram a partir das necessidades do público da educação especial.

Os primeiros registros encontrados referente a educação especial em Santa Catarina se dá em torno do ano de 1954, quando veio a Florianópolis o professor João Barros Júnior, técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura, em visita que tinha o objetivo a divulgação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018).

Porém, o atendimento ao público da educação especial se consolidou oficialmente somente em 1957. O atendimento primeiramente iniciou com uma classe para crianças deficientes. O serviço acontecia no Grupo Escolar Dias Velho, tempos depois passou a se chamar Grupo Escolar Barreiros Filho (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018).

No ano de 1963, o Governo do Estado por meio do Decreto nº 692, determinou os serviços de Educação Especial em parceria com instituições privadas, o estado cedia professores para atendimento nessas instituições (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 1963).

A partir dessas parcerias a procura por matrículas nesses espaços aumentou, surgindo então a necessidade de ampliação dos serviços da educação especial, de uma política com propósitos claros e diretrizes de funcionamento, havendo uma forma de captação de recursos a serem investidos em estudos e pesquisas para promover a prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência.

Tendo em vista as necessidades, foi fundada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), criada em 6 de maio de 1968, amparada pela Lei nº 4.156 (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 1968a) e regulamentada pelo Decreto nº 7.443, de 2 de dezembro de 1968 (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 1968b).

A criação da FCEE representou um grande avanço para educação Catarinense, era o início de uma grande instituição que pautará a educação especial no Estado, uma fonte de onde se beberia para conquistas vindouras.

Se avançarmos um pouco mais na história perceberemos os avanços que tivemos a partir da criação da Divisão de Ensino Especial e da Fundação Catarinense de Educação Especial, daremos um passo para meados de 1977, veremos os resultados do projeto-piloto, elaborado e executado pela FCEE em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

O projeto pioneiro “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, teve como finalidade implantar classes especiais nas escolas de ensino regular. Esse projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer nº 139, de 29 de agosto de 1978, seguido pelo “Programa de ação integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina”, estabeleceu novas diretrizes para a implantação de classes especiais em espaços do ensino regular, instituindo como objetivo geral, atender estudantes deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2009).

É fundamental que todos compreendam que a política do Estado de Santa Catarina não prediz a escola regular como substituta da escola especial ou a escola especial como substituta do ensino regular, são instituições com finalidades bem distintas. Uma corrobora com o trabalho da outra.

Em 1987 é oficializado processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino em Santa Catarina, com a proposta da matrícula compulsória e obrigatória para todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características de deficiência ou qualquer outra característica.

Dando um passo mais largo, chegaremos a 1989, ano em que a Constituição Estadual de Santa Catarina estabeleceu que é dever do Estado garantir a oferta de vagas no sistema educacional regular, desde a modalidade da Educação Infantil ao Ensino Médio com condições de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência física, mental ou sensorial (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 1989).

A garantia de um Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos é um direito primordial para se ter uma perspectiva de avanços na educação. Por meio da garantia da

matrícula para todos os estudantes, outros direitos foram se estabelecendo, conforme as necessidades iam surgindo.

Para entendermos as próximas conquistas, vamos pautar os avanços que nos levam quase ao século XX, em 1990 a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, planeou a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

Em 1994, a “Declaração de Salamanca” pautou-se nos dados da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, que estabelece “Princípios, política e Prática em Educação Especial”. Surgindo assim, uma série de determinações legais em nível nacional, regulamentando os direitos da pessoa com deficiência, das quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabelece atendimento educacional especializado para pessoa com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996).

O processo de inclusão demandou da Secretaria da Educação (SED) uma reestruturação nas diretrizes para que pudessem atender à nova política de educação implantada no Estado de Santa Catarina. Então, o Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988–1991, “buscou na pesquisa a extensão e a reorganização curricular”.

Só em 1996 o Estado oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº 01 do CEE, normatizando a educação especial no sistema regular de ensino, abordando a idade escolar que devem ser matriculados na rede regular de ensino; serviços de apoio no contraturno com serviços educacionais de apoio em salas de recursos e serviço de apoio pedagógico para os educandos com deficiência sensorial e com deficiência mental; e atendimento em escolas especiais em convênio com FCEE, para educandos com comprometimentos mentais graves e com deficiências múltiplas (FCEE, 2009).

Posteriormente, em concordância com a Lei Estadual Complementar nº 170 de 1998, na mesma direção que a Resolução nº 01/96, estabeleceu-se que é dever do Estado garantir um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o estudante com deficiência preferencialmente no ensino regular (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 1998), também dispõem de atividades complementares em parceria com Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esses atendimentos são para complementar e suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes, jamais para substituir o acesso e a permanência no ensino regular, e sim para somar na busca pela superação das dificuldades decorrentes da deficiência e aprendizagem do escolar.

Percebemos por meio da pesquisa, que mesmo a passos lentos, caminhamos para grandes conquistas no século XX, em relação à educação especial e à inclusão, agora respaldadas por critérios mais precisos.

Publicada em janeiro de 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera a Educação Especial uma modalidade que decorre a todos os níveis de ensino da Educação Básica e se caracteriza como Atendimento Educacional Especializado. O referido documento assegura a universalidade da educação, incumbindo-se de garantir o direito das crianças e adolescentes ao acesso e à permanência em todas as fases da vida acadêmica, até a conclusão da formação.

Para a estruturação de um sistema educacional inclusivo em concordância com a política de educação especial, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina publicou a Resolução nº 100/2016, que confirma diretrizes para o ensino especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (CEE, 2016).

Essa política foi implementada tendo como principal objetivo a consolidação de um sistema educacional inclusivo, com ações conforme a meta 4 do Plano Nacional de Educação, que assegura o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com a elucidação de sistema educacional inclusivo. Nesse, prevê-se a garantia das ferramentas necessárias para o ensino, por meio de escolas ou atendimentos especializados, garantidos pelos serviços públicos ou conveniados (BRASIL, 2015).

Com o cumprimento do que rege o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a consolidação da Resolução nº 100/2016, nasce um palco com grandes possibilidades de avanços para o processo de inclusão dos alunos no Estado de Santa Catarina, tanto para o público da Rede Regular de Ensino, quanto para as Instituições de Educação Especial.

A Resolução nº 100/2016 no seu art. 1, esclarece que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino que fica a serviço das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (CEE, 2016). Acesso ao conhecimento através do ensino regular é dever do Estado, conforme Lei Estadual nº 16.036, de 21 de junho de 2013:

Art. 1º Fica instituída no Estado de Santa Catarina a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

§ 1º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

§ 2º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela com síndrome clínica caracterizada da seguinte forma:

I –Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; ou

II –Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos e fixos.

Art. 2º São diretrizes da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - A atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - A inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito. (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2013, p.2).

A Resolução nº 100/2016 e a Lei Estadual nº 16.036/2013 do Estado de Santa Catarina destacam a importância da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como aqueles com TEA, no ensino regular e o papel do Estado em garantir o acesso ao conhecimento. Essas políticas reconhecem a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e estabelecem diretrizes para a promoção da intersetorialidade, participação da comunidade, atenção integral às necessidades de saúde e inclusão educacional. A inclusão desses escolares nas classes regulares não só é um direito, mas também uma oportunidade de promover a diversidade e o respeito à diferença, preparando as futuras gerações para a convivência em uma sociedade plural e inclusiva.

O estudante com TEA dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço oferecido no contraturno, com objetivo de somar junto ao ensino regular para o desenvolvimento máximo das aptidões do sujeito. Esse atendimento não pode ser considerado um reforço escolar ou um isolamento para educar, mas um atendimento especializado para facilitar o aprendizado.

O AEE é um atendimento ofertado por um profissional especializado que, em parceria com o educador da turma, levanta os obstáculos para a aprendizagem e escolhe formas e dinâmicas de trabalho adequadas para cada estudante, conforme a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013, que traz referidas as orientações que

devem fundamentar o acesso à Educação Básica para o estudante com TEA no que diz respeito à inclusão na sala de aula da rede regular e ao AEE:

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação (BRASIL, 2013b, p. 5).

O AEE é mais uma ferramenta de apoio fundamental ao estudante no espectro, do conjunto de ações já dispostas, para o seu desenvolvimento extremo, resultando em uma soma de esforços, acesso ao ensino regular com atendimento do segundo professor e o AEE. Os serviços prestados no AEE, proporcionam uma série de benefícios importantes para os estudantes TEA, e é de valia deixarmos alguns exemplos desses benefícios. Segundo Araújo e Chaves (2016): o atendimento prestado é personalizado, o AEE tem como propósito buscar ferramentas para às necessidades individuais de cada estudante, proporcionando um suporte específico para a sua aprendizagem. O AEE oferece recursos e técnicas específicas para cada sujeito, permitindo assim, que tenham a possibilidade de acesso ao conhecimento, mesmo em áreas que apresentam mais dificuldades. Permite que os estudantes desenvolvam habilidades importantes, como a estimulação para comunicação, socialização, criatividade, imaginação autonomia e independência, que são fundamentais para a sua vida acadêmica e pessoal. Assim, por consequência melhora o desempenho escolar.

Com intuito de oferecer ainda mais suporte pedagógico ao estudante com TEA, em 2022, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e as Coordenadorias Regionais de Educação, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) estabeleceu 11 polos de Atendimento Educacional Especializado em Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas da rede regular de ensino de Santa Catarina. O objetivo é fornecer práticas e estratégias de ensino específicas para os estudantes no espectro com base nas “Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado da rede regular de ensino de Santa Catarina” (FCEE, 2021). Essas formações e implementações serão contínuas, visando atender às necessidades específicas dos sujeitos com TEA, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas adequadas. Os polos de TEA desenvolverão abordagens diferenciadas para esses educandos no contraturno, com foco no ensino estruturado. A implementação desses polos é uma iniciativa importante para garantir a inclusão e a qualidade de ensino para todos escolares, incluindo aqueles com Transtorno do

Espectro Autista, e promover a formação de professores e demais profissionais da educação para lidar com essas demandas. Isso representa um avanço significativo para a educação inclusiva em Santa Catarina.

Em relação aos estudantes com deficiência (auditiva, baixa visão, cegueira, física, intelectual, surdez e surdocegueira) transtornos (Espectro Autista, Síndrome de Rett e Transtorno de Hiperatividade) ou altas habilidades (superdotação), o Governo de Santa Catarina em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), disponibiliza o número de alunos matriculados na rede estadual de ensino por meio do “Educação na Palma na mão”. Nesse sentido, realizando uma ampla análise da base de dados no dia 03 de novembro de 2023, verificou-se que o Estado indica a matrícula de 26.694 estudantes que apresentam alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades (Quadro 2).

Quadro 2 – Número de educandos com deficiência, transtorno ou altas habilidades no Estado de Santa Catarina em 2023

Educação Especial	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Ensino Técnico Concomitante	Total
Deficiência					
Auditiva	331	250	31	7	619
Baixa Visão	569	510	42	10	1.131
Cegueira	53	36	5	1	95
Física	759	563	31	23	1.376
Intelectual	6.710	3.722	213	20	10.665
Surdez	133	98	9	2	242
Surdocegueira	0	0	1	0	1
Transtorno					
Espectro Autista	6.017	2.446	38	9	8.510
Síndrome de Rett	3	4	0	0	7
Transtorno de Hiperatividade (TDAH)	8.284	3.860	205	27	12.376
Altas Habilidades/Superdotação					
Altas Habilidades	566	296	6	0	868

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Governo de Santa Catarina (2023).

Por Coordenadoria Regional de Educação verifica-se um número superior na Grande Florianópolis (n = 3.732), seguido por Joinville (n = 2.117), Blumenau (n = 1.751), Criciúma (n = 1.616) e Tubarão (n = 1.377). As demais Coordenadorias registram números inferiores a 1.228.

Conforme análise nos dados registrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep; BRASIL, 2022b), no ano de 2022 estavam matriculados em caráter de Educação Especial em Santa Catarina 53.999 estudantes, sendo 10.153 na Educação Infantil, 34.166 no Ensino Fundamental, 8.447 no Ensino Médio, 812 na Educação Profissional e 932 no EJA. Desse total, 37.682 se enquadravam em algum tipo de deficiência, 23.168 no Transtorno do Espectro Autista e 1.909 nas Altas Habilidades/Superdotação (Quadro 3).

Quadro 3 – Número de educandos com deficiência, transtorno ou altas habilidades no Estado de Santa Catarina registrados no Inep em 2022

Educação Especial	Número de estudantes
Cegueira	204
Baixa Visão	2.656
Surdez	557
Deficiência Auditiva	1.871
Surdocegueira	12
Deficiência Física	4.474
Deficiência Intelectual	25.449
Deficiência Múltipla	2.459
Transtorno do Espectro Autista	23.168
Altas Habilidades/Superdotação	1.909
Total	53.999

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (BRASIL, 2022b).

Desse modo, tanto pela análise dos dados de 2022 que contemplam a Educação Infantil, como dos dados de 2023 que incluem outros tipos de deficiências e transtornos, verifica-se o acolhimento das crianças e adolescentes na Educação Básica de Ensino. Diante de todas as conquistas por meio das legislações elencadas, temos a certeza que estamos percorrendo o caminho para a escola que almejamos, onde todos sintam-se parte da comunidade, em que escolheram viver suas mais intensas experiências de aprendizagem.

Concluimos o capítulo, certos da nossa história e cientes dos desafios enfrentados e das conquistas alcançadas, partiremos para o estudo do segundo capítulo, onde estudaremos o transtorno do espectro do autismo e seus conceitos.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

“Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração” (MANDELA, 1995).

Talvez você, que está lendo essa pesquisa já tenha se perguntado o porquê se fala tanto nos últimos anos em TEA, por que parece estar surgindo tantos diagnósticos? Grandin, Panek e Cavalcanti (2015) descrevem que é certo que, quando surgiu o conceito oficial do Transtorno do Espectro Autista no meio médico e popular, surgiu também uma “epidemia” de autismo, não é uma mera coincidência. Se a comunidade médica tem um novo conceito de diagnóstico para atribuir a uma série de buscas, de angústias, perguntas sem respostas, com o transtorno entendido e oficializado, em consequência é obvio, a incidência de um grande volume de diagnóstico, e, por consequência, a busca aos atendimentos multisetoriais, sendo um deles de grande importância, a educação.

O diagnóstico é processo complexo quando se trata do TEA, diferindo de uma surdez, da Síndrome de Down e outras deficiências que tem exames laboratoriais ou de imagem, que não deixam dúvidas, ou seja, exames que positivam ou negativam a pessoa para tal deficiência. No TEA não há essa possibilidade, isso se dá porque desconhecemos as etiologias (motivos causadores) (LACERDA, 2020).

Sendo assim, esse capítulo tem por objetivo abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando respostas para algumas perguntas tais como: quais os profissionais podem dar o diagnóstico, o diagnóstico define o sujeito? Serão levantadas algumas características em comuns, identificadas sobre a aprendizagem de pessoas com TEA. São necessárias adaptações pedagógicas? Quais são as suas necessidades para aprendizagem? Qual o perfil cognitivo do estudante TEA? E por último discutiremos sobre a relevância do papel da família no processo de desenvolvimento do estudante TEA.

3.1 DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O COGNITIVO DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO

A contratação do segundo professor está atrelada à exigência do laudo conforme Resolução nº100/2016, mas é fundamental reconhecer que a determinação da necessidade não deve ser exclusivamente limitada ao campo da saúde. A contratação não deveria estar estritamente ligada a um diagnóstico/ laudo, já que os professores, no contexto diário, possuem

a capacidade pedagógica de avaliar as necessidades dos estudantes. É importante ressaltar que embora o laudo seja um componente relevante para compreender as demandas específicas de um aluno, a avaliação pedagógica contínua realizada pelo professor no ambiente de ensino oferece uma visão abrangente das necessidades educacionais dos estudantes. O conhecimento adquirido pela interação diária e pelo acompanhamento direto em sala de aula permite uma compreensão mais holística das estratégias que melhor atendem às necessidades de aprendizado dos alunos. A contratação de um segundo professor não deveria ser estritamente condicionada à posse de um laudo, mas sim considerar a expertise e o discernimento pedagógico do profissional, que desempenha um papel fundamental na identificação e atendimento das necessidades dos estudantes em seu ambiente educacional.

Todavia o diagnóstico faz parte do processo de contratação do segundo professor, portanto a elaboração de um diagnóstico é um passo crucial para fornecer apoio ao indivíduo em sua jornada pessoal. É um compromisso ético diagnosticar, quando uma pessoa recebe um diagnóstico, pois isso lhe confere um nome e um lugar, não a limitando, mas sim abrindo possibilidades. Neste contexto, abordaremos a definição conceitual contemporânea do Transtorno do Espectro Autista, também conhecido como TEA, e buscaremos entender as habilidades e características cognitivas dos estudantes com TEA.

Um olhar atento, um olhar pedagógico, um olhar médico, um olhar familiar, juntos por meio de trocas, definem que algo está fora do comportamento “esperado” para faixa etária do sujeito, que ele não se enquadra no padrão esperado, em análise, entre idas e vindas, chegasse ao diagnóstico, ele/ela é autista.

O que é o autismo? E o Transtorno do Espectro Autista?

De acordo com o psiquiatra Pierrri Ferrari (2007) a palavra autismo é de origem do grego *autós*, significa “de si mesmo”. O termo foi designado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, famoso por realizar pesquisas na época sobre esquizofrenia.

O Transtorno do Espectro Autista é classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) de (2014), por se relacionar com transtornos do neurodesenvolvimento.

Segundo o *Centers for Disease Control and Prevention* (do inglês, Centro de Prevenção e Doenças) (MAENNER et al., 2021), em março de 2021, foi divulgado um relatório que apresenta uma alteração na prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Estados Unidos. De acordo com o documento, em 2020, a taxa de identificação de TEA em crianças de

8 anos foi de 1 em cada 36, indicando um aumento progressivo na prevalência do transtorno ao longo dos anos.

Destaca-se a importância da equipe multidisciplinar no reconhecimento do perfil da criança com TEA com base em uma visão holística com foco no diagnóstico, para prestar assistência de qualidade respeitando as necessidades individuais do sujeito (NASCIMENTO; SILVA; GUEDES, 2021).

O TEA, é classificado conforme o QI, definido como leve, moderado e severo. O QI entre 67 e 52, é considerado nível leve, entre 51 e 36, é nível moderado, 35 e 20, é considerado severo, nesse nível o comprometimento exige ajuda para execução de atividades simples da rotina, necessitando assim, de ajuda permanente (NASCIMENTO; SILVA; GUEDES, 2021). O QI não define o sujeito, o meio e as condições que lhe proporcionaram o seu real desenvolvimento. O processo do diagnóstico é importante porque ele dá subsídio para saúde e educação pautar seus serviços prestados, sendo um balizador do suporte de apoio necessário para a pessoa no espectro.

O TEA não faz distinção de raça ou classes, mas atinge um número maior de meninos, porém quando diagnosticado no sexo feminino, é normalmente com um prejuízo superior.

A ciência não tem uma resposta exata para essa situação, porém, estudos têm indicado que os meninos têm um limiar mais baixo para disfunção cerebral, e outro fator estaria ligado a uma condição genética do cromossomo X, todavia, são hipóteses (NASCIMENTO; SILVA; GUEDES, 2021).

Elaborar um laudo preciso é um desafio, porém, nas últimas décadas, é por meio dos laudos que muitas pessoas passaram a ser entendidas e atendidas da forma adequada.

As principais características do TEA, compõem uma tríade, delineada por alterações do neurodesenvolvimento cerebral, e em muitos casos é fortemente marcado por um comportamento atípico, geralmente apresentando dificuldade na comunicação e no entrosamento social, sendo comum ter comportamento repetitivo e estereotipado, comumente também possui um repertório restrito de interesses.

De acordo com as novas orientações da *American Psychiatric Association* (do inglês, Associação Americana de Psiquiatria - APA), o transtorno do espectro autista passou a ser organizado em uma tríade com dois agrupamentos para melhor orientação no diagnóstico, O primeiro agrupamento é caracterizado por déficits persistentes relacionados à comunicação social e interação em múltiplas situações, incluindo dificuldade em iniciar e manter conversas, compreender e expressar emoções, entender pistas sociais não-verbais e desenvolver relacionamentos significativos com outras pessoas. Já o segundo agrupamento compreende os

padrões restritos ao comportamento e seus interesses ou atividades realizadas, como comportamentos repetitivos e estereotipados, fixação em determinados assuntos ou atividades, hipersensibilidade sensorial e resistência a mudanças na rotina ou no ambiente (WUO; YAEDU; WAYSZCEK, 2019).

Atualmente o TEA é percebido antes dos três anos de idade, sendo caracterizado por uma variedade de sintomas clínicos, que englobadas compõem o quadro do TEA. Assim, o autismo torna-se uma característica comum, acompanhando a pessoa por toda a sua vida. Vale ressaltar novamente que não é uma doença, mas sim um espectro, e como tal deve se buscar atendimento profissional adequado para suplantiar as barreiras que acarretam.

As causas que levam uma pessoa estar no espectro ainda não são claras, a ciência tem mostrado que podem ser vários fatores que contribuem para o TEA. Estudos apontam para a relação de fatores genéticos e ambientais. Porém, é muito cedo para se definir corretamente, visto que ainda são necessários maiores estudos. Questões genéticas e ambientais podem ter “risco aumentado”, porém, não é o mesmo que dizer que riscos ambientais são a causa.

De acordo com a afirmação do Ministério da Saúde:

Os fatores ambientais podem aumentar ou diminuir o risco de TEA em pessoas geneticamente predispostas. Embora nenhum destes fatores pareça ter forte correlação com aumento e/ou diminuição dos riscos, a exposição a agentes químicos, deficiência de vitamina D e ácido fólico, uso de substâncias (como ácido valpróico) durante a gestação, prematuridade (com idade gestacional abaixo de 35 semanas), baixo peso ao nascer (< 2.500 g), gestações múltiplas, infecção materna durante a gravidez e idade parental avançada são considerados fatores contribuintes para o desenvolvimento do TEA (BRASIL, 2022a, n.p.).

É importante que a ciência conheça as causas para se seja possível evitar no futuro que outras pessoas tenham o TEA. Enquanto isso não ocorre, é fundamental, o diagnóstico, e que isso aconteça com profissionalismo e o mais cedo possível. Diagnóstico correto e ainda na infância, possibilita intervenções para superar dificuldades, permitindo a realização de um trabalho eficaz que respeita as características individuais de cada pessoa. O processo do diagnóstico é clínico, podendo envolver vários profissionais, exames e observações. A participação da família por meio de entrevistas, é fundamental no processo do laudo, pois ela passa a maior parte do tempo com a criança ou adulto a ser diagnosticado. Um diagnóstico bem elaborado exige tempo e uma boa equipe multidisciplinar (terapeutas, psicólogos, professores, médicos e outros se assim for necessário).

A observação é um aspecto crucial para a elaboração de um laudo/diagnóstico completo e preciso. Para isso, é necessário coletar dados através de relatórios e informações observadas

por todas as pessoas envolvidas no contexto da criança ou adulto em questão. Embora o diagnóstico possa ocorrer em qualquer idade, muitas vezes é realizado somente na vida adulta devido a uma série de fatores. Existem várias razões para esse diagnóstico tardio, incluindo falta de informação sobre as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sinais discretos do transtorno, falta de recursos disponíveis para a família e outros obstáculos. Em alguns casos, o diagnóstico pode ser adiado até que a pessoa afetada tenha experimentado várias dificuldades ao longo da vida, como dificuldades sociais e de comunicação, dificuldades acadêmicas ou problemas de saúde mental. Portanto, é importante estar ciente quanto as características do TEA e buscar ajuda profissional para garantir um diagnóstico precoce e adequado.

Uma equipe multidisciplinar é fundamental no processo de construção do diagnóstico, porém, na prática não é bem o que se observa, por falta de profissionais aptos, grande parte dos diagnósticos são elaborados por um médico, e em muitos casos o profissional não é especialista no assunto, gerando laudos frágeis, dificultando o trabalho dos profissionais que irão atender essas crianças, e em alguns casos laudos errados que marcaram uma vida com inadequações.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) destaca que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve levar em conta a possibilidade de outros transtornos coexistentes, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o transtorno do desenvolvimento da linguagem, a ansiedade e a depressão. A psiquiatra infantil Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva (2020) ressalta que, além do TDAH e do transtorno do desenvolvimento da linguagem, outros diagnósticos diferenciais do autismo em crianças pequenas incluem o transtorno desafiador opositivo (TDO), o transtorno do processamento sensorial e a síndrome de Rett. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) publicou em 2021 um guia de orientações para o diagnóstico do autismo na infância, no qual também são abordados os diagnósticos diferenciais (SBP, 2021). Entre eles, destacam-se o TDAH, o transtorno específico da linguagem, a deficiência intelectual, a síndrome de Williams e a síndrome de Angelman. Em todos os casos, é importante que o diagnóstico seja realizado por profissionais capacitados e que levem em conta as características individuais da criança, a partir de uma avaliação clínica completa.

Elaboração de diagnóstico é um passo extremamente sério, é uma vida em jogo, diagnóstico errado pode ocasionar ainda mais prejuízos para a condição da pessoa, o diagnóstico não determina quem é o sujeito, mais proporciona informações para que ações conjuntas entre terapeutas, fonoaudiólogos, escola e família possam somar forças em ações efetivas junto à criança com deficiência. A pesquisadora, psicóloga, zootecnista e americana

autista, Grandin, Panek e Cavalcanti (2015, p. 7) que discorre: “Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto seja definido por um rótulo do DSM”. O olhar do professor deve ser para infinitas possibilidades de aprendizagem do estudante.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é, por si só, uma deficiência. Ele é uma condição neurobiológica complexa que afeta a maneira como uma pessoa interage, comunica-se e percebe o mundo ao seu redor. No entanto, é comum que o TEA seja classificado dentro da Classificação Internacional de Doenças (CID) para fins de obtenção de serviços, apoio e atendimentos que possam atender às necessidades específicas das pessoas dentro desse espectro. A inclusão do TEA na CID permite a identificação e o acesso a intervenções, serviços de saúde e educacionais adaptados às necessidades individuais das pessoas com TEA. Isso inclui desde terapias comportamentais especializadas até recursos educacionais que visam atender às peculiaridades e desafios enfrentados por aqueles no espectro autista. Essa classificação dentro da CID não deve ser interpretada como uma rotulação de deficiência, mas sim como um meio de proporcionar acesso a serviços que ajudem no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA. É importante que, ao utilizar essa classificação, haja uma abordagem centrada na pessoa, levando em consideração suas habilidades, necessidades individuais e preferências, visando sempre à promoção de uma vida plena e inclusiva.

Na continuidade do nosso estudo, o próximo passo consiste em compreender o perfil cognitivo do estudante com TEA, uma vez que isso é fundamental para entender o seu processo de aprendizagem. É necessário que as práticas pedagógicas adotadas façam sentido para o indivíduo, e que as estratégias utilizadas em sala de aula sejam cuidadosamente planejadas e não se baseiem em experimentação educacional aleatória.

Com avanço da educação, da psicologia, atualmente algumas teorias buscam explicar o funcionamento desses estudantes, sobre quais abordaremos na sequência da pesquisa. Apresentaremos as seguintes teorias: Teoria da Mente, Coerência Central e Funções Executivas.

Vamos seguir com as palavras da grande defensora dos animais, pesquisadora, zootecnista e autora de diversas literaturas sobre autismo, uma das mais proeminentes figuras do autismo Grandin, Panek e Cavalcanti (2015, p. 211):

Quando faço uma retrospectiva sobre o autismo de sessenta anos atrás, quando meu cérebro ousava muita ansiedade em minha mãe, curiosidade nos médicos e desafiava minha babá e os professores, sei que tentar imaginar onde ele estará daqui a sessenta

anos é uma tarefa idiota. Mas tenho certeza de que qualquer que seja o pensamento sobre o autismo, ele vai incorporar a necessidade de considerá-lo isoladamente, cérebro por cérebro, filamento por filamento do DNA, característica por característica, ponto forte por ponto forte e, talvez o mais importante indivíduo por indivíduo.

Ela ressalta que embora seja importante reconhecer padrões e características do TEA, é igualmente essencial considerar cada indivíduo como único e entender as diferenças em seus cérebros, filamentos de DNA e pontos fortes. Essa abordagem centrada no indivíduo é fundamental para o desenvolvimento de terapias eficazes, ela enfatiza a importância de identificar e apoiar, centrar nos pontos fortes dos indivíduos com TEA, em vez de se concentrar exclusivamente em suas dificuldades e desafios. É importante lembrar que o TEA é um transtorno complexo e multifacetado, e que as pessoas com TEA tem uma ampla gama de habilidades e desafios. Ela está certa ao afirmar que não podemos prever com precisão o que o futuro reserva para o TEA, mas é certo que continuaremos a aprender e avançar na compreensão desse transtorno, e é crucial que essa compreensão leve em conta a singularidade de cada pessoa.

A Teoria da Mente (ToM) é uma das teorias que busca entender o funcionamento da mente da pessoa com TEA. A ToM aborda a habilidade da pessoa em se colocar no lugar do outro, perceber por sinais discretos emitidos pelo outro, mensagens intrínsecas. Ou seja, por meio de expressões faciais, deduzimos que o outro esteja gostando de uma piada, por exemplo, ou por um sinal suave percebemos estar desagradando o outro com nossas atitudes. A pessoa com TEA têm falhas na ToM, o que acarreta em dificuldade de ler nas ditas entrelinhas, ler sinais emitidos pelo outro, como gestos, postura corporal, ou avaliar a entonação de voz do emissor (FCEE, 2022).

Uta Frith (2012) é uma psicóloga e pesquisadora britânica que é reconhecida por suas contribuições para compreensão do desenvolvimento social e cognitivo em crianças com TEA. Ela é conhecida por suas pesquisas sobre a ToM. Frith (2012) complementa descrevendo que a ToM é a capacidade de compreender os estados mentais de outras pessoas, incluindo crenças, desejos e intenções. Frith defende que a ToM é essencial para o desenvolvimento social e emocional de uma pessoa, permitindo que elas sejam capazes de compreender as emoções e motivações dos outros. No entanto, Frith também argumenta que as pessoas no espectro podem ter dificuldade com a ToM, que pode afetar seu desenvolvimento social e emocional. Por exemplo, elas podem ter dificuldade em compreender as emoções dos outros ou em antecipar seus comportamentos com base em suas intenções. Frith também é conhecida por sua teoria sobre a “mente fraca” ou “fraca coerência central” em indivíduos com TEA. Segundo essa

teoria, as pessoas com TEA têm dificuldade em integrar informações em uma imagem coesa e significativa do mundo, o que pode explicar algumas das suas dificuldades com a Teoria da Mente e outras habilidades sociais e cognitivas. Em resumo ela defende a importância da ToM para o desenvolvimento social e emocional de uma pessoa e destaca a importância de compreender as dificuldades que as pessoas com TEA podem enfrentar nessa área. A ToM nos faz entender a dificuldade do sujeito TEA em se relacionar, pelo fato de não saber lidar com a subjetividade, passando a mensagem da não compreensão com as emoções do outro.

Partindo do princípio da ToM ao atuar com estudantes no espectro é preciso prestar atenção na elaboração das atividades propostas, não podem ser subjetivas, deve-se adotar estratégias de ensino adequadas, com propostas claras e objetivas. As atividades que são subjetivas ou abertas podem ser difíceis para as pessoas no espectro autista entenderem, pois eles podem ter dificuldade em compreender as intenções ou propósito da atividade. É importante adotar estratégias de ensino adequadas, como utilizar uma linguagem clara e objetiva, oferecer apoio visual, estruturar as atividades de maneira lógica e previsível. São estratégias simples que ajudam a envolver o estudante TEA, e assim, proporcionando a aprendizagem.

A Coerência Central (CC) é a capacidade natural do ser humano de juntar informações e somatizar, formando um conceito. A pessoa com falha no CC, apresenta dificuldades em juntar essas informações pequenas e compor um conceito maior, por exemplo; se olharmos uma foto com milhares de peixes, concluímos que se trata de um cardume, a pessoa com CC, vê apenas peixes, ela dificilmente vai conceituar sendo um cardume. Entendido essa falha apresentada pelo estudante TEA, deve-se dar uma atenção especial aos distratores, oferecer um espaço escolar bem organizado, limpo, não acumular informações, apresentar uma informação por vez e de forma bem orientada, o trabalho pedagógico precisa ser significativo, pautado em atividades, ações, dinâmicas que tenham sentido para vida do estudante com TEA (FCEE, 2022).

E por último e não menos importante, as Funções Executivas (FE), que são funções fundamentais para organização, execução, planejamento, automonitoramento, memória de trabalho, entre outras ações. Por meio das FE, nós organizamos nossa vida, rotina, reações frente a barreiras, adversidades. As pessoas com TEA apresentam falhas nas conexões cerebrais, no lobo frontal, parte responsável pelas Funções Executivas.

Para exemplificar as dificuldades que um estudante com TEA pode enfrentar na sua rotina escolar, vamos analisar algumas situações específicas: um estudante no espectro pode sentir dificuldade em iniciar uma atividade proposta sem uma orientação detalhada. Isso pode

acontecer porque a falta de instruções claras e detalhadas pode gerar ansiedade e confusão, o que pode fazer com que o estudante se sinta inseguro e incapaz de iniciar a tarefa. Portanto, é importante que o professor forneça instruções claras e precisas, que incluam detalhes sobre o que se espera que o estudante faça, qual é o objetivo da atividade e qual é o prazo para a conclusão. Sentimento de rejeição e não aceitação em usar materiais novos, isso pode acontecer porque eles se sentem confortáveis em seguir uma rotina estabelecida e têm dificuldade em se adaptar a novas situações. Por exemplo, eles podem resistir em usar materiais novos ou não familiares, como uma nova marca de lápis ou caneta, ou podem se recusar a trabalhar com uma nova técnica de desenho ou pintura. Nesses casos, é importante que o professor respeite a individualidade do estudante, dê tempo para que ele se adapte à mudança e, se necessário, ofereça suporte adicional. Dificuldade em executar tarefas mais complexas, como seguir um conjunto de instruções para completar uma tarefa. Isso pode acontecer porque eles podem ter dificuldade em processar informações e em organizar suas ações. Nesses casos, é importante que o professor forneça orientação passo a passo e ofereça suporte adicional, se necessário. O uso de recursos visuais, como gráficos, tabelas e diagramas, também pode ajudar o estudante a entender melhor a tarefa. Reações de stress diante de adversidades, como gritos, choros e outros comportamentos disruptivos. Isso pode acontecer porque eles podem ser sensíveis a estímulos sensoriais, como barulhos altos, luzes fortes ou texturas desconfortáveis. Nesses casos, é importante que o professor ofereça um ambiente calmo e tranquilo, com poucas distrações sensoriais, e forneça suporte emocional ao estudante. É importante lembrar que o comportamento do estudante não é intencional e que ele precisa de apoio para lidar com suas emoções e necessidades (FCEE, 2022).

Por isso a importância de orientar sobre mudanças, sejam elas físicas, espaços, emocionais ou simplesmente alguma alteração na rotina. Aqui fica evidente onde o papel do segundo professor se estabelece e se fundamenta. O segundo professor vai mediar ações para que o estudante possa executar as mesmas atividades do grupo, porém com recursos adaptados se necessários e com planejamento prévio. Dessa maneira, a função do segundo professor é crucial no desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Para tal avanço, é essencial contar com profissionais capacitados e atualizados. É dever das entidades gestoras da educação fornecer recursos que permitam a esses profissionais aprimorar-se constantemente com as mais recentes pesquisas sobre seus educandos.

Concluimos esse item, reconhecendo que, apesar de todos pertencerem ao espectro autista, cada indivíduo com TEA possui um funcionamento cognitivo distinto, com intensidades e níveis variados. Portanto, é importante reconhecer a diversidade dentro desse espectro e não

generalizar com base em perfis pré-concebidos. Nossas ações e estratégias pedagógicas devem ser bem planejadas, resultando em práticas ativas. No próximo passo, estudaremos estratégias pedagógicas para alcançar o estudante TEA no processo de ensino aprendizagem.

3.2 APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O processo de aprendizagem é único para cada sujeito, toda pessoa tem seu tempo e meio de aprendizagem. O estudante TEA aprende como os demais estudantes? Ele necessita de ferramentas de apoio no processo de aprendizagem? Quais estratégias pedagógicas são eficazes no processo de ensino aprendizagem? Nos passos seguintes buscaremos respostas para essas indagações.

Para falarmos sobre o processo de aprendizagem do estudante TEA, precisamos primeiramente compreender como ocorre o processo da aprendizagem pelas lentes de estudiosos no assunto. Lev Vygotsky (2007) foi um psicólogo e teórico da aprendizagem que desenvolveu uma abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem é um processo social e culturalmente construído que ocorre em contexto de interação entre indivíduos e entre indivíduos e o ambiente. A aprendizagem ocorre quando um indivíduo é capaz de interagir com outros que possuem mais conhecimento ou habilidades do que ele próprio. Esse processo de interação leva a uma zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre o que o indivíduo é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de outros. Não deixa dúvidas da importância de frequentar e espaço escolar e ser agente participativo, assim oportunizando o desenvolvimento e aprendizagem nas relações sociais ali estabelecidas.

Vale trazer à baila outro grande estudioso do processo de aprendizagem do ser humano, Jean Piaget, renomado psicólogo suíço, que se concentrou em estudar o desenvolvimento cognitivo em crianças e jovens. Para Piaget (1976), o processo de aprendizagem é ativo e depende da interação entre o indivíduo e o ambiente. Nesse processo, ocorre a construção de novas estruturas cognitivas e a adaptação dessas estruturas às novas informações. Piaget defende que a aprendizagem envolve dois processos principais: a assimilação, que ocorre quando novas informações são incorporadas em esquemas mentais existentes, e a acomodação, que acontece quando os esquemas mentais precisam ser modificados para incorporar novas informações.

Considerando o processo de aprendizagem onde todos se tornam agentes de sua própria história, é necessário antes conhecer nossos estudantes, compreender como o processo cerebral dos nossos estudantes funcionam, para assim pensar em estratégias ativas e práticas que melhor se enquadrem para cada sujeito.

Nesse contexto, torna-se necessário, a fim de contextualizar o leitor, que organizemos os estudantes em dois grupos distintos. O primeiro grupo é composto pelos estudantes cujas famílias, durante o processo de matrícula, já informam e apresentam um laudo que confirma que o estudante está no espectro. Essa informação prévia viabiliza a contratação imediata de um segundo professor para acompanhá-lo em sala de aula, visando atender às suas necessidades específicas. O segundo perfil de estudante refere-se àqueles que não possuem um diagnóstico prévio, sendo que, em muitos casos, suas famílias não relatam quaisquer suspeitas. Esses estudantes são matriculados no Ensino Fundamental e, ao longo dos dias, meses ou até anos, começam a apresentar dificuldades de aprendizagem e problemas para se relacionar com os demais colegas. À medida que vai apresentando indícios, uma equipe pedagógica bem preparada (professor titular, ou professores titulares, apoio pedagógico da escolas e outros envolvidos no espaço escolar) devem tomar atitudes ágeis, pois o diagnóstico bem elaborado, e o quanto mais cedo, acarretará em menor prejuízo no processo de ensino aprendizagem desse estudante. Desse modo, serão maiores as suas possibilidades de superar as limitações que o espectro venha lhe acarretar.

A escola tem a responsabilidade diante desta observação, chamar a família, os responsáveis por esse estudante, e ter uma conversa acolhedora, com objetivo de orientá-los a buscar uma equipe profissional na área da saúde mental, para então avaliar o estudante.

É fundamental, entendermos que o laudo, possibilita ferramentas de apoio para o desenvolvimento do sujeito, todavia cada criança tem suas particularidades, que refletem no aprendizado, ou seja, não existe um padrão. Lobe e Lobe (2020, p. 138) ressalta a importância desse entendimento:

Mas o fato de uma pessoa ter o autismo não quer dizer que ela tenha um padrão fixo de déficits ou excessos e que possamos aplicar um “ensino para autista”, na verdade, isso não existe. O autismo é um espectro, isso significa que é uma condição amplamente diversa e cada pessoa nesse espectro é uma coleção totalmente singular de comportamentos, sendo assim, é fundamental que se faça uma avaliação individualizada e pormenorizada.

O diagnóstico é uma ferramenta na construção de ações para oferecer aos sujeitos todas as ferramentas possíveis para o seu desenvolvimento máximo.

Após confirmar o diagnóstico, é crucial assegurar a inclusão efetiva de estudantes com TEA no ambiente escolar. Para atender às suas necessidades, a escola deve implementar medidas específicas, assegurando a contratação um segundo professor. Isso garantirá que o educando receba a atenção necessária para otimizar seu processo de aprendizado. Além disso, é importante entender o cognitivo do estudante TEA para que o professor possa adotar intervenções e estratégias pedagógicas adequadas que levem em consideração suas características. A interferência pedagógica pode ter um grande impacto no processo de inclusão do estudante e na sua aprendizagem. Neste contexto, é essencial que sejam adotadas estratégias pedagógicas que considerem as características cognitivas do estudante no espectro para que possamos garantir um ambiente inclusivo e de aprendizagem efetiva para todos os escolares.

Um dos aspectos mais frequentes nos diagnósticos do TEA é o déficit na comunicação social. Lacerda (2020) destaca a relevância da escola como um ambiente fundamental para a socialização. Ele enfatiza que a escola é, de longe, o espaço mais enriquecedor para vivenciar a socialização, pois é nesse ambiente que desenvolvemos amizades, sonhamos, planejamos aventuras, enfrentamos desafios, perdoamos, cometemos erros, acertamos, expressamos nossos sentimentos e construímos vínculos afetivos. Em suma, é uma experiência intensa de interações sociais, experimentação de emoções e construção de afetividade. Entretanto, considerando a imensa oportunidade de crescimento social e intelectual proporcionada pelo ambiente escolar, é imperativo reconhecer que a educação não pode ser conduzida de maneira superficial. Educar é uma responsabilidade séria que demanda comprometimento, dedicação e constante aprimoramento. Quando se trata de educação especial, esse desafio se torna ainda mais complexo.

Nesta perspectiva, vamos analisar duas estratégias com maior evidência efetiva para a aprendizagem do estudante TEA. A primeira estratégia intitulada, “Aprendizagem Sem Erro”⁵ ou “Discriminação sem erro” cunhado por Terrace (1963) e posteriormente utilizada por diversos autores, tem o intuito de oportunizar ao estudante meios de cumprir suas atividades com o mínimo de erros, desse modo, o estudante necessita de amparo, suporte profissional. Aprendizagem Sem Erros, é aplicada a partir do momento que conhecemos o funcionamento cerebral do estudante, conforme já apresentamos aqui, para melhor compreensão desta prática exemplificaremos: se o estudante aprende errado, ele inevitavelmente irá reproduzir o que

⁵ Herbert S. Terrace propôs um estudo do controle de estímulos com pombos a fim de avaliar o efeito da quantidade de treino nas respostas na presença de acertos (S+) e erros (S-), e verificou que a aprendizagem não precisa ser construída através de tentativa e erro, sendo possível obter uma aprendizagem sem erros. Inclusive o autor relata que a aprendizagem com erro resulta em persistência dos erros, gerando subprodutos emocionais.

aprendeu, surgiu então um problema, fazer com que para ele esqueça a forma errada que aprendeu e por consequência ensinar a forma correta, e ajudá-lo então a aprender o conceito correto (FCEE, 2022).

Esse processo demanda tempo, e prejuízos podem acontecer, pode ser doloroso para o estudante desfazer um conceito para construir um novo conceito. A “Aprendizagem Sem Erro” tem o objetivo de oportunizar o aprendizado sólido e sem erro, assim o estudante irá reproduzir o que aprendeu de forma correta, se tornando apto para novos aprendizados. A partir do momento que ele aprende de forma correta, vai adquirindo independência, a cada passo dado, mais dotado o estudante no espectro se torna, por conseguinte, a necessidade de apoio e recursos específicos vão diminuindo.

A segunda estratégias que vamos apresentar é a “Prática Baseada em Evidência” (PBE)⁶, um agrupamento de 28 práticas, que por meio de estudos apresentaram fortes evidências de efetividade para os escolares com TEA no seu processo de aprendizagem escolar. Essas práticas são apresentadas por agências internacionais, voltadas para pesquisa do universo TEA, e a última publicação das PBE é muito recente, feita em 2020 pelo *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP). As práticas baseadas em evidências, foram adotadas no ano de 2021 pela Fundação Catarinense de Educação Especial, por meio da publicação das Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (FCEE, 2021) para que essas boas práticas possam ser aplicadas também em sala de aula do ensino regular.

Pontuaremos a título de conhecimento as 28 temáticas das PBE: Intervenção Baseada no Antecedente; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Intervenção Momentum Comportamental; Cognitivo Comportamental/Estratégias de Instrução; Reforçamento Diferencial de Alternativo, incompatível ou Outros Comportamentos; Instrução Direta; Treino em Tentativa Discreta; Exercício e Movimento; Extinção; Avaliação Funcional de Comportamento; Treino de Comunicação Funcional; Modelação; Intervenção Mediada por Música; Intervenção naturalística; Intervenção Implementada pelos Pais; Instrução e Intervenção Mediadas por Pares; *Promptings*; Reforçamento; Interrupção e Redirecionamento da Resposta; Autogerenciamento; Integração Sensorial; Narrativas Sociais; Treino de Habilidades Sociais; Análise de Tarefas; Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia; Atraso de Tempo; Vídeo modelação e Suportes Visuais (FCEE, 2022). Não cabe aqui

⁶ O termo foi cunhado nas décadas de 70 e 80, sendo originário do movimento da Medicina Baseada em Evidências, quando houve a proposta de hierarquia dos níveis de evidências científicas a fim de buscar melhorias na tomada de decisões na prática clínica (LOPES-JÚNIOR, 2023).

explicarmos a definição de cada prática, mas faremos uma breve apresentação de duas delas, sendo as seguintes práticas: suporte visuais e *prompting*.

Suportes visuais englobam tudo que é concreto, que possa ser apresentado junto às informações verbais, assim, enriquecendo as possibilidades de aprendizagem, tornando mais compreensível os conceitos. Um ambiente planejado, organizado para o momento da aula também se torna um recurso visual. São ricas as possibilidades de recursos visuais, vai desde materiais simples do próprio cotidiano do estudante, como fotos, objetos, entre infinitas possibilidades. Um exemplo de recursos visuais importante são as placas de identificação das atividades da rotina do escolar, sabemos que a previsibilidade é fundamental para o estudante no espectro, o professor pode elaborar uma agenda por meio de plaquinhas identificando cada passo da rotina, assim, gerando segurança para o mesmo. Outra dica de recurso visual, simples e prático é o grifo colorido, o professor entrega uma folha com um texto, para melhor entendimento do educando, um simples grifo com canetas coloridas vai chamar atenção dele para as principais palavras que transmitem a mensagem do texto. O recurso visual é fundamental, a ciência explica que o visual é mais ativo do que o auditivo para pessoa com o TEA, “um aparato visual que dá suporte ao aluno para que ele possa se engajar em um comportamento desejado ou sem ajudas adicionais” (STEINBRENNER et al., 2020, p. 29).

Por último, os *promptigs*, são apoios do professor, pensando em sua aprendizagem, com objetivo de acertos, e o menor índice de erros possível, o apoio vai dar start do mais invasivo ao menos invasivo, sendo eles: apoio verbal, físico e gestual. O professor analisará as combinações desses apoios, podendo utilizá-los de forma combinada ou isolada, cabe ao professor avaliar a melhor forma. “Ajuda verbal, gestual ou física possibilita ao aluno o suporte necessário para ele adquirir ou se engajar no comportamento alvo” (STEINBRENNER et al., 2020, p. 29). O objetivo principal das PBE é proporcionar ao estudante com TEA caminhos para que ele possa vencer seus limites, que possa dia a dia alcançar sua autonomia dispensando gradativamente apoio do outro.

3.3 O PAPEL DA FAMÍLIA

Ter uma família ou responsáveis presentes e ativos é fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa com TEA. O quanto antes a família ou responsáveis buscarem ajuda via atendimento profissional, maiores serão as possibilidades de aprendizado da pessoa no espectro.

Conforme destacado por Moraes e Santos (2021), a parceria entre escola e família é essencial para proporcionar um atendimento harmonioso e adequado às reais necessidades do

estudante com necessidades educacionais especiais, assim, promovendo a sua autonomia no processo educacional. Neste item, buscaremos responder: qual o papel da família na trajetória escolar do estudante TEA?

É no seio da família que a grande maioria das pessoas no espectro dão os primeiros sinais de que algo está diferente no desenvolvimento humano, cabe a família buscar imediatamente por auxílio de profissionais para compreender o que está acontecendo. As suspeitas muitas vezes ocorrem, porque a criança começa a apresentar falhas na comunicação, ou ainda se distancia das demais criança na hora de brincar, sendo seletivo com seus objetos e brincadeiras. Normalmente, o primeiro desabafo dos pais se dá junto aos pediatras.

Lobe e Lobe (2020) salientam que historicamente existe uma ideia distorcida de que cada criança tem seu tempo, existem mitos a respeito disso, como por exemplo, os meninos falam mais tarde do que as meninas. Não podemos ficar na zona empírica do conhecimento, um olhar atento seguindo de ação e avaliação profissional é um divisor de águas na vida da criança com TEA.

Se a criança apresentar sinais de que algo está acontecendo fora do “esperado” no processo de aprendizagem escolar e na interação social, é papel da escola observar, registrar, e então, chamar a família para relatar o comportamento do estudante, e assim, orientar a família na busca por ajuda profissional para elaboração do diagnóstico.

Após o diagnóstico, para a grande maioria das famílias é um momento difícil, precisam ressignificar sonhos, o sonho do filho “perfeito”, é um período de luto. Neste cenário entra o papel fundamental da escola, dos terapeutas, dos psicólogos e de outros profissionais que devem agir, mostrando que não é o fim, que é sim momento de construir um caminho de luta, empenho, resiliência, e que essa criança, assim como as demais, tem infinitas possibilidades de aprendizagem. Segundo Hoffman e Nicolau (2022) no primeiro momento que as crianças passam a frequentar a escola regular, é um momento de aflição para os familiares, pois esses têm medo de não acontecer a adaptação, de não ter aceitação por parte dos coleguinhas e da criança não alcançar uma aprendizagem satisfatória. Os responsáveis são tomados pelo medo do novo. Este é um momento crucial para a equipe pedagógica acolher a família e oferecer uma conversa acolhedora. Essa família necessita de apoio, o qual não deve se restringir apenas à escola. Daí a relevância de todos os serviços de apoio já mencionados, como médicos, psicólogos, terapeutas e outros.

É na família que a criança deve ter seus maiores aliados, apoio incondicional e efetiva busca por seus direitos, a escola precisará estar ciente da importância de fazer um trabalho conjunto com a família (LOBE; LOBE, 2020).

É essencial que a família, cuidadores ou responsáveis participem ativamente e colaborem com todos os serviços disponíveis para a criança no espectro. Isso envolve não apenas proporcionar educação regular e terapias personalizadas, mas também compartilhar informações sobre o cotidiano, sentimentos, angústias, limitações e progressos. Todos esses aspectos desempenham um papel crucial no sucesso, independentemente do tipo de atendimento ou terapia. O indivíduo no espectro requer o apoio, compreensão, amor e respeito de seus familiares para prosperar. Camargos Junior (2017) fala que uma intervenção cooperativa entre paciente, família e escola resulta em ganhos reais para o sujeito com TEA. Portanto, escola e família são importantes aliadas para derrubar as barreiras que o transtorno possa trazer consigo.

Encerramos esse capítulo com os questionamentos iniciais respondidos. Avançamos na análise, buscando compreender quem é o segundo professor que acompanha o estudante TEA nas escolas Catarinense, vamos abordar a legislação que ampara esse profissional, conheceremos sua formação e as demandas da profissão.

4 SEGUNDO PROFESSOR: RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100/2016

*"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"
(MANDELA, 1994).*

O Estado de Santa Catarina disponibiliza na rede regular de ensino o segundo professor, profissional qualificado para atuar junto aos professores titulares de turma onde tenha a presença de estudante com deficiência amparado por lei, esse profissional é garantido pela Resolução do CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016. Sendo assim, justifica-se essa pesquisa que visa buscar elementos reais a respeito da prática desse serviço oferecido na rede estadual de educação de Santa Catarina, à docência do segundo professor e seus desafios.

O objetivo deste capítulo é compreender o perfil do segundo professor que atende o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com direito estabelecido mediante laudo, conforme Resolução do CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, onde, traz no art. 2 e 4, o direito ao segundo professor em classe do ensino regular.

Cabe conhecermos as determinações estabelecidas pela resolução mencionada para consumação deste serviço tão oportuno para a formação do estudante com TEA. Buscamos responder os seguintes questionamentos: qual ou quais as leis que estabelecem o segundo professor em classe do ensino regular público de Santa Catarina? Qual o nível de formação acadêmica e qual o curso exigido para exercer a função de segundo professor? Como ocorre a contratação desse profissional? Quais atribuições e restrições da função? Por meio desses questionamentos pretende-se desenhar o perfil profissional do segundo professor da rede regular de ensino de Santa Catarina.

4.1 REGULAMENTAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR

Analisando os dados disponibilizados na plataforma “Educação na Palma da Mão” verificou-se que em novembro de 2023, estavam registrados no Estado de Santa Catarina 7.090 segundo professores, sendo que desses 98% encontram-se em caráter de vínculo temporário (n = 6.942) e 2% são efetivos (n = 149). Esses estão distribuídos da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 – Número de professores (por etapa/modalidade de ensino) que atuam como segundo professor no Estado de Santa Catarina

Etapa/Modalidade de Ensino	Efetivo	Temporário	Total
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	45	2.233	2.278
Ensino Fundamental – Anos Finais	63	2.815	2.878
Ensino Médio	57	2.857	2.914
Ensino Técnico Concomitante/Subsequente		11	11
EJA – Ensino Fundamental – Anos Iniciais		7	7
EJA – Ensino Fundamental – Anos Finais		19	19
EJA – Ensino Médio		26	26
Total	149	6.942	7.090

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Governo de Santa Catarina (2023).

*Números totais representam o número de professores, todavia, o mesmo professor pode ter mais de um vínculo e atuar em mais de um componente curricular, portanto, em somatória o número ultrapassa o total de professores atuantes.

Em relação à atuação do segundo professor, o Portal não menciona de forma separada como estão divididos os atendimentos por deficiências, transtornos e altas habilidades. Todavia, comparando ao número de estudantes matriculados em Santa Catarina que apresentam deficiências, transtornos e altas habilidades (n = 26.694), verifica-se que 26.6% dos alunos são atendidos por segundo professor.

O direito ao segundo professor no Estado de Santa Catarina é previsto na Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, que dispõem em seu artigo 1º:

Art. 1º As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de:

I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;

II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;

III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;

IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;

V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e

VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017, n.p.).

Em relação ao nível Federal, o Projeto de Lei 2.861/2022, que está aguardando parecer do relator da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência⁷, prevê a obrigatoriedade do segundo professor, de forma conjunta com o professor titular, para garantir

⁷ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 2.861/2022. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2339665>. Acesso em: 04 nov. 2023.

os direitos dos alunos com deficiência matriculados na Educação Básica Regular. O Projeto de Lei, se aprovado, representará um importante marco para a Educação Básica em todo o país, contemplando as esferas Federal, Estadual e Municipal, incluindo instituições públicas e privadas de ensino.

Foi-se o tempo de ignorar as diferenças, ser indiferente às diferenças não deve fazer mais parte do nosso contexto atual, é agressivo persistir em querer agrupar em categorias genéricas os estudantes, assim, ignorando, não aceitando, discriminando e anulando as suas diferenças que os tornam únicos (MANTOAN; PRIETO, 2006). Somos diferentes, únicos em todas as esferas, intelectualmente, emocionalmente, na constituição familiar, na concepção espiritual, social, entre outras infinitas diferenças, sendo assim, cada sujeito tem necessidades individuais e específicas, no processo de ensino aprendizagem do cotidiano escolar.

O ser humano, é um sujeito único, com incontáveis possibilidades de aprendizagem, conseqüentemente, não se pode ter uma educação engessada, pensada de igual forma para todos, portanto, inovações e recursos são necessários. Porém, o ensino brasileiro ainda possui inúmeros obstáculos constituídos historicamente, e essa situação se acentua ainda mais quando se trata da pessoa com deficiência (MANTOAN; PRIETO, 2006).

A inclusão escolar por via, foca no potencial individual, respeitando a história de cada sujeito, valorizando sua bagagem, focando nas infindas possibilidades de aprendizagem, não existe inclusão escolar sem apoio especializado, profissionais qualificados, estrutura física apropriada para as necessidades especiais, material pedagógico apropriados entre outras ações.

José Carlos Libâneo (2001) em seus estudos deixa claro que não existe resposta pedagógica e resultados de aprendizagem sem professor qualificado, sendo que o professor é o profissional envolvido na rotina do estudante e em seu processo de aprendizagem, caso contrário o processo de ensino aprendizagem está fadado ao fracasso, perde-se a individualidade, tornando os estudantes “homogêneos”, caracterizando a inclusão escolar ao único fato de estar no mesmo espaço com os demais sujeitos. Inclusão é uma dívida social com as inúmeras gerações que não tiveram igualdade de oportunidades e para fazer justiça é necessário que a escola leve em conta e respeite as desigualdades e diferenças reais. Entretanto, mesmo após quatro décadas de lutas pela educação inclusiva, ainda se observa uma forte resistência da comunidade que compõem o contexto escolar (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018).

As barreiras da resistência não podem mais existir, não se pode prorrogar tamanha crueldade. A inclusão é um direito de todos, é um direito do estudante com deficiência, é um direito do estudante com TEA, o acesso à escola comum é um direito constituído, todavia na

prática o estudante com deficiência em muitas situações adversas a sua vontade é privado da efetiva participação, dada as dificuldades da escola em suprir suas necessidades específicas decorrente da deficiência, dificultando e criando barreiras para o processo de aprendizagem do estudante (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018). Inclusão escolar é resultado de muitas lutas, é resultado de ações políticas, é um movimento mundial. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma o seguinte:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humano, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Vindo nessa perspectiva de efetivação da inclusão escolar, entendendo que é necessário possibilitar meios, formas, recursos e apoio pedagógico para que a inclusão deixe de ser uma utopia, em Santa Catarina a política de inclusão escolar traz um profissional específico para as escolas estaduais, o segundo professor. Ele participa da reestruturação da educação e da inclusão do estudante com deficiência, incluídos nas turmas de ensino regular, o segundo professor está presente para subsidiar e dar suporte para uma resposta educativa mais assertiva e individualizada que beneficie todos.

Na busca pela legislação que garante e orienta o serviço do segundo professor, encontrou-se a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017 (Anexo A), que estabelece e orienta sobre a presença do segundo professor de turma nas salas de aula com presença de estudantes com deficiência amparadas pela legislação. Traz em seu texto orientações precisas quanto ao público-alvo (estudantes) para receber o atendimento do segundo professor em sala de aula. O documento orienta o serviço do segundo professor (atribuições e restrições), determina como será a contratação (deixa claro que o segundo professor faz parte do quadro do magistério, tendo os mesmo direitos salariais dos demais professores) e orienta sobre a formação acadêmica exigida para o exercício da função, determina o reordenamento profissional “caso onde o segundo professor esteja lotado não tenha mais estudante do público alvo, ele poderá ser encaminhado para uma escola que tenha público alvo sem professor”, também fala da hora atividade para elaboração das aulas, e por fim orienta sobre a necessidade de formação contínua (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017).

Uma legislação bem completa, não deixa dúvidas em seu texto a respeito do trabalho do segundo professor de turma, suas atribuições e seus direitos. Na busca por mais informações se

constatou na sequência que a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, veio a ser considerada inconstitucional pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5786, em 13 de setembro de 2019, onde traz a seguinte decisão de veto, por maioria de votos julgou-se procedente, aprovando o pedido de inconstitucionalidade da Lei nº 17.143/2017 (BRASIL, 2019).

Diante da surpresa do veto, se fez necessário a leitura do corpo do texto que propõe e aprova o veto de Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5786, de 13 de setembro de 2019. Os argumentos principais é de que a função do segundo professor onera gastos para os cofres públicos:

Fórmula, ainda, pedido cautelar para suspender a eficácia da lei atacada, alegando que a lei implica “aumento de despesas não previstas no orçamento, isto porque, demandará, somente para atendimento de alunos com TDAH, a contratação de 1.118 professores a um custo de R\$ 40.638.226,72, ou seja, mais de quarenta milhões de reais” (BRASIL, 2019, p. 4).

Um argumento semelhante se replica ao longo do texto completo da ação que culminou no veto. Diante desse veto, torna-se evidente que a educação ainda é percebida como uma despesa para os recursos públicos, não sendo compreendida como um investimento social. Os interesses econômicos assumem precedência, negando-se o direito a uma educação de qualidade para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, retirando-se o investimento no desenvolvimento intelectual da população. Através da educação, uma nação se transforma, criando condições para superar limitações, ultrapassar barreiras e, dessa forma, remodelar seu "mundo".

Para ter meios de transformar a própria realidade, o sujeito necessita ter condições que lhe oportunizem ser um agente transformador. Veiga (2003) defende que para modificar a própria realidade cultural, a escola, deverá apostar em novos valores, em lugar da padronização propor a singularidade; em vez da dependência, estimular a autonomia; ao contrário do individualismo e isolamento, buscar o coletivo; estimular a participação, ao invés de autoritarismo; propagar a gestão democrática e participativa, em vez de cristalizar o velho; ou seja, buscar a inovação, para promover uma educação de qualidade para todos. A educação deve ser pensada, planejada, gestada para todos, com condições apropriadas para que todos tornem-se agentes participativos do espaço escolar, e que adentrando os muros escolar sintam-se com infinitas possibilidades de crescimento intelectual, emocional e social.

Os serviços do segundo professor, mesmo após o veto da Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, continuam sendo oferecidos no Estado de Santa Catarina, pela então já existente Resolução do CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, que garante a presença do segundo

professor no ensino regular, contudo não traz maiores informações a respeito das atribuições, restrições quanto ao serviço do segundo professor, não aborda o plano de carreira do servidor, não faz ou traz exigências quanto a formação acadêmica desse profissional tão importante.

Não conseguimos afirmar hoje, se o veto a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, trazendo de volta à Resolução do CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, como garantia do segundo professor, é um retrocesso, somente os anos correntes é que irão nos responder por meio de pesquisas futuras.

Após essa breve contextualização da base legal que garante o segundo professor de classe, seguimos pautado na problematização da Resolução do CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, que é a base legal em vigor.

O segundo professor de classe, atua em conjunto com o professor titular de classe do ensino regular, juntos trabalham no planejamento, na viabilização de meios, com propósito de vencer os obstáculos que aparecerão no processo de aprendizagem do estudante com deficiência.

Mediante a Resolução, os sujeitos amparados para o atendimento do segundo professor, são os estudantes com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, de longo prazo, que trazem diversas barreiras que dificultam a sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (CEE, 2016).

Ao adaptar abordagens às necessidades dos estudantes com deficiência, todos desfrutam de benefícios intelectuais e sociais. Isso transforma a escola em um espaço de intercâmbio significativo, onde os estudantes aprendem uns com os outros (SILVA, 2021).

O segundo professor vai buscar ferramentas para alcançar o estudante integralmente, observando seu nível de desenvolvimento e partindo da sua realidade em busca de novos horizontes. Segundo Silva (2021), o desenvolvimento do estudante ocorre mediante um estímulo educacional constante, permitindo a transição do estado de "não consigo" para "eu sou capaz". O autor destaca que o professor desempenha um papel crucial na identificação das necessidades do estudante, utilizando a percepção como ferramenta para implementar medidas ativas que auxiliem o aluno a superar seus limites. Somente a vivência de uma inclusão adequada vai proporcionar meios para que o estudante, mesmo que não tenha um grande desempenho no processo de aprendizagem curricular, tenha grandes benefícios nas relações sociais que a inclusão estabelece e proporciona no cotidiano do espaço escolar.

De acordo com Silva (2021), em seu artigo sobre o envolvimento do segundo professor no processo de inclusão de alunos autistas na sala de aula regular, é evidente que o trabalho desse profissional tem desempenhado um papel fundamental na promoção de práticas

pedagógicas inovadoras e na ampliação do conhecimento do professor titular, o que tem resultado em maior aprendizado e inclusão dos alunos com TEA.

É uma grande conquista para educação catarinense a presença do segundo professor em classes do ensino regular, conquista essa considerada um diferencial em termos de educação no país. A criação do segundo professor, sua nomenclatura e sua função, é um serviço exclusivo da Secretaria de Educação de Santa Catarina. Percebe-se que o segundo professor é um diferencial no processo de construção da escola inclusiva e segue a linha do pensamento de Libâneo (2001), quando afirma que a escola dos sonhos é aquela que garante a todos o direito de formação cultural, científica, formação para vida profissional e pessoal, possibilitando assim, o exercício pleno de sua cidadania.

Analisando o item 4.1, constatamos a importância da garantia do atendimento do segundo professor para o estudante com TEA em toda e qualquer etapa de formação escolar, atendimento consumado pela Resolução do CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016. Todavia, a Resolução deixa lacunas, não traz orientações sobre as atribuições, as restrições do segundo professor, e não aborda os direitos trabalhista do servidor, plano de carreira, orientação de contratação e exigências quanto a formação exigida.

Buscaremos respostas para essas lacunas nos próximos passos, caminhamos então para o item 4.2, buscando conhecer a formação acadêmica desse profissional, que está atuando como segundo professor, junto aos estudantes com deficiência nas classes do ensino regular estadual de Santa Catarina.

4.2 FORMAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR

Buscaremos responder alguns questionamentos nesse item, tais quais: o segundo professor é um profissional do quadro efetivo da escola (profissional concursado) ou contratado? É exigido alguma formação específica para atuar como segundo professor junto aos estudantes TEA? Existe algum programa de formação continuada direcionada para o segundo professor ou professores titulares com estudantes com deficiência em turma?

O segundo professor, como previamente destacado, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais, tornando-se indispensável sua presença e atuação sempre que houver um educando com TEA.

Quanto ao procedimento de contratação, a gestão é coordenada pelo departamento competente da escola, identificando a demanda para o segundo professor. Este profissional especializado integra o corpo docente da instituição educacional, sendo contratado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina para desempenhar suas funções durante o ano em curso. Sua atuação se dá em cooperação com o professor titular, dentro da sala de aula.

Conforme estabelecido pela Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017 (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017), a contratação do segundo professor é realizada por meio de um processo seletivo organizado a cada dois anos pela Secretaria de Educação do Estado de SC. Esse processo seletivo é conduzido por meio de edital que especifica os requisitos, objetivos classificatórios, tipo de prova (conhecimentos específicos, gerais e documentais, incluindo a comprovação de titulação acadêmica) e tempo de serviço. Posteriormente, uma lista de classificação é oficialmente publicada, considerando a ordem de classificação obtida na prova escrita e na avaliação dos comprovantes de formação acadêmica. Esta classificação é válida por dois anos consecutivos, ficando à disposição da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) onde a prova foi realizada. Por conseguinte, a CRE é a instituição responsável pela gestão das contratações, conforme as demandas das escolas estaduais coordenadas, durante dois anos é seguido essa classificação, porém o contrato é válido somente para o ano vigente e no final do ano encerra o contrato e novamente o profissional volta para a lista de espera, aguardando uma nova chamada para o ano seguinte.

As exigências abordadas no edital do processo seletivo são elaboradas com base nas necessidades do público-alvo, consolidados na Resolução do CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016. A Resolução apresenta as características do público-alvo do segundo professor, porém não traz nenhuma diretriz quanto a formação exigida do segundo professor, para atuar junto ao estudante TEA. As exigências são elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e exigida junto ao edital do processo seletivo.

A título de entendimento, quanto ao processo seletivo, como ele acontece, aqui apresentaremos o último edital realizado no período desta pesquisa, no edital nº 2213/2021⁸ da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação/SC (SED/SC, 2021), na página 44, na tabela 6 do grupo educação especial, trata do quesito formação do segundo professor para ser

⁸ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/SC PROCESSO SELETIVO 2213/2021 – EDUCAÇÃO BÁSICA Página 1 de 111 EDITAL 2213/2021. A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, doravante denominada SED/SC, representada pelos seu Secretário, o Senhor Luiz Fernando Cardoso, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no artigo 4º da Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, TORNA PÚBLICA a realização de Processo Seletivo para admissão de Professores, em caráter temporário, para atuação na Educação Básica, durante os anos letivos de 2022 e/ou 2023.

considerado habilitado: o profissional deve ter licenciatura em pedagogia com complementação em educação especial ou licenciatura em educação especial. O profissional que está ainda no processo de formação acadêmica é considerado não habilitado, e só pode participar do edital se estiver na segunda fase da licenciatura plena de educação especial, ou pedagogia, esse profissional não habilitado só é contratado depois de esgotadas todas as possibilidades de contratação, da lista dos profissionais habilitados.

No entanto, percebe-se que não se leva em consideração a continuidade do trabalho do segundo professor junto ao estudante que está sendo atendido, nem os estudantes, nem a família e nem o profissional tem direito a escolha no ano seguinte. Além do que se percebe que a contratação temporária não permite fidelizar esse atendimento. Vamos simular um exemplo. O segundo professor que atua no ano de 2022 com o estudante no espectro, que adotaremos um nome fictício, o qual chamaremos de Lucas para maior entendimento. Lucas estuda no quinto ano em uma determinada escola, ele recebe apoio pedagógico do segundo professor Daniel (nome fictício). Todavia, no sexto ano, em 2023, Lucas não receberá o acompanhamento do mesmo segundo professor. Surge aqui um questionamento que buscaremos responder na pesquisa de campo, é positiva essa troca anual do segundo professor de classe para o estudante TEA?

Fecha-se esse item tendo claro como acontece a contratação do segundo professor do estudante com TEA. A contratação se dá por meio de processo seletivo, e as exigências quanto à formação acadêmica são determinadas em cada edital. Para ser considerado habilitado o profissional deve ter formação ou complementação em educação especial. No próximo item 4.3 analisamos as atribuições e restrições do segundo professor.

4.3 ATRIBUIÇÕES E RESTRIÇÕES DO SEGUNDO PROFESSOR

A Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, define as responsabilidades do segundo professor junto ao estudante TEA? Como é a rotina de trabalho deste profissional, quais suas atribuições e restrições?

Para responder as questões já apresentadas, buscou-se primeiramente respostas na resolução que ampara o segundo professor, a qual define claramente quem são os estudantes amparados por laudos que terão direito ao atendimento da educação especial, oferecido no ensino regular por meio do serviço do segundo professor, porém não traz nenhuma orientação quanto a atribuição desse profissional junto ao educando em sala de aula do ensino regular.

Seguindo na busca por resposta, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, onde trata no capítulo cinco da educação especial e os serviços oferecidos. A LDB define o público-alvo para atendimento no ensino regular (entendemos que inclui o segundo professor), fala da formação acadêmica do professor, entretanto, não fala das atribuições deste profissional (BRASIL, 1996).

Encontramos as atribuições no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), que traz no item 7.3 as atribuições e restrições dos profissionais que atuam nos serviços especializados em educação especial, tratada no subitem 7.3.1 a respeito do segundo professor de turma, onde traz as seguintes atribuições:

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

Diante das atribuições elencadas, pode-se traçar o perfil do segundo professor, deve ser um profissional mediador na transformação da metodologia, do currículo, da avaliação, bem como, das mudanças mais subjetivas, quando necessárias para superar obstáculos que aparecerão no processo de aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais. Além de desenvolver um trabalho conjunto com o professor ou professores titulares de classe, buscando ferramentas e meios para alcançar a inclusão.

Se acreditamos que a escola tem um papel fundamental na democratização nas diversas esferas, social, econômica, política, cultural e familiar, tem que se assegurar uma escola com acesso e condições de permanência para todos em todas as etapas do ensino escolar, (LIBÂNEO, 2013). Portanto, o trabalho do segundo professor exercido com profissionalismo contribuirá para a concretização da inclusão do educando com TEA no ensino regular.

O processo de inclusão vai além do papel de ensino aprendizagem curricular, a inclusão proporciona vivência, trocas, cria relações que proporcionam amadurecimento para todos os envolvidos, fortalecendo para a vida adulta, para que possam se sentir aptos para exercer sua cidadania com solidez. Inclusão escolar quando bem estabelecida resulta em ganhos para toda a comunidade escolar ativa, professores, gestão, família e estudantes, cada um deixa um pouquinho de si e leva um pouquinho do outro, ninguém sai como entrou.

Segundo Rosana Glat (2017), a atuação do segundo professor deve estar embasada em um conjunto de competências e habilidade que vão além do conhecimento técnico e pedagógico. É preciso que esse profissional desenvolva uma postura empática e acolhedora, capaz de estabelecer uma relação de confiança e respeito com o estudante e sua família.

As ações transformam o meio e meio transforma as pessoas, portanto com as atribuições bem definidas, cabe então também conhecer se há restrições na prática do segundo professor, no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018, p. 43), na sequência das atribuições é tratado quanto às restrições às atribuições, são as seguintes restrições:

- 1º Não assumir integralmente os estudantes da Educação Especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais. Cabe a ele também, como aos outros profissionais da escola, atuar no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, mobilidade, entre outros, com o objetivo de ampliar as habilidades/competências dos estudantes;
- 2º não ministrar aulas na(s) eventual(ais) falta(s) do(s) professor(es) regente(s);
- 3º não assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência dos estudantes especificados na Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, no Inciso IV do artigo 5º desta lei;
- 4º evitar atendimento(s) individualizado(s) ou fora do espaço da turma do ensino regular, de modo a atuar na perspectiva da educação inclusiva;
- 5º nenhum aluno com deficiência (física, sensorial e intelectual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deve ser dispensado na eventual ausência do segundo professor de turma, devendo a escola se organizar para melhor atender às necessidades específicas desse(s) estudante(s).

Perante as restrições, nota-se uma preocupação para que o papel do segundo professor não se torne obsoleto, nem seja atribuído como único responsável pela educação do estudante com TEA. O segundo professor deve manter uma boa articulação com os professores titulares, os quais precisam estar cientes de que são responsáveis também pela aprendizagem de todos. O estudante com TEA é um estudante, assim como os demais. Caso contrário, estaríamos segregando o estudante quando deveríamos promover um processo de inclusão. Ou seja, o professor titular em parceria com o segundo professor, é o responsável pelo processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula.

Na pesquisa de doutorado intitulada, “Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola Pública: dificuldades apresentadas por professores”, realizada pela doutora Maria Francisca Braga Marinho (2018), a pesquisadora relata que são poucas as discussões a respeito da inclusão do estudante com deficiência, a troca entre os professores de estudantes com deficiência é quase nula, por mais que não seja um assunto novo, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ainda gera uma grande resistência por parte dos professores, resistência a escolarização do público-alvo em educação especial. O ensino especial, a inclusão escolar, o segundo professor de classe, compõem um cenário de conquistas, representam avanços para a instituição chamada educação, contudo, se não houver um trabalho bem-feito andaremos no fio da navalha.

Relato semelhante encontramos na dissertação da Meneghelli (2019), com a temática “Inclusão Educacional de estudantes com Transtorno do espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio SC”, quando a responsabilidade recai sobre apenas sobre alguns, perde-se o sentido da inclusão, o processo educacional se fragmenta, reproduzindo uma educação que por mais que defenda uma bandeira de uma escola inclusiva, quando alguns profissionais se eximem de suas responsabilidades, acaba segregando aqueles que fogem do fantasioso padrão de igualdade. Ela ainda completa descrevendo que os professores alegam haver falta de troca de experiências e de conhecimento, e que a falta de tempo na rotina escolar dificulta ainda mais essa troca.

Não se pode permitir retrocessos, se faz urgente avaliar os avanços e as falhas, para buscar soluções. Ambas as pesquisas apresentadas falam de reformulação nas políticas de inclusão, trazem um clamor por um olhar mais preciso, pontual para as reais necessidades da educação, e, para tal, os professores e a comunidade escolar precisam ser ouvidos.

Com o intuito de aprofundar a compreensão do trabalho do segundo professor, realizou-se uma revisão sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no mês de abril de 2023 a fim de responder o problema: Quais os desafios encontrados na prática do serviço do segundo professor em Santa Catarina? Como o descritor foi usado apenas “segundo professor”. Os critérios estabelecidos foram trabalhos em língua portuguesa, publicados nos últimos dez anos (2012-2022) nas áreas de ciências humanas. Como resultado dessa busca encontramos 13 dissertações e 00 tese, sendo que na leitura dos títulos, 05 dissertações foram excluídas por não corresponderem ao critério de pesquisa sobre os “Desafios na Prática Docente do Segundo Professor de Turma do Ensino Regular de Santa Catarina”, restando 08 dissertações para leitura na íntegra (Tabela 1).

Tabela 1 – Dissertações selecionados para pesquisa

Título	Autores	Ano
1) Políticas Públicas de Educação Especial: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – fragmentos da partitura	Karyne Noemy Scheffmacker Pereira	2013
2) O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?	Rita de Cássia Kleber	2015
3) Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação	Cristiana Laurindo	2016
4) Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Ana Paula Machado	2017
5) Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência	Rosilei Gugel Ficagna	2017
6) A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva	Natália Silveira Lima	2017
7) As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor: O que fazes? Como trabalhas?	Priscila Murtinho Deud	2018
8) As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo	Beatriz Buss	2018

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na dissertação 1, de Karyne Noemy Scheffmacker Pereira (2013), com o título “Políticas Públicas de Educação Especial: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – fragmentos da partitura”. A dissertação aborda o movimento de inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, que é fundamentado nos direitos humanos e busca a escolarização formal, acessibilidade, mercado de trabalho, saúde e assistência terapêutica. A inclusão escolar requer a ressignificação dos espaços escolares, a reformulação curricular e dos processos de ensino e avaliação escolar, e a superação de uma cultura assistencialista e terapêutica. A pesquisa aponta a importância da formação de professores e a necessidade de articular os saberes da educação especial e da escola comum por meio de uma formação permanente. Ainda destaca a importância da bidocência como um princípio viabilizador do processo de inclusão escolar e aponta a fragilidade teórica e a carência de investigações científicas na função de segundo professor de turma. Para alcançar a inclusão, é necessário superar a condição de primeiro e segundo professor e ressignificar as escolas e seus projetos educativos.

Na dissertação 2, de Rita de Cássia Kleber (2015) apresenta “O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?”. O estudo identificou a importância da colaboração e comunicação entre os professores e demais profissionais envolvidos no atendimento aos escolares com deficiência. Embora tenham sido identificadas diferenças nas atribuições e condições de trabalho entre os

grupos de professores, foi possível destacar a importância do reconhecimento e valorização do trabalho dos professores de Educação Especial, bem como da garantia de condições adequadas para o exercício de suas funções. O estudo destaca que esse professor prioriza atribuições que são exercidas individualmente e que não exigem uma formação específica em Educação Especial, como elaborar relatórios de desempenho, participar de reuniões pedagógicas, aplicar recursos diferenciados e acompanhar as crianças em atividades fora da sala de aula. No entanto, essa forma de organização do trabalho dificulta a articulação com os demais professores regentes e distancia o segundo professor de sua função primordial de ensinar. Além disso, sugere-se que o projeto de formação do estudante da Educação Especial está focado na garantia de acesso à escola, mas não necessariamente no acesso ao conhecimento científico. A pesquisa apresenta a reflexão sobre a trajetória de pesquisa em relação às políticas de Educação Especial no Brasil. Também destaca a distinção entre os serviços de apoio especializado em salas de recursos e classes regulares e aponta a importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado. O estudo critica o foco excessivo no atendimento educacional especializado da atual Política Nacional de Educação Especial, que reflete a perspectiva tradicional da educação especial baseada na psicologia e biologia. Ele aponta contradições nos resultados da pesquisa, que destacam a direção oposta ao discurso dominante na política, demonstrada pelo trabalho do segundo professor de turma. Contudo, as restrições das diretrizes do trabalho desse segundo professor sugerem que a Política Estadual de Educação Especial ainda se baseia nas contribuições da psicologia e biologia, sem avançar em termos de diálogo com as ciências sociais. E por último, destaca a importância de compreender o trabalho do segundo professor de turma em sua inserção num contexto político, econômico e histórico marcado pela luta de classes. Destaca também a necessidade de diálogo entre a Educação Especial e as ciências sociais para uma análise crítica dessa modalidade de ensino. O texto aponta que a compreensão do trabalho do segundo professor de turma exige considerá-lo em relação a um projeto político mais amplo, que visa formar os sujeitos para o trabalho simples na Educação Especial. Porém, reconhece a incompletude do estudo e a existência de questões sem respostas definitivas.

A pesquisadora Cristiana Laurindo (2016) aborda na dissertação 3 sobre as “Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação”, que os segundos professores demonstram não conhecer precisamente o seu papel, e essa incompreensão parcial do papel do segundo professor é reforçada porque os segundos professores acabam assumindo o papel da professora titular (regente) quando de sua ausência

na escola. Uma das principais questões levantadas é a falta de compreensão por parte dos segundos professores sobre seu papel no programa, o que muitas vezes resulta em uma sobrecarga de responsabilidades quando a professora titular não está presente. Além disso, tanto os professores titulares, quanto os segundos professores, recebem uma qualificação insuficiente e são necessárias mais formações, capacitações e interação com especialistas, especialmente em relação aos estudantes com deficiência e/ou condutas típicas no ensino regular. Há falta de consenso sobre a elaboração do planejamento e a falta de recursos didáticos e pedagógicos na escola. Embora os professores realizem adaptações nos conteúdos e atividades, muitos ainda não possuem conhecimentos amplos sobre a proposta inclusiva, o que fragiliza o processo de ensino e aprendizagem do estudante com necessidades educacionais.

Na dissertação 4 da Rosilei Gugel Ficagna (2017) que traz a seguinte temática: “Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência”, os resultados da pesquisa indicam que a Política Estadual de Educação Especial apresenta limitações para lidar com a complexidade da proposta e que o papel do segundo professor de turma precisa ser mais claro para toda a comunidade escolar. Além disso, as narrativas das docentes sugerem que o segundo professor deve ser um professor polivalente e profundo conhecedor de diversas áreas de conhecimento para atender a diversidade da Educação Especial. No entanto, o estudo aponta que muitas vezes o segundo professor atua de forma imprecisa e improvisada devido à falta de entendimento e definição clara de seu papel. Por isso, é necessária uma formação continuada para esse profissional.

A dissertação 5, intitulada “Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” de Ana Paula Machado (2017), discute as dificuldades encontradas pelos Segundos Professores em transformar suas práticas pedagógicas em direção ao Modelo Social da Deficiência. Embora reconheçam as barreiras que impedem a participação plena do estudante com deficiência, as concepções sobre a deficiência que permeiam suas práticas pedagógicas estão ancoradas nos modelos caritativo/assistencialista e biomédico da deficiência. Além disso, as condições reais de trabalho dos segundos professores, como a contratação temporária, a falta de formação continuada e a oferta de formação segregada, contribuem para a secundarização de sua função e sua participação excludente nas relações educacionais e escolares. Como facilitadores ao trabalho do segundo professor, são apontadas a necessidade de formação continuada voltada para todos os professores e a organização de espaços coletivos de participação e tempo para planejamento entre os docentes.

Natália Silveira Lima (2017) é autora da dissertação 6, que abordou “A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva”. O resultado da pesquisa mostrou que antes da chegada do segundo professor, os relatos dos professores regentes apontam para um trabalho pedagógico difícil, ruim e complicado, com a exclusão do educando com deficiência do processo de aprendizagem. Com a chegada do segundo professor, o trabalho junto ao educando com deficiência passou a ser desenvolvido de forma mais tranquila. No entanto, as representações sobre o trabalho do segundo professor, enquanto auxiliar, ancoram-se no modelo médico-terapêutico da Educação Especial, priorizando o cuidado em detrimento de um trabalho coletivo, integrado e pedagógico. Apenas um pequeno número de professores regentes não diferencia o trabalho do segundo professor, sendo esse considerado professor tanto quanto o professor regente, possibilitando a construção de uma docência compartilhada. A maioria dos professores manifestam dimensões afetivas com relação ao trabalho do segundo professor, e um grupo menor de professores revela dimensões pedagógicas, envolvendo elementos do planejamento e da garantia de aprendizagens. Destaca ainda a importância de um trabalho colaborativo entre ambos os professores e outros participantes no contexto escolar, visando romper com a concepção de que o segundo professor desempenha uma função isolada e solitária. E por último reflete sobre as perspectivas futuras da docência compartilhada e a necessidade de debate e construção de uma prática escolar colaborativa.

Priscila Murtinho Deud (2018) na dissertação 7, investigou “As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor: O que fazem? Como trabalham?”. A pesquisa discutiu como o cotidiano escolar pode prejudicar as relações de trabalho e ensino, especialmente para as professoras de sala comum e os segundos professores de turma que atuam com estudantes com deficiência no ensino médio. A falta de tempo e oportunidades de colaboração compromete a qualidade do trabalho pedagógico, afetando o ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Embora as professoras reconheçam a importância do trabalho dos segundos professores, eles são vistos como auxiliares e não como professores nas salas de aula. A pesquisa aponta a necessidade de uma reorganização no sistema educacional brasileiro para promover mais autonomia e empoderamento para os educadores, bem como uma gestão mais democrática e menos burocrática. A interação entre os titulares de turma e os segundos professores é mais frequente no início do trabalho, mas a falta de práticas colaborativas pode levar a conflitos e insatisfação. A pesquisa destaca a lacuna na produção acadêmica sobre o trabalho colaborativo nas escolas

estaduais no Ensino Médio e a necessidade de políticas públicas efetivas para melhorar as condições de trabalho e promover a aprendizagem acadêmica dos estudantes com deficiência.

Na dissertação 8, Beatriz Buss (2018) apresenta a seguinte pesquisa com o título “As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo”. A pesquisa apresenta a importância da atuação em conjunto dos professores titulares e, segundo professores na educação inclusiva, enfatizando a necessidade de compreensão de que o professor especializado em inclusão é um colaborador do professor regente da turma, sendo um "coprofessor". Para o sucesso do coensino, os professores necessitam de tempo e espaço para realização de seus planejamentos em conjunto, promovendo a parceria entre os profissionais e possibilitando o desenvolvimento de estratégias para todos os escolares. Destaca-se a importância de formações significativas aos profissionais da educação com conteúdo e experiências voltados para a educação inclusiva. A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é mencionada como um ponto chave para a propagação de formações complementares no âmbito da inclusão de educandos com deficiência e na atuação colaborativa entre os profissionais.

A análise das oito dissertações confirma que o trabalho do segundo professor é essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Entretanto, as dissertações também destacam algumas fragilidades, como a falta de clareza sobre o papel do segundo professor, a necessidade de tempo para organizar as atividades, a ausência de trabalho conjunto com o professor titular da turma, o que acaba colocando o segundo professor em uma posição de professor exclusivo do estudante com deficiência e resultando em um processo de segregação desse estudante. Além disso, aponta-se a falta de material pedagógico adequado para as adaptações necessárias. Todos os estudos apontam para a importância da formação continuada e urgência na sua implementação. Por último, destaca-se a necessidade de políticas públicas mais abrangentes para garantir um bom andamento do processo escolar.

Nenhuma das dissertações discute com profundidade sobre a Resolução do CEE/SC nº 100 de 13 de dezembro de 2016, que ampara os serviços do segundo professor, justificando-se aqui a presente pesquisa. Diante da resolução/normas que regulamentam as atribuições e restrições do segundo professor, se faz necessário investigar na pesquisa de campo como está na prática a definição dos papéis do segundo professor e dos professores titulares de turma? Existe um trabalho colaborativo e integrado? A legislação da conta das necessidades do docente para uma prática objetiva? A legislação ampara os direitos e deveres dos professores?

Concluimos o capítulo com os questionamentos iniciais respondidos, as atribuições do segundo professor são claras no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), e apontam aspectos fundamentais para inclusão do estudante TEA no ensino regular. As restrições também não deixam dúvidas do papel do segundo professor, cabe a rotina escolar e todos os envolvidos no processo fazer essa conquista valer. Fica aqui um questionamento latente, não ter uma legislação que aborde todos os critérios apresentados somente no caderno Político da Educação Especial de SC não coloca os direitos já estabelecidos em uma situação frágil?

No capítulo seguinte trataremos da metodologia da pesquisa de campo.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares tem sido uma realidade mundial, e a necessidade de oferecer um atendimento adequado para esses educandos tem sido amplamente discutida na literatura. Segundo Lobe e Lobe (2020), a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TEA, é uma questão de direito, e as escolas têm a responsabilidade de oferecer as condições necessárias para que esses escolares possam se desenvolver e aprender. Direito esse, que é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que também garante o direito à educação inclusiva, e estabelece que as escolas devem estar preparadas para receber estudantes com necessidades educacionais especiais, oferecendo recursos e serviços de apoio necessários para a sua plena participação no processo educacional. Portanto, a inclusão de escolares com TEA nas escolas regulares não é apenas uma questão de responsabilidade social, mas também uma questão de direito, garantido pela legislação brasileira. Garantir a inclusão desses estudantes e assegurar que eles concluam sua trajetória educacional é crucial e requer um esforço conjunto das escolas e da sociedade como um todo.

As escolas têm recebido um número consideravelmente maior de estudantes com TEA nos últimos anos. Em Santa Catarina, a Secretaria de Educação do Estado conforme já apresentado nos capítulos anteriores, tem recebido uma demanda maior a cada ano que passa. No sistema eletrônico “Educação na Palma da Mão”, em 4 de julho de 2022, encontrou-se os seguintes números: um total de 6.009 estudantes com TEA matriculados, nas escolas estaduais da rede regular de Santa Catarina, somando um total de 4.236 turmas do Ensino Fundamental I e II (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2023). Para garantir o direito do estudante com TEA a um atendimento que lhe proporcione sucesso na aprendizagem através da inclusão, a Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, garante a presença do segundo professor no ensino regular, que deverá atuar em conjunto com o professor titular, visando vencer os obstáculos que porventura venham a surgir no curso do processo de ensino e aprendizagem. O segundo professor é um profissional indispensável no processo de inclusão do estudante. A Resolução do CEE nº 100, 13 de dezembro de 2016, garante a atuação do segundo professor, porém, não traz maiores informações a respeito do atendimento, tampouco estabelece orientações para o bom andamento dos serviços prestados. Portanto, aqui está o contexto da pesquisa, que visa analisar como, de fato, quais são as atribuições do segundo professor que

atua diretamente com o estudante TEA no Ensino Fundamental I (EFI) das escolas estaduais no município de Araranguá/SC.

O contexto da pesquisa teve como objetivo investigar as atribuições do segundo professor que trabalha com estudantes com TEA no Ensino Fundamental I (EFI) em escolas estaduais públicas no ensino regular do município de Araranguá/SC. O intuito foi compreender os desafios enfrentados por esses profissionais, entender suas responsabilidades, práticas e necessidades. O estudante no espectro, está presente no ensino regular das salas de aula de Araranguá/SC, por meio da pesquisa foi possível vislumbrar como está sendo oferecido o serviço do segundo professor. Questionamos acerca do assunto, o serviço do segundo tem favorecido a real inclusão do estudante com TEA? Quais vulnerabilidades enfrentadas pelos profissionais? As escolas têm compreendido o papel do segundo professor? As políticas educacionais têm proporcionado as ferramentas necessárias para um bom trabalho deste profissional?

5.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa se configura como exploratória, sendo realizada no município de Araranguá/SC, através de uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias têm como objetivo prover “maior familiaridade com o problema de pesquisa, o que permite que este seja visualizado de forma mais explícita, assim como as hipóteses”. Nesse formato de pesquisa comumente são realizados entrevistas e/ou questionários.

Usamos uma abordagem qualitativa, pois se concentra em explorar as experiências, perspectivas e práticas dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de compreender suas percepções e interpretações sobre o fenômeno estudado, assim identificando as maiores dificuldades encontradas pelos segundos professores no cotidiano escolar. Segundo Haguete (1985), os métodos qualitativos evidenciam as particularidades de um fenômeno e suas características e sua razão de ser, sendo assim, se entende que essa abordagem atende melhor aos objetivos propostos e de acordo com Minayo (2003), por não se preocupar com dados numéricos, mas sim com a investigação da compreensão de um grupo social. Em resumo, a abordagem qualitativa permite uma análise mais profunda e compreensiva das experiências, perspectivas e práticas dos sujeitos envolvidos em um fenômeno, como as dificuldades enfrentadas pelos segundos professores no cotidiano escolar. Ao explorar as particularidades e características desse fenômeno, essa abordagem se preocupa mais em entender a compreensão de um grupo social do que com a obtenção de dados numéricos. Portanto, a escolha pela abordagem

qualitativa atende aos objetivos propostos e pode proporcionar uma análise mais abrangente e aprofundada.

5.3 CAMPO DE ATUAÇÃO

A escolha do campo de pesquisa foi baseada em critérios relevantes para alcançar o objetivo do estudo. Para tal, inicialmente verificou-se que o número de estudantes matriculados no município de Araranguá/SC que apresentam deficiência, transtorno e altas habilidades é de 516, estando 75 matriculados na Educação Infantil, 343 no Ensino Fundamental e 89 no Ensino Médio. De 516 matriculados, 189 apresentam Transtorno do Espectro Autista (Quadro 5).

Quadro 5 – Número de educandos com deficiência, transtorno ou altas habilidades, matriculados no município de Araranguá em 2022

Educação Especial	Número de estudantes
Cegueira	1
Baixa Visão	23
Surdez	11
Deficiência Auditiva	13
Surdocegueira	-
Deficiência Física	43
Deficiência Intelectual	281
Deficiência Múltipla	28
Transtorno do Espectro Autista	189
Altas Habilidades /Superdotação	27
Total	516

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Inep (BRASIL, 2022b).

Ainda conforme a plataforma “Educação na Palma da Mão” do Governo do Estado de Santa Catarina, estão matriculados regularmente (novembro de 2023) 114 estudantes TEA no município de Araranguá (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2023).

Assim, o estudo de campo foi realizado em 16 escolas públicas no município de Araranguá/SC, todavia, apenas 11 oferecem Ensino Fundamental para os anos iniciais, sendo assim, 5 dessas não foram consideradas na pesquisa, pois não oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental (turmas do primeiro ao quinto ano) sujeito da pesquisa que tem como campo de atuação as turmas de ensino regular do EFI em turmas que tenham a presença do estudante TEA. São turmas do primeiro ao quinto ano, apresentando um número médio de 25

a 30 alunos matriculados por turma. O ensino regular é atendido por professores titulares de turma, comumente pedagogos, que regem as disciplinas de português, ciências, geografia, história e matemática. As disciplinas de artes e educação física são exercidas normalmente por profissionais habilitados na área. Nas turmas que tem o estudante no espectro, soma-se a presença do segundo professor, em geral, o campo de atuação do segundo professor é bastante amplo, pois ele exerce a docência junto a todos os professores da turma, sua atuação pode variar de acordo com as necessidades educacionais específicas do seu estudante junto a turma, tanto no contexto de sala de aula, como fora dela quando necessário, pois o estudante é um sujeito ativo e participante de toda a rotina escolar. Portanto, o campo de atuação do segundo professor tem como objetivo principal auxiliar no processo de ensino aprendizagem, visando garantir uma educação mais inclusiva e igualitária. Ele vai acompanhar o currículo escolar, vai fazer as adaptações necessárias, vai auxiliar o estudante na construção de conceitos e nas realizações de atividades específicas quando o estudante TEA apresentar algum grau de dificuldade para executar sem apoio pedagógico. O segundo professor exerce a docência em conjunto com todos os envolvidos no contexto pedagógico escolar com propósito de identificar dificuldades e construir ferramentas, auxiliando os professores no planejamento e execução das atividades voltadas para as necessidades do estudante com TEA.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

As escolas envolvidas no processo da pesquisa são escolas estaduais, mantidas e administradas pelo Governo do Estado de Santa Catarina. Todas as escolas possuem seus Planos Políticos Pedagógicos (PPP) construídos junto com a comunidade escolar, guiados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), seus currículos são elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As instituições de ensino onde a pesquisa foi realizada estão comprometidas com a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, seguindo as diretrizes das leis de ensino da rede estadual de Santa Catarina. Cabe ressaltar que todas as escolas possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Portanto, a inclusão é um tema importante a ser considerado na elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) e dos currículos dessas escolas. Pois é, fundamental que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. Por meio do PPP e do currículo, são pensadas e garantidas as formações continuadas, materiais

pedagógicos e outros elementos essenciais para o desempenho da docência dos profissionais envolvidos.

Embora as escolas tenham todos os documentos citados em comum para a elaboração de seus planos políticos pedagógicos e currículos, é importante destacar que cada instituição tem suas especificidades e particularidades que influenciam diretamente na prática pedagógica. É importante considerar as especificidades e particularidades de cada comunidade escolar para garantir uma educação de equitativa e de qualidade para todos.

5.5 O INSTRUMENTO

A coleta de dados é um momento crucial da pesquisa, pois é a partir dela que se constrói a base empírica do trabalho. Por isso é importante que o pesquisador tenha clareza dos objetivos e dos procedimentos metodológicos que serão utilizados, para garantir a qualidade e a confiabilidade dos dados coletados (FLICK, 2009). A afirmação apresentada destaca a importância da coleta de dados em uma pesquisa, já que ela é responsável por fornecer a base empírica necessária para o desenvolvimento do trabalho. O autor destacado (FLICK, 2009) enfatiza a necessidade de que o pesquisador tenha clareza dos objetivos e dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, a fim de garantir a qualidade e confiabilidade dos dados coletados. Sendo assim, cada passo da pesquisa foi estudando meticulosamente para alcançarmos os objetivos propostos.

Usamos como ferramenta para o desenvolvimento da pesquisa um questionário estruturado, segundo Amado e Ferreira (2013). O questionário, é um instrumento de fácil aplicação, compreensão e aplicável nas mais variadas áreas que envolvem os seres humanos. O questionário foi dividido em quatro partes essenciais: a primeira parte teve a finalidade de investigar a formação do professor do estudante com TEA; a segunda parte incidiu em investigar como é sua atuação/prática, junto as classes de ensino regular; a terceira fase consistiu em levantar as dificuldades/barreiras encontradas no dia a dia escolar; e por último relacionamos os pontos positivos que demonstram a inclusão do estudante TEA no ensino regular.

O questionário possibilitou atingir um número maior de professores, estruturado com perguntas organizadas, pré-estabelecidas, composto por perguntas fechadas e abertas. Segundo Mattar e Ramos (2021, p. 172) “as questões fechadas podem ter um conjunto de alternativas ou solicitar que o entrevistado manifeste seu nível de concordância em relação a uma afirmação, indicando, por exemplo, se concorda parcialmente ou discorda totalmente”. Ou seja, perguntas

fechadas são úteis em situações em que o pesquisador deseja obter informações específicas e de maneira rápida e eficiente. Um questionário prático, objetivo acompanhado de instruções, estruturado em duas partes, número geral de perguntas, tempo para responder entre outras informações que julgamos importante. As orientações devem contemplar o propósito da sua implementação, enfatizar a relevância da colaboração do informante e serem elaboradas de forma a facilitar o preenchimento (SILVA; MENEZES, 2005). Aplicamos uma testagem do instrumento com 3 sujeitos, realizamos os ajustes que foram necessários. Somente após testagem e devidos ajustes, aplicamos com 100% do público-alvo da pesquisa.

O questionário foi organizado em dois blocos, bloco I buscou caracterizar o perfil do segundo professor, bloco II abordou as questões relacionadas aos capítulos teóricos, referiu-se a Resolução CEE/SC 100/2016 e Caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018).

O questionário foi aplicado a 30 segundos professores atuantes junto aos professores titulares das turmas do EFI descolas estaduais de Araranguá/SC no ano de 2023. Para aplicação do instrumento de pesquisa, o questionário, utilizamos os recursos on-line, enviamos por *e-mail* e *whatsApp* o link com o questionário a ser respondido pelos mesmos, tendo este instrumento, sido criado no aplicativo *Google Forms*. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) encaminhado juntamente, após essa primeira etapa foi aplicado a entrevista, com 10 participantes da primeira etapa, a entrevista foi entregue de forma impressa, e posteriormente os participantes entregaram respondidas em um envelope sem identificação na secretaria das respectivas escolas, após isso recolhemos para devida análise. A coleta de dados aconteceu nos meses de julho e agosto de 2023.

Preservamos o anonimato das pessoas e instituições pesquisadas, sendo os sujeitos identificados por letras e números no questionário (1, 2, 3...), por exemplo: A1; A2 etc. No geral, a pesquisa buscou entender a realidade dos professores que trabalham com estudantes com TEA nas escolas estaduais de Araranguá/SC, a fim de identificar as suas atribuições, dificuldades e barreiras encontradas no dia a dia escolar e os pontos positivos que demonstram a inclusão desses estudantes no ensino regular. Com base nos resultados, buscamos possíveis soluções para aprimorar o trabalho destes profissionais e por conseguintes promover inclusão desses estudantes.

5.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Para Paulo Freire (2019) o sujeito da pesquisa, o professor, é um sujeito que está em constante diálogo, que constrói e reconstrói conhecimento por meio da docência, da interação com outros sujeitos e com o mundo. O professor é um sujeito que está em um meio específico, rico de informações, e exerce grande influência no processo de formação dos cidadãos, é um sujeito cheio de informações para estudo e enriquecimento da educação.

Primeiro foi preciso conhecer o sujeito da pesquisa, que é o segundo professor do estudante com TEA, o próximo passo foi buscar dados de onde estariam atuando esses profissionais, quais as principais escolas, para definir o local da coleta de dados. Assim, buscou-se a informação na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Araranguá/SC, em maio de 2023. Onde se encontrou os seguintes dados numérico; Ensino Fundamental I e II das escolas da rede estadual de Araranguá/SC, somam total de 64 segundos professores que atuam diretamente com 69 estudantes diagnosticados com TEA que estão matriculados no Ensino Fundamental 1 e 2, enturmadados em um total de 63 turmas. Para um bom despenho da pesquisa, foi necessário escolhermos uma amostra possível de aplicabilidade, escolhemos então como público-alvo o segundo professor que atua no EFI, devido a amostra apresentar que esse é o maior campo de atuação do segundo professor que atende o estudante com TEA na rede regular das escolas estaduais no município de Araranguá/SC. A escolha da amostra é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois dela depende a representatividade dos instrumentos. É preciso levar em consideração critérios como o tamanho da população, a heterogeneidade dos indivíduos e a disponibilidade dos recursos necessários para a coleta de dados (GIL, 2008).

Do total de 67 segundos professores atuando no Ensino Fundamental I e II presentes em 16 escolas, temos 30 segundos professores no Ensino Fundamental I, somando um total de 11 escolas que foram o local alvo para coleta de dados, locais que juntos somam a maior presença dos segundos professores do estudante com TEA no EFI das escolas estaduais de Araranguá/SC.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base em critérios de representatividade e relevância, garantindo assim a lisura da pesquisa. O sujeito da pesquisa é um profissional indispensável no processo de inclusão do estudante com TEA, é o segundo professor. Esse profissional é garantido pela Resolução do CEE, nº 100, 13 de dezembro de 2016, que traz em seu art. 2º a seguinte definição do segundo professor para atendimento em classe do ensino regular para o estudante com TEA:

IV. Segundo Professor de Turma- disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (CEE, 2016, p. 4).

Embora a Resolução garanta o serviço do segundo professor, ela não oferece detalhes sobre o atendimento ou orientação para garantir a qualidade dos serviços prestados. Diante dessa lacuna, o foco desta pesquisa concentra-se na análise do papel do segundo professor designado para educandos com TEA presentes nas instituições de ensino regular do EF1 do âmbito estadual em Araranguá/SC. É importante destacar que os sujeitos da pesquisa foram tratados com total respeito e dignidade. Suas identidades e origens foram preservadas, garantindo o anonimato necessário para proteger seus direitos. Em suma, a pesquisa buscou contribuir para aprimorar a inclusão dos estudantes TEA nas escolas regulares, e os segundos professores são um elemento-chave desse processo.

5.7 ETAPAS DE ANÁLISE

Não é o bastante recolher dados, é necessário exercer uma análise e interpretação com embasamento científico, para se alcançar resultados confiáveis, portanto, utilizou-se da riqueza da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), por estabelecer uma comunicação direta com a metodologia qualitativa. Assim, possibilitando por meio dessa técnica de chegar a uma possível resposta para o problema apresentado pela pesquisa “Comparado ao prescrito na Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, como é a atuação do segundo professor que acompanha o estudante com TEA matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do município de Araranguá/SC?”.

A foi pesquisa conduzida conforme ANPED (2019) teve comprometimento integral com os princípios éticos que regem a investigação científica. Minha autodeclaração ética estabeleceu um compromisso intrínseco com a integridade em todas as etapas do estudo. Assegurei a adesão aos mais altos padrões de conduta ética na coleta, análise e interpretação dos dados. Respeitei rigorosamente a privacidade e os direitos dos participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e a utilização ética das informações obtidas. Além disso, comprometi-me a divulgar os resultados de forma transparente e honesta, seguindo as normas e diretrizes éticas estabelecidas pela comunidade acadêmica e pelas instituições de pesquisa pertinentes.

Para coleta e análise dos dados optamos pela metodologia qualitativa, a partir do caráter empírico, buscando construir uma análise que traga respostas ao problema inicial da presente pesquisa. A metodologia qualitativa, nos auxilia para um melhor entendimento do contexto social e cultural dos sujeitos da pesquisa, e é fundamental para interpretar e analisar as respostas apresentadas nos questionários. Leite (2014) ressalta que uma análise qualitativa trabalha melhor com os elementos complexos da pesquisa, não focando na quantificação e sim na interpretação, em dar significado ao estudo. Se queremos compreender as funções do segundo professor, reconhecer os desafios enfrentados em seu cotidiano escolar e os avanços alcançados no processo de ensino aprendizagem do estudante com TEA, adotar uma abordagem qualitativa proporcionou elementos para uma boa reflexão, e, assim, construir informações que venham contribuir com a educação. Uma análise qualitativa é basicamente uma pesquisa interpretativa que avança em discussões e compreende a interpretação dos resultados abarcando em identificação de padrões recorrentes (MATTAR; RAMOS, 2021).

Nessa pesquisa, foram utilizados procedimentos de categorização mistos, que combinam abordagens abertas e fechadas. As categorias fechadas foram definidas *a priori*, com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, enquanto as categorias abertas emergiram dos dados coletados por meio de análises temáticas. As regras para a validação da análise de conteúdo incluem exaustividade, representatividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade. A pesquisa envolve três fases de análise, todas devidamente documentadas. Na primeira fase da análise, denominada procedimento fechado de categorização, foram criadas categorias *a priori* a partir da integração da fundamentação teórica, temas e objetivos da pesquisa com os instrumentos de coleta de dados. Em seguida, na fase aberta, foi realizada uma leitura flutuante das respostas e aplicados critérios de análise para reafirmar as categorias e subcategorias. Após vários ensaios, as categorias foram validadas e uma grelha foi elaborada para discriminar os aspectos relacionados aos temas, objetivos, perguntas de coleta de dados, categorias e subcategorias. Na segunda fase da análise, a partir dos dados coletados em questionários, as respostas dos segundos professores foram fragmentadas em unidades de registro, que formaram subcategorias. A análise compreendeu a comparação constante das unidades de significação com sentido semelhante ou próximo entre os diferentes documentos, por meio de um reagrupamento horizontal. Esse processo foi importante para confirmar a coerência entre as dimensões das categorias estabelecidas na primeira fase e para garantir a validade e a confiabilidade na interpretação dos dados. Grelhas e tabelas foram elaboradas, contendo a categoria, a subcategoria, as unidades de registro, a

identificação da unidade de contexto e a quantidade de vezes que as respostas com o mesmo sentido apareceram.

Na terceira fase da análise qualitativa, conhecida como interpretação dos dados, o pesquisador buscou ter uma visão geral das categorias, subcategorias e principais unidades de registro para tomar decisões sobre como refletir e interpretar os dados em relação ao referencial teórico. Para realizar a interpretação, é importante confrontar as unidades de registro que possuem a mesma subcategoria, comparar as falas dos participantes, destacar expressões de valores, fazer interpretações, teorizar e fazer relação com os conceitos teóricos. Mantemos a fidelidade na descrição dos dados e na captura das intenções dos participantes para evitar generalizações. Nesse processo, tanto o pesquisador quanto os participantes são interlocutores que constroem conhecimento em conjunto.

Finalizamos o capítulo apresentando a metodologia que fundamentou a pesquisa. Em seguida apresentaremos mais dois capítulos, um capítulo voltado para a análise do questionário e da entrevista e um capítulo para discutir pontos importantes acerca a realidade do segundo professor que atua no município de Araranguá/SC, voltando também a análise para as aproximações e distanciamentos em relação ao prescrito na Resolução CEE/SC 100 (CEE, 2016).

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA

Iniciamos o estudo de campo, enviando por e-mail uma carta de apresentação da pesquisa devidamente assinada pelo orientador, bem como, uma autorização do gerente regional de educação de Araranguá SC autorizando a realização da pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais da rede estadual de educação. Junto com esses documentos, incluímos o próprio questionário e fizemos uma solicitação para escolas compartilharem os endereços de e-mail e números de *WhatsApp* de cada segundo professor do estudante com TEA. Uma vez que obtivemos essas informações, prosseguimos enviando a carta de apresentação da pesquisa, o termo de livre consentimento e o questionário aos respondentes via e-mail e *WhatsApp*. Enviamos o questionário para um total 30 segundos professores, obtivemos um total de 24 respostas. Os dados foram coletados entre julho e agosto de 2023. As respostas foram recebidas via *Google Forms*. Também delineamos os procedimentos adotados durante a etapa de categorização desses dados, para que possamos ter uma compreensão mais aprofundada e precisa dos resultados obtidos. Após categorizado e classificado as informações, apresentamos as inferências e interpretação, identificando padrões, significados e *insights* a partir do conteúdo analisado.

A entrevista, por sua vez, foi desenvolvida para complementar as informações obtidas pelo questionário. As questões foram cuidadosamente formuladas, levando em consideração sua relevância para fornecer dados mais acurados. Foram elaboradas 4 perguntas abertas apresentadas para os respondentes em formato impresso. Para a seleção dos entrevistados, optamos por convidar 10 participantes da primeira etapa (questionário), todos vinculados a escolas que possuem um número elevado de turmas com a presença do segundo professor dedicado ao estudante com TEA.

A partir das respostas obtidas, empregamos uma codificação dedutiva. Digitamos todas as declarações e utilizamos cores para destacar as nuances semelhantes nas falas dos participantes. A coloração dos textos facilitou o agrupamento dos segmentos, permitindo que nomeássemos categorias. Ao fazer isso, consideramos o núcleo do problema e os objetivos estabelecidos. Notamos que algumas declarações não estavam alinhadas ao propósito da pesquisa, portanto, optamos por excluí-las da análise. A organização desse processo levou à criação do Apêndice (F) com os resultados da entrevista.

6.1 CATEGORIZAÇÃO

Para fazer a devida categorização e análise nós apoiamos nos estudos de Laurence Bardin que é uma referência no campo da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo é uma metodologia que requer um tratamento rigoroso e sistemático dos dados coletados. Essa técnica envolve passos como a codificação e, particularmente, a categorização de informações, que são essenciais para compreender e dar sentido ao volume de dados coletados. Durante este processo, os pesquisadores são confrontados com decisões cruciais sobre o que considerar mais relevante e como estruturar esses dados de maneira coerente. O cerne deste método, a categorização, serve não apenas como um meio de organizar informações, mas também como uma ferramenta para identificar e destacar as informações mais significativas para a pesquisa em questão.

A primeira etapa consistiu na descrição dos dados por meio de codificação e classificação, resultando no processo de categorização.

Inicialmente, foram criadas categorias, *a priori*, a partir da combinação, integração e entrelaçamento da fundamentação teórica, dos temas e dos objetivos da pesquisa com os instrumentos de coleta de dados (entrevista e questionário). Essa fase foi denominada de procedimento fechado de categorização.

Posteriormente, realizamos uma leitura flutuante das diversas respostas obtidas na entrevista e no questionário que foram aplicados com o Segundo Professor. Essa fase foi denominada de procedimento aberto de categorização. Durante essa leitura, foram considerados os seguintes critérios de análise: alinhamento com o objetivo da pesquisa e com o referencial teórico, frequência e repetição das respostas (presença, ausência, frequência e pouca frequência). Após várias interações análises, comparações e interpretação, apresentamos a proposta final das categorias, as quais foram validadas no processo de orientação. Para auxiliar na construção da categorização, elaboramos o Apêndice D, onde discrimina-se a pergunta norteadora e objetivos específicos.

As categorias e subcategorias foram estipuladas a partir dos resultados obtidos com o questionário e a entrevista (Quadro 6). Inicialmente a primeira categoria foi definida como 1) Perfil profissional do segundo professor, contemplando um dos objetivos específicos da pesquisa. No segmento intitulado “Atribuições e restrições do segundo professor”, o objetivo específico foi investigar as atribuições e restrições na atuação do segundo professor que acompanha o estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Araranguá/SC. Para atingir o propósito estabelecido, a análise foi estruturada em

cinco categorias: 2) Conhecimento para atuar com o estudante TEA; 3) Trabalho em equipe; 4) Planejamento e atuação; 5) Jornada de trabalho; e 6) Desafios no atendimento ao estudante TEA.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias estabelecidas para a análise sistematizada dos resultados obtidos a partir do questionário e da entrevista

Categorias	Subcategoria	Tipo
04 – Planejamento e atuação	Planejamento	Questionário e Entrevista
	Relatórios pedagógicos	Questionário
	Envolvimento no PPP	
	Atuação docente e estratégias de ensino	Questionário e Entrevista
05 – Jornada de trabalho	Jornada de trabalho	Questionário
	Auxílio aos professores	
	Procedimentos na ausência do professor titular e segundo professor	
06 – Desafios no atendimento do estudante TEA	Barreiras para a efetiva inclusão	Questionário e Entrevista
	Colaboração restrita	
	Disponibilidade de recursos	
	Suporte individualizado	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As categorias mencionadas serão tratadas a seguir individualmente, para que os pontos levantados por meio do questionário e da entrevista sejam mais bem compreendidos.

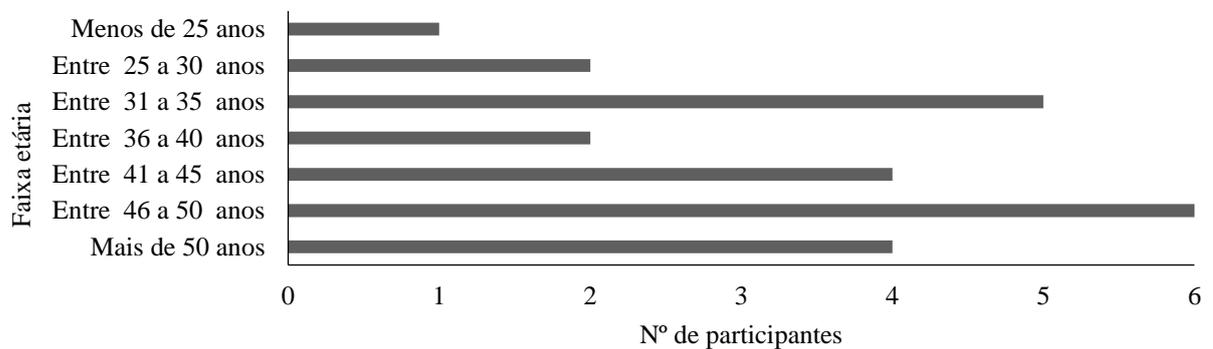
6.1.1 Categoria 1 – Perfil profissional do segundo professor

A categoria um denominada “Perfil profissional do segundo professor” tem como objetivo específico conhecer o perfil profissional do segundo professor, para alcançarmos os objetivos subdivididos em sete subcategorias; 1) Faixa etária; 2) Gênero; 3) Formação; 4) Tempo de atuação como segundo professor; 5) Carga horária semanal; 6) Turma/ano escolar de atuação; e 7) Número de estudantes TEA atendidos por turno.

Após o recebimento das respostas, foi o momento de realizarmos a organização dos dados coletados. Em seguida efetuamos uma extensa leitura, observação e análise, assim chegamos às categorias que compuseram o primeiro bloco do estudo. Esse primeiro bloco teve como foco a construção do perfil dos Participantes da Pesquisa, abrangendo perguntas fechadas. Iniciaremos a apresentação dos dados e análise primeiramente pela codificação dedutiva das respostas fechadas, as quais foram agrupadas na primeira categoria.

Ao analisarmos as respostas da categoria do perfil profissional dos professores, podemos identificar algumas informações importantes no Apêndice C. Sobre a subcategoria 1, referente a faixa etária (idade dos professores), verificamos que do total de 24 respondentes, 25% (n = 6) tinham entre 46 a 50 anos, 21% (n = 5) tinham entre 31 a 35 anos, 17% (n = 4) tinham entre 41 a 50 anos, 17% tinham mais de 50 anos, 8% (n = 2) tinham entre 25 a 30 anos, 8% tinham entre 36 a 40 anos e 4% (n = 1) tinham menos de 25 anos (Figura 1).

Figura 1 – Idade dos profissionais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que a maioria dos professores, somando 18 no total, tem entre 31 e 50 anos de idade. Há aqui um destaque significativo para professores mais velhos na posição de segundo professor. Marcato (2016) em sua tese intitulada “Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar”, destaca a presença de um número elevado de docentes mais experientes atuando no ensino inclusivo. Essa inclinação pode ser atribuída à experiência acumulada aos desafios enfrentados em sala de aula, proporcionando a estes profissionais segurança para atuarem diretamente com estudantes com necessidades educacionais especiais.

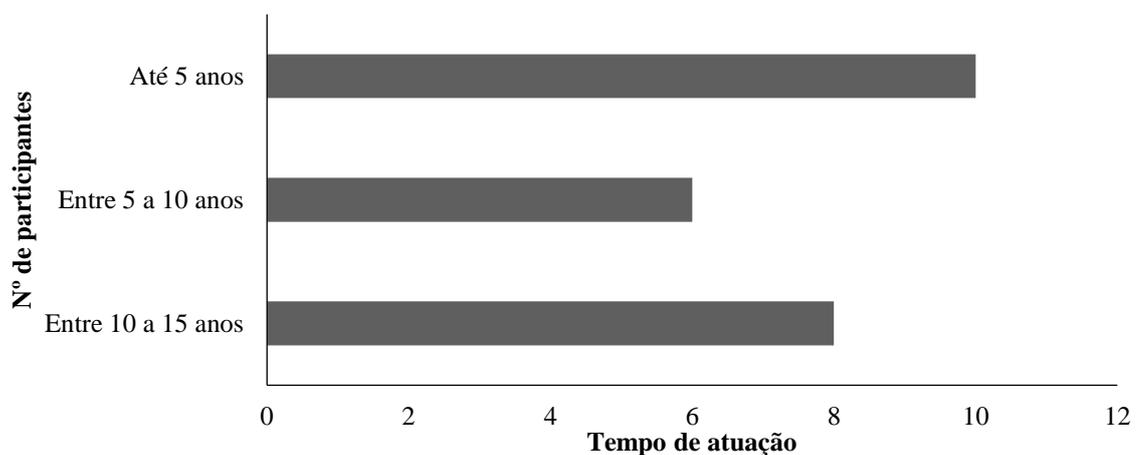
Na segunda subcategoria identificamos que majoritariamente os questionados se identificaram sendo do gênero feminino (96%), com apenas um identificando-se no gênero masculino (4%). Embora seja uma tendência comum nas profissões da área de educação, seria desejável ter uma representação mais equilibrada entre os gêneros. A tese de Pedruzzi (2021) indica as razões pelas quais as mulheres escolhem a docência em maior número do que os homens, são influenciadas por fatores sociais, culturais e individuais. Esses fatores incluem históricos de papéis de cuidado atribuídos às mulheres, habilidades de comunicação e empatia associadas a elas, flexibilidade no trabalho, segurança no emprego, percepção de impacto positivo na sociedade, desigualdades de gênero em outras profissões, estereótipos de gênero,

acesso à educação e motivação intrínseca. Esses fatores podem interagir de maneiras complexas e variam conforme o contexto cultural e social.

Entre as características profissionais apontadas, temos a terceira subcategoria que destaca a formação dos professores, onde 100% indicaram ter concluído um curso de pós-graduação *Lato Sensu* como sua última formação. Esse dado aponta para a continuidade do desenvolvimento profissional e a busca por aprimoramento na área de atuação. Como temos um mercado de trabalho muito competitivo na área da educação, a busca por maiores titulações é uma forma de se destacar no meio e aumentar seu salário. No entanto, essa formação é uma busca individual. Importante destacar que hoje o salário do segundo professor integral (44 horas) equivale a R\$ 4.100 (quatro mil e cem reais), o que, por vezes, pode dificultar o investimento financeiros numa formação desta magnitude.

A quarta subcategoria é sobre o período de atuação mencionado na pesquisa relativo ao cargo de segundo professor. Nota-se que dos 25 docentes, 15 têm entre 5 e 15 anos de experiência no cargo, sendo assim, considerados veteranos na função (Figura 2).

Figura 2 – Tempo de atuação dos profissionais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É relevante mencionar que a posição de segundo professor na rede pública regular de Santa Catarina já existia desde 2006, conforme a Resolução 2006/112/CEE/SC (agora revogada; CEE, 2006), isso quer dizer que muitos estão desde o começo do surgimento do cargo. Esse histórico explica a presença de profissionais com mais de uma década na função, atualmente respaldados pela Resolução CEE/SC nº 100 de 13 de dezembro de 2016. Dessa forma, a figura do segundo professor é uma realidade consolidada na educação regular de Santa

Catarina há 17 anos. Adicionalmente, há um contingente de 10 professores que estão com até 5 anos de atuação como segundo professor, sendo categorizados como iniciantes. Esse panorama demonstra uma composição de profissionais que engloba tanto aqueles com ampla bagagem quanto aqueles que estão no início de sua trajetória profissional.

No ambiente escolar, é vantajoso contar com professores que possuam diversos níveis de experiência, já que essa diversidade favorece o intercâmbio de saberes e o aprimoramento contínuo das competências. Muitas instituições educacionais contam com mais de um segundo professor, distribuídos em diferentes turmas. Isso cria oportunidades para compartilhar vivências durante os momentos de parada pedagógica e outras ocasiões de estudo contempladas no planejamento do calendário escolar.

A quinta subcategoria foi sobre a carga horária semanal do segundo professor, onde os dados revelam uma distribuição razoavelmente equilibrada, com a maioria dos professores (19) atuando 40 horas por semana e 4 professores trabalhando 20 horas. É importante destacar que as 40 horas semanais de trabalho não se restringem a apenas uma instituição de ensino. A distribuição da carga horária é ajustada conforme as necessidades de cada escola. Um professor tem a possibilidade de lecionar até 40 horas semanais (dividido em dois turnos de 20 horas cada) tanto no Ensino Fundamental I e II quanto no Ensino Médio, distribuídas ao longo do período diurno. Assim, a carga horária do segundo professor é organizada em 20 horas semanais por turma, visto que o estudante frequenta a escola durante às 20 horas semanais. Professores que trabalham dois turnos, complementam 40 horas semanais. Constata-se que não há professores concursados específicos para função de segundo professor, há uma flexibilidade na distribuição das vagas, atendendo às demandas das escolas e à classificação dos docentes no edital para contratação temporária.

A sexta subcategoria identificou em quais turmas/ano escolar os segundos professores estão trabalhando, notamos sua presença em diversas turmas/ano escolar com estudantes TEA. Dois professores atuam no 2º e 5º ano, um professor atua no 3º e 4º ano, dois professores estão envolvidos no 4º e 5º ano, cinco professores estão presentes no 1º ano, quatro professores no 2º ano, três professores no 3º ano, um professor no 4º ano, cinco professores no 5º ano, e um professor não especificou a turma em que leciona. Em relação ao número de professores, esses estão assim distribuídos por turma (Quadro 7).

Quadro 7 – Número de professores que atuam por ano de ensino e carga horária semanal praticada

Ano	Número de Segundo Professor e Carga Horária
1°	2 professores – 20 horas 4 professores – 40 horas
2°	1 professor – 20 horas 5 professores – 40 horas
3°	2 professores – 20 horas 2 professores – 40 horas
4°	3 professores – 20 horas 1 professor – 40 horas
5°	4 professores – 20 horas 3 professores – 40 horas

* O número de professores ultrapassa os 24 participantes, visto que atuam em mais de uma turma.

Constatamos assim, uma diversidade de turmas/anos escolares nos quais os professores estão envolvidos, sendo que a maior parte deles ministram aulas para turmas que variam do 1° ao 5° ano. Esses números evidenciam um aumento no ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Isso é resultado do acesso mais rápido a laudos e diagnósticos, o que permite que os estudantes cheguem à escola já com um diagnóstico estabelecido. Adicionalmente, é importante destacar que as escolas, nos dias atuais, demonstram maior agilidade e atenção ao encaminhar estudantes para avaliações diante de suspeitas de necessidades educacionais especiais. Esse enfoque contribui para um atendimento mais preciso às necessidades dos educandos no ambiente escolar.

Entretanto, ao analisar esse panorama, é vital levantar questionamentos acerca de certos aspectos. A expansão do número de turmas atendidas por um único professor pode, sob determinadas circunstâncias, resultar em fadiga e estresse excessivo, afetando não apenas a saúde mental do docente, mas também a qualidade da educação oferecida aos educandos.

Ao lecionar para turmas distintas, como a professora "Ana" (nome fictício) que ensina para o primeiro ano pela manhã e para o quinto ano à tarde, ela se depara com variados contextos e dinâmicas educacionais. Essa variedade, apesar de ampliar sua experiência, pode ser exaustiva, exigindo constantes adaptações às distintas demandas. Esse desafio intensifica a carga emocional e cognitiva do educador, influenciando seu desempenho em aula e seu bem-estar geral. Quanto ao número de estudantes TEA atendidos, os dados indicam que os professores atendem em média de 1 a 5 estudantes distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. É positivo ver que esses professores estão trabalhando com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já nos primeiros anos escolares, fornecendo suporte e inclusão para esses estudantes. No entanto, embora muitos se dediquem exclusivamente a um

estudante TEA por turno, há docentes que enfrentam o desafio de atender até três estudantes em uma mesma turma, cada um com suas particularidades e necessidades específicas.

Notamos que essa é uma tendência em ascensão nas escolas, considerando que o número de matrículas de crianças diagnosticadas continua aumentando. A necessidade de contratar mais segundos professores acaba exigindo do Estado um maior investimento na contratação desses profissionais. Almeida e Neves (2020) discutem no artigo com o título “A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?” sobre a ideia de uma possível "epidemia" de autismo, que se relaciona tanto com fatores psiquiátricos quanto sociais. Embora o aumento no diagnóstico de TEA possa ser parcialmente explicado pela evolução dos critérios diagnósticos, a ênfase na identificação do transtorno também está relacionada às mudanças sociais na contemporaneidade, incluindo o enfraquecimento dos laços sociais e a busca por pertencimento em grupos.

Concluimos que, para compreender a popularização do diagnóstico de TEA, é essencial considerar tanto os aspectos psiquiátricos quanto os sociais, e que uma abordagem ética e de cuidado é fundamental para lidar com as demandas das crianças diagnosticadas com autismo e suas famílias.

6.1.2 Categoria 2 – Conhecimento para atuar com o estudante TEA

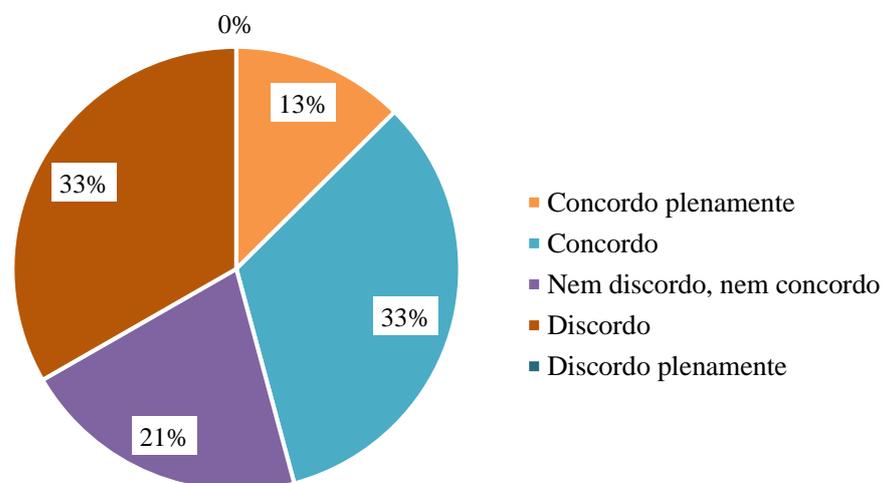
Esta categoria tem como objetivo específico verificar o nível de preparo do segundo professor no atendimento ao estudante com TEA, identificar a profundidade de seu conhecimento, a aplicação de estratégias e técnicas apropriadas, bem como avaliar as necessidades dos professores para um bom desempenho da função. Para uma análise mais detalhada, unimos as respostas obtidas no questionário e na entrevista. Assim, dividimos o questionário em duas subcategorias, sendo: 1) Preparo do segundo professor; e 2) Uso de estratégias e técnicas; e a entrevista em mais duas categorias: 3) Ferramentas pedagógicas; e 4) formação continuada.

Foram perguntados aos participantes se sentem prontos para atender a todas as necessidades específicas dos estudantes no espectro. Enquanto uma parcela de 46% discorda ou não tem uma opinião formada, outro grupo que compõem 54% respondentes concorda ou concorda plenamente. A parcela maior (54%) demonstra segurança para lidar com os desafios que possam surgir no desempenho da função de segundo professor, todavia um número bem significativo (46%) dos profissionais sente-se inseguros. Esse resultado destaca a importância de fornecer formação adequada e contínua aos segundos professores, a fim de instrumentalizá-

los para atuarem de forma mais assertiva. A relevância deste investimento em formação não é apenas respaldada por números coletados no questionário, mas também é ecoada nas vozes dos próprios educadores por meio da entrevista. O testemunho de A3, expressa uma necessidade direta de formação sobre o transtorno do espectro autista, exemplifica os sentimentos de um segmento significativo dos respondentes. O que diz a Resolução CEE/SC nº 100 (CEE, 2016), a respeito da formação contínua desses profissionais? Conforme o artigo 2º, inciso I, destaca-se que a Fundação Catarinense de Educação Especial em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação são as entidades designadas, de acordo com a legislação atual, para colaborar com outras instituições na formação contínua dos profissionais das escolas públicas regulares. A pesquisa confirma que estas formações não estão acontecendo ou não estão chegando até os professores da rede de educação de Araranguá, cabe aqui uma investigação futura.

Ao serem questionados sobre a possível falta de conhecimento em estratégias e técnicas recomendadas para apoiar os estudantes com TEA (Figura 3), 46% dos professores reconhecem essa carência, enquanto 54% acreditam que possuem domínio das estratégias e técnicas adequadas. Observa-se que quase metade dos professores (46%) sente-se inseguro em sua prática pedagógica, sinalizando a necessidade de apropriação de novos saberes. Esses dados apontam para a importância de promover momentos de troca de experiências. A expertise dos 54% que se sentem preparados é um valioso recurso que não deve ser desperdiçado. É imperativo proporcionar oportunidades para que os professores construam conexões e formem parcerias, visando uma educação mais equitativa.

Figura 3 – Estratégias e técnicas pedagógicas



Ao analisar detalhadamente as subcategorias “preparação do segundo professor” e “estratégias e técnicas”, é evidente uma dicotomia na percepção dos professores. Enquanto uma parcela considerável sente-se confiante e bem fundamentada em seus métodos pedagógicos, há um contingente significativo que identifica lacunas em sua formação e expressa a necessidade de se familiarizar com abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem. Pacheco, Mendes e Sousa (2018) destacam a complexidade da educação contemporânea, influenciada por uma ampla gama de conhecimentos e pela ascensão de novas modalidades de aprendizado, especialmente no contexto digital. Este cenário em mutação sugere que o tradicional “conteúdo escolar” não é mais estático, mas fluido e em constante transformação. Neste panorama, ressalta-se a importância de proporcionar contínuas oportunidades de formação e diálogo entre educadores, almejando não apenas acompanhar as evoluções pedagógicas, mas também promover uma educação que seja genuinamente inclusiva e equitativa.

Em relação ao uso de ferramentas pedagógicas, verificou-se que a falta de recursos específicos, como materiais didáticos adequados e diversificados, é uma limitação significativa que dificulta o progresso dos escolares com TEA. Como mencionado por um dos participantes, “Sinto muita falta de material didático para trabalhar (específico)” (A6). Esses materiais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes com TEA, além de auxiliar na promoção de uma educação personalizada e efetiva.

Os processos que modificam e reformulam a educação especial precisam considerar a interdisciplinaridade para desenvolver novas maneiras de ensinar, principalmente quando tratamos de crianças com TEA. Para esses educandos, o ensino tem principal objetivo os ajudar com a sua habilitação. Os escolares no espectro precisam de apoio pedagógico e de desenvolvimento especializados e focados no seu desenvolvimento pessoal. De acordo com Maia e Jacomelli (2020) crianças com TEA precisam de estímulos constantes, pois necessitam que o interesse seja mantido para realização das atividades. Portanto, os professores precisam adotar metodologias e recursos diferenciados em sala de aula para chamar a atenção dos estudantes. Nesse sentido, dentre as propostas de adaptação, surge a possibilidade de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois esses podem aumentar a concentração e a participação dos educandos nas atividades. Ademais, pode auxiliar no “desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da transposição do conhecimento assistido para situações reais, do desenvolvimento da autonomia da criança em certos aplicativos” (MAIA; JACOMELLI, 2020, p. 17).

Tecnologias inovadoras podem fornecer diferentes ferramentas que possibilitam o desenvolvimento comunicativo, cognitivo, emocional-volitivo, habilidades mnemônicas das crianças e atualização do potencial adaptativo e comportamentos adaptativos e socialmente aceitos. As tecnologias inovadoras permitem que as crianças com TEA aprendam a superar dificuldades, avaliar seus resultados e controlar as suas atividades (OSADCHY et al., 2020). No entanto, a falta de investimentos em tecnologias inovadoras é um dos empecilhos para a sua aplicação, novamente ressaltando a importância de mais investimento na área.

Além disso, a ausência de um programa profissional na área do TEA também foi destacada pelos professores. Como afirmou um dos respondentes, “Faltam recursos nas escolas, materiais até mesmo um programa profissional na área para orientar os profissionais” (A10). Essa lacuna impede que os educadores tenham acesso a diretrizes atualizadas e estratégias eficazes para lidar com as demandas específicas dos estudantes com TEA.

Assim, acerca da formação continuada, na análise das respostas fica evidente a demanda por mais formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde os professores apontam que é necessário adquirir mais conhecimentos e habilidades. Conforme destacado por um dos respondentes “Necessitamos de mais capacitação na área para melhor atender o aluno na prática do cotidiano” (A3). Essa formação contínua é fundamental para que os educadores compreendam as necessidades específicas dos estudantes com TEA e possam adotar abordagens pedagógicas inclusivas.

Frente a tais desafios e inquietações, torna-se imprescindível direcionar investimentos à formação contínua dos professores, disponibilizando programas de formação voltados especificamente ao TEA. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um aliado valioso para a propagação deste saber. O AEE possui métodos e está apto para fornecer diretrizes aos segundos professores e docentes titulares, conforme estabelecido no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018).

Como ressaltado no caderno, é importante que essas formações abordem as necessidades dos estudantes com TEA de forma abrangente e eficaz, contemplando os conteúdos específicos sobre o TEA, metodologias de ensino inclusivas e estratégias de intervenção adequadas. O caderno pedagógico destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação especial, visando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e o atendimento adequado aos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, ressalta a necessidade de fornecer recursos e materiais didáticos adaptados para promover uma educação inclusiva, adequada as necessidades individuais.

Embora o documento destaque a importância da formação continuada dos profissionais da educação especial, não são fornecidos detalhes específicos sobre os programas de capacitação disponíveis e sua efetividade. Seria relevante ter informações mais precisas sobre os conteúdos abordados, a metodologia de ensino utilizada e a avaliação dos impactos dessas formações na prática docente.

Para uma educação inclusiva equitativa e de qualidade, é crucial não apenas a capacitação, mas também a garantia de acesso a recursos e materiais didáticos adaptados. O especialista Lucelmo Lacerda (2020), enfatiza a necessidade de proporcionar recursos apropriados, tais como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, para viabilizar a total integração e progresso dos educandos com TEA.

Ao analisar as informações das entrevistas e questionários, observamos pontos convergentes e complementares relevantes. Professores de ambos os contextos sublinham o desejo por mais formação na área de TEA. Ressaltam, também, a carência de recursos específicos, como materiais didáticos ajustados, para um atendimento eficaz aos estudantes com TEA.

Em síntese, os desafios mais evidentes incluem a necessidade de formação contínua voltada para o TEA e a disponibilização de recursos e ferramentas apropriadas. Dessa forma, para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral dos educandos com TEA, torna-se indispensável o investimento contínuo em formação profissional e na aquisição de materiais didáticos adaptados ao contexto desses escolares.

6.1.3 Categoria 3 – Trabalho em equipe e planejamento

A terceira categoria, intitulada “Trabalho em equipe e planejamento”, visa compreender a dinâmica colaborativa entre os professores, familiares e outros envolvidos, bem como analisar a participação/ação do segundo professor no Conselho de Classe. Ela se divide em três subcategorias: 1) Colaboração entre docentes; 2) Participação do segundo professor no Conselho; e 3) Colaboração familiar e multidisciplinar.

Inicialmente questionou-se acerca do papel do segundo professor, onde 100% dos respondentes concordam que sua função é colaborar com o professor titular no suporte aos estudantes com TEA e aos demais estudantes. Há um reconhecimento geral da importância do trabalho do segundo professor, sobre seu papel na mediação das atividades do contexto escolar enriquecendo o processo de ensino aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais e colaboração com o coletivo em sala de aula. O papel do segundo professor no

ambiente escolar é essencial, como evidenciado pela concordância unânime (100%) dos respondentes. Sua função transcende o mero apoio: é uma colaboração ativa e integrada com o professor titular, especialmente no suporte aos estudantes com TEA e a todo o conjunto de educandos. Assim, durante a entrevista, um dos professores destacou a importância de estabelecer parcerias efetivas entre o segundo professor e o professor titular, a fim de garantir um planejamento e desenvolvimento individual e adequado para o aluno (A5).

Essa unanimidade sugere um entendimento claro e generalizado sobre o valor desse profissional no ambiente escolar. O segundo professor não é apenas um assistente, mas um agente de mediação que desempenha um papel crucial na facilitação das atividades educacionais. Sua presença enriquece o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os estudantes com necessidades educacionais especiais, proporcionando uma adaptação mais adequada dos conteúdos e estratégias pedagógicas. Além disso, sua interação com o professor titular pode gerar uma troca de conhecimentos e experiências que beneficia todos os estudantes, não apenas aqueles com TEA. Este profissional atua como uma ponte entre o estudante com necessidades especiais e o coletivo, garantindo que a inclusão ocorra de maneira harmoniosa e produtiva. Em suma, o segundo professor não apenas complementa, mas também amplifica o trabalho do docente titular, garantindo uma abordagem educacional mais inclusiva, holística e eficaz para todos os estudantes. O papel do segundo professor é reforçado por práticas como a descrita na entrevista pelo segundo professor A9: “Todas as tarefas feitas em sala de aula são adaptadas de acordo com sua evolução na aprendizagem. Utilizamos métodos de alfabetização com alfabeto móvel, jogos para distinguir vogais, consoantes e sílabas simples, além de números e sua leitura. A mesma rotina é aplicada diariamente”. É através de relatos como este que se confirma a singularidade deste serviço.

Quanto a participação no Conselho, 100% dos respondentes declararam participar, ou seja, entendem que essa é uma das suas atribuições. O Conselho de Classe é uma oportunidade para o envolvimento ativo na discussão e tomada de decisões relacionadas aos estudantes com TEA, garantindo que suas perspectivas sejam consideradas, todavia na prática não é o que diz alguns professores na entrevista, é relevante ponderarmos sobre a presença do segundo professor no Conselho de Classe, com base no depoimento da entrevistada A5, ela afirma: “Sendo professor de educação especial, o segundo professor do estudante que faz todas as adaptações e proporciona a acessibilidade para a inclusão e desenvolvimento do estudante na escola também deveria ter o direito de avaliar o estudante. Contudo, na realidade, essa responsabilidade recai sobre o professor regente”. O Conselho de Classe é um espaço valioso para discussão, avaliação e troca de informações sobre o progresso do estudante. A declaração

desta professora suscita uma questão crucial: esse profissional, que é intimamente envolvido na educação do estudante com necessidades educacionais especiais está sendo considerado, tem voz ativa no momento da avaliação final do estudante com necessidades educacionais especiais? A importância da participação ativa do segundo professor não deve ser subestimada, uma vez que ele possui uma perspectiva única sobre o progresso, desafios e necessidades do educando. A inclusão efetiva desse profissional no Conselho de Classe deve ser garantida, exercida, enriquecendo as discussões e tomadas decisões a respeito do desenvolvimento e avaliação do estudante no espectro.

Além da colaboração que deve ocorrer dentro da escola, é necessário que haja apoio familiar para estabelecer parcerias sólidas entre os profissionais e a família, o que implicará em um melhor desempenho do estudante no processo educacional. Essa abordagem colaborativa e holística é fundamental para garantir um suporte efetivo aos estudantes com TEA (A5). Mantoan (2015) também enfatiza a importância da colaboração entre os professores, a família e os profissionais de saúde e assistência social para fornecer suporte abrangente aos estudantes com TEA. Esse trabalho em equipe multidisciplinar permite que o estudante com TEA tenha maior apoio no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os envolvidos precisam desempenhar um papel ativo no desenvolvimento e na assistência à criança (LIMA et al., 2021).

O caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada no contexto da educação inclusiva, enfatizando o trabalho em equipe. Isso envolve a participação ativa de professores, profissionais da saúde, familiares e demais atores envolvidos, visando garantir um suporte abrangente e uma rede de apoio efetiva para os estudantes com deficiência. No entanto, é necessário fornecer diretrizes e estratégias específicas para promover uma colaboração mais eficaz entre os diferentes profissionais e envolvidos, a fim de atender às necessidades dos estudantes com deficiência de forma mais coordenada e integrada.

Portanto, a parceria entre o segundo professor e o professor titular, bem como com a família, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento individual do estudante com TEA. O suporte contínuo e a formação adequada, aliados ao acesso a recursos disponíveis na escola e a troca de experiências com profissionais especializados, são aspectos cruciais para oferecer um suporte efetivo aos estudantes com TEA, garantindo uma educação inclusiva de qualidade (A5 e A8).

Em resumo, os resultados das subcategorias indicam que o segundo professor participa do Conselho de Classe e mantém uma relação próxima com os professores titulares de várias disciplinas. Tais práticas positivas merecem reconhecimento e incentivo. No entanto, para

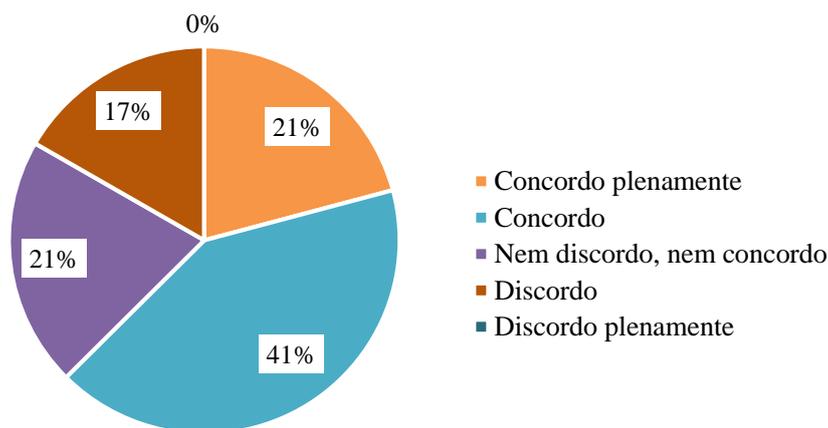
alcançar uma educação genuinamente inclusiva, é vital que todos os envolvidos, professores, gestores, famílias e comunidade, estejam alinhados em seus esforços. O compartilhamento de experiências, a discussão de melhores práticas e a busca por soluções colaborativas são cruciais. Esse esforço coletivo é o que possibilitará enfrentar os desafios da educação inclusiva e assegurar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

6.1.4 Categoria 4 – Planejamento e atuação

Na quarta categoria, intitulada "Planejamento e Atuação", os objetivos específicos são: avaliar a profundidade de interação do segundo professor com o planejamento elaborado pelo professor titular; verificar se o segundo professor elabora e integra os relatórios pedagógicos no sistema professor *on-line*; examinar sua participação no Plano Político Pedagógico (PPP); e confirmar se, quando o professor titular está ausente, é o segundo professor quem conduz a turma. As subcategorias que compõem esta categoria são: 1) Planejamento; 2) Relatórios pedagógicos; 3) Envolvimento no PPP; e 4) Atuação docente e estratégias de ensino.

Quando indagados sobre o acesso prévio ao planejamento dos professores titulares (Figura 4), visando propor adaptações curriculares e estratégias pedagógicas personalizadas, ou para elaborar seus planejamentos alinhados aos dos docentes titulares, aproximadamente 62% dos respondentes confirmam que o segundo professor tem conhecimento prévio do planejamento, permitindo-lhe propor ajustes curriculares e pedagógicos específicos. No entanto, 38% dos participantes, uma parcela notável, se mostram neutros ou discordantes. Esse cenário aponta para a necessidade de intensificar a comunicação entre os docentes e fomentar uma colaboração mais efetiva no planejamento e na execução de estratégias voltadas para os estudantes com TEA.

Figura 4 – Acesso ao planejamento



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esta situação verificada nos provoca a seguinte reflexão: a comunicação eficaz e o planejamento colaborativo são fundamentais, não apenas para garantir a inclusão, mas também para enriquecer o ambiente educacional como um todo. Quando um docente não possui pleno acesso ao planejamento de outro, especialmente em contextos que requerem abordagens diferenciadas como no caso de escolares com TEA, fica evidente uma oportunidade perdida de unir forças em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento integral do estudante.

A porcentagem de 38% de professores que ainda se sente à margem desse processo de planejamento antecipado sugere um descompasso que vai além da simples troca de informações. Revela, talvez, uma cultura educacional onde, por vezes, os profissionais ainda operam em silos, apesar das evidentes necessidades interdisciplinares de nosso tempo. Afinal, a educação inclusiva não se faz com ações isoladas, mas com uma rede de colaboração e entendimento mútuo. A importância do planejamento é inquestionável, como evidenciado pelo testemunho da professora A4:

Na minha perspectiva, nada deve ser feito à margem do planejamento do professor titular. A questão de decidir quais atividades serão desenvolvidas é complexa para ser planejada antecipadamente, pois precisamos adaptar e ajustar no momento da execução. Não possuímos um período dedicado para elaborar e preparar atividades como seria ideal.

A análise deste relato destaca a complexidade e os desafios do processo de ensino e aprendizagem adaptada. A professora sublinha a necessidade de flexibilidade no planejamento para responder de forma eficaz às necessidades do momento. No entanto, ela também evidencia um obstáculo significativo: a falta de tempo designado para a preparação de atividades adaptadas. Isso levanta a questão sobre como os sistemas educacionais estão estruturados para

apoiar a inclusão efetiva. A ausência de um período específico para planejamento e adaptação pode comprometer a qualidade e eficácia da instrução. Assim, é essencial reconsiderar e reavaliar a alocação de tempo e recursos para os segundos professores, garantindo que eles tenham as ferramentas e o tempo necessários para criar instrumentos de aprendizagem inclusivos.

Assim, entre os entrevistados, ficou evidente o desafio em personalizar e ajustar as tarefas pedagógicas conforme as demandas dos estudantes com TEA (A4). Um dos entrevistados aponta para a urgência por mais tempo para elaborar atividades particulares e adaptadas, assim como, para avaliar individualmente estes estudantes (A9), visto que a ausência de tempo designado para tais atividades pode comprometer o ensino (A4). Ademais, salienta-se a carência de um ambiente propício para que os estudantes possam se autorregular em aula (A8). O objetivo não é segregá-los em tarefas separadas, mas oferecer um espaço de autorregulação em situações de crise, assegurando a dignidade do estudante e a consideração dos colegas perante a situação.

Essas dificuldades ressaltam a importância da flexibilidade e criatividade por parte dos professores na adaptação das atividades pedagógicas. A limitação de tempo para o planejamento e avaliação individualizada pode comprometer o atendimento adequado aos educandos com TEA. É fundamental considerar a necessidade de um ambiente inclusivo que ofereça suporte emocional e estrutura para que esses educandos possam se engajar plenamente nas atividades de aprendizagem.

Autores como Lucelmo Lacerda (2020) e Maria Teresa Egler Mantoan (2015) enfatizam a importância da adaptação curricular e do planejamento individualizado para estudantes com TEA. Lacerda (2020) destaca a importância de estratégias flexíveis e de um ambiente que proporcione suporte emocional e estrutura. Mantoan (2015), resalta a necessidade de identificar e implementar ajustes razoáveis para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, garantindo seu direito à educação inclusiva.

O caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), também enfatiza a importância de adaptar o currículo e as atividades pedagógicas de acordo com as necessidades individuais dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. É destacada a necessidade de planejamento individualizado, considerando estratégias específicas e ajustes razoáveis para garantir a participação e o progresso desses estudantes. No entanto, o documento não fornece detalhes sobre as práticas específicas adotadas nesses aspectos. Seria interessante obter informações mais detalhadas sobre as estratégias utilizadas para adaptar o currículo, as atividades pedagógicas e a avaliação,

a fim de atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

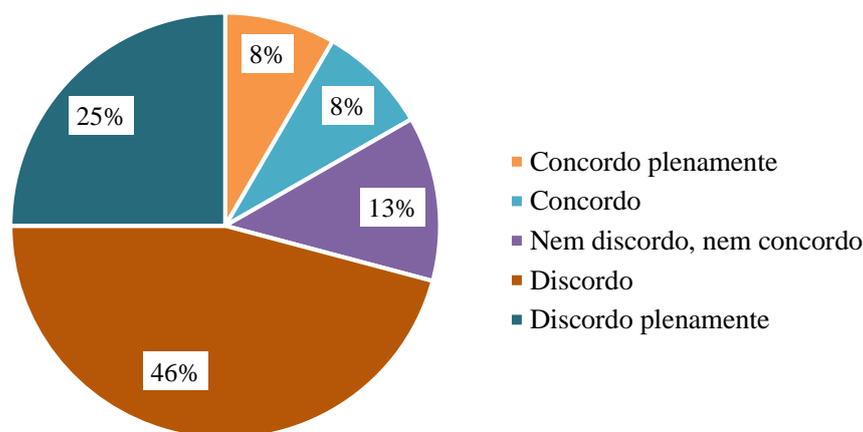
Em uma nova abordagem, questionou-se acerca da responsabilidade do segundo professor elaborar e inserir relatórios pedagógicos específicos dos estudantes com TEA no “Professor *On-line*”. Nesse sentido, os segundos professores foram unânimes (100%) em assumir a responsabilidade de elaborar e inserir relatórios pedagógicos descritivos dos estudantes com TEA no sistema, ou seja, é amplamente reconhecida como uma de suas atribuições. E afinal de conta o que são esses relatórios? Assim como os professores titulares postam seus planejamentos, organizam seus diários, fazem registro das avaliações no sistema *on-line*, o segundo professor também tem acesso ao sistema, onde posta seu planejamento, as atividades realizadas e outras informações caso julgue relevante. Esses registros são indispensáveis, serve de métrica para avaliar os avanços e as dificuldades de cada estudante, o banco de dados do “Professor *On-line*” é um documento virtual que proporciona registros que podem ser acessados a qualquer momento para validações quando necessárias no presente e no futuro.

Quanto à participação na elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os dados revelam um percentual significativo de 79% que afirmam participar do PPP, contribuindo com perspectivas e necessidades dos estudantes com TEA, o que é muito bom, pois o segundo professor é um docente como os demais e seu papel é fundamental para construção de um espaço coletivo e inclusivo para todos, entretanto é preocupante sabermos que ainda tem uma parcela de 21% destes profissionais que não tem voz ativa no processo de construção do PPP, colocando a educação destes espaços escolares que os mesmos representam em uma condição de fragilidade. Isso sugere a necessidade de um maior envolvimento do segundo professor na elaboração do PPP, a fim de garantir uma abordagem inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes. O PPP deve assegurar a universalização do acesso à educação e indicar os recursos humanos e materiais necessários para sua efetivação. O PPP é a espinha dorsal da escola, a participação do segundo professor em sua elaboração é essencial.

No ambiente escolar, é frequente um professor faltar por diversos motivos, validados por atestados ou outras razões. Em turmas onde há um segundo professor, surge a questão: ele assume a classe na ausência do docente titular? Em relação a essa situação, as opiniões são variadas. Conforme (Figura 5) uma parcela alta de 71% discorda que o segundo professor deva assumir a turma nessa situação, 13% não tem opinião sobre o assunto e 16% concorda que é função do segundo professor ficar com a docência da turma neste caso. Isso indica uma falta de clareza ou entendimento sobre as responsabilidades do segundo professor nessas circunstâncias.

Conforme as restrições e atribuições elencadas no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), o segundo professor não deve ministrar aulas em eventual ausência do (s) professor (es) titular (es). O segundo professor deve exercer sua função com clareza e firmeza, a escola não pode ver neste profissional um professor auxiliar para suprir as demandas que venha surgir na escola na ausência de outros profissionais.

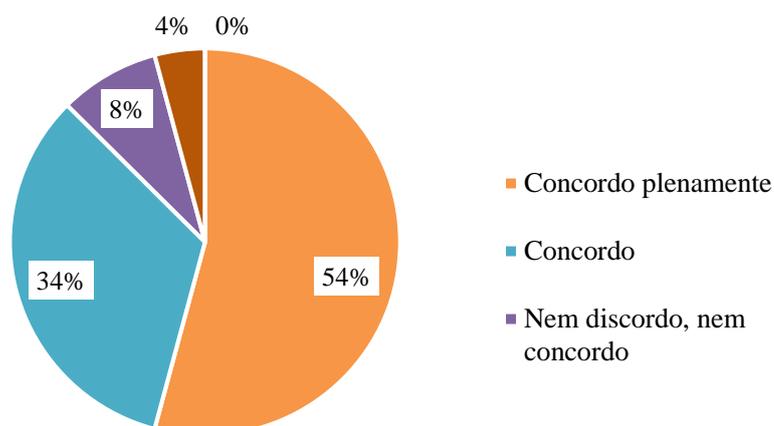
Figura 5 – Ausência do professor titular



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quando questionados sobre o tempo disponível para planejamento e a existência de horas de atividade, 79% dos respondentes indicaram que a escassez de tempo para elaborar as adaptações necessárias representa um desafio para um planejamento eficaz (Figura 6). Tais restrições podem afetar adversamente o suporte oferecido aos estudantes com TEA. Isso destaca a necessidade de levar em consideração o tempo e os recursos ao planejar e implementar estratégias de apoio. Se o segundo professor não tem hora atividade para seu planejamento e manejo de estratégias diferenciadas que demandam tempo, em que momento ele está fazendo, seria fora da sua jornada de trabalho? Ou não está fazendo? A necessidade de hora atividade é relatado pelo professor A4: “Necessidade de hora atividade como qualquer professor, não tenho aspiração para melhorar e suprir as necessidades nas atividades em sala de aula, pois o tempo que tenho em sala é suficiente só para trabalhar junto com o professor titular”. A legislações não abordam essa questão, eis aqui um tema a ser discutido nas políticas de inclusão do estado de Santa Catarina.

Figura 6 – Hora atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise das subcategorias fornece uma lente precisa para compreender a interação entre o segundo professor e o professor titular, e suas implicações educativas do educando com TEA. O planejamento ressalta a essência da colaboração docente. A participação no planejamento é vital para garantir abordagens e estratégias alinhadas. Contudo, a pesquisa indica falhas comunicacionais, resultando em segundos professores frequentemente desalinhados do planejamento antecipado. Os relatórios pedagógicos são pilares na educação inclusiva. Representam o progresso dos escolares, servindo como um guia para intervenções futuras. Os segundos professores reconhecem sua responsabilidade na elaboração destes, mas a eficácia destes registros demanda um olhar atento. Por fim, o envolvimento no PPP reflete a integração da inclusão nas práticas educacionais da instituição. Embora muitos segundos professores estejam envolvidos, uma parcela significativa (21%) ainda permanece à margem desse processo, sinalizando uma área de melhoria. Em síntese, cada subcategoria evidencia tanto avanços quanto desafios na jornada pela educação inclusiva eficaz. A colaboração entre o segundo professor e o titular é um elo fundamental para maximizar o potencial de todos os estudantes.

Fechamos essa categoria de análise certos que a figura do segundo professor é central para a condução efetiva de processos educacionais, especialmente no contexto da inclusão. O papel desse profissional se manifesta em múltiplos eixos, seja no planejamento colaborativo, na elaboração de relatórios pedagógicos, na participação na construção do PPP ou no entendimento das atribuições em cenários de ausência do docente titular e outros.

6.1.5 Categoria 5 – Jornada de trabalho

Na quinta categoria, denominada "Gestão da Jornada de Trabalho", buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: Avaliar o cumprimento da carga horária; verificar o auxílio aos professores em atividades extraclases; e determinar os procedimentos na ausência do segundo professor. Estes tópicos foram divididos em subcategorias, sendo elas: 1) Jornada de trabalho; 2) Auxílio aos professores; e 3) Procedimentos na ausência do professor titular e segundo professor.

Para entender melhor a rotina de trabalho do segundo professor, foram feitas algumas perguntas. Uma delas questiona o que acontece na ausência do estudante com TEA: o segundo professor é liberado para ir para casa ou é realocado para outras atividades dentro da instituição?

É encorajador observar que uma expressiva maioria, cerca de 96%, manifestou que este educador adere fielmente à sua carga horária, permanecendo em sala mesmo quando não há estudantes com TEA presentes. Tal comportamento não apenas evidencia sua dedicação em assegurar uma educação de qualidade contínua, mas também revela a compreensão de suas atribuições. Estes educadores não se veem como um apoio para os estudantes com TEA, mas como um pilar no processo educacional de todos os estudantes, engajando-se até mesmo em atividades extracurriculares promovidas pela instituição. A atuação contínua desse segundo professor, mesmo na ausência de educandos com necessidades educacionais específicas, lança luz sobre a relevância e o alcance da educação inclusiva em nosso contexto atual.

É fundamental destacar a redefinição do papel do segundo professor, tradicionalmente, a presença desse profissional era associada quase que exclusivamente ao baluarte dos estudantes com necessidades educacionais especiais. No entanto, o fato deste profissional permanecer em sala mesmo na ausência de estudantes com TEA sugere uma compreensão ampliada dessa função. Ao invés de serem vistos meramente como suporte, esses professores estão sendo reconhecidos como peças-chave na construção de um ambiente educacional mais rico, diversificado e inclusivo para todos.

Este cenário reforça a ideia de que a educação inclusiva não se refere apenas à inclusão de estudantes com necessidades específicas, mas à criação de um espaço educacional que valorize e atenda a diversidade de todos os estudantes. Ao permanecerem em sala, esses profissionais contribuem para uma dinâmica pedagógica que vai além do ensino tradicional, proporcionando um apoio ampliado e fortalecendo a interação e colaboração entre educadores.

Em relação ao apoio prestado aos professores regentes em todas as matérias e atividades extracurriculares envolvendo estudantes com TEA, a vasta maioria (96%) dos respondentes

concordam que essa é uma função do segundo professor, considerada uma das suas atribuições. Esse dado sublinha a relevância de respaldar os docentes em variados contextos e matérias, assegurando a inclusão e oferecendo o suporte necessário aos estudantes com TEA.

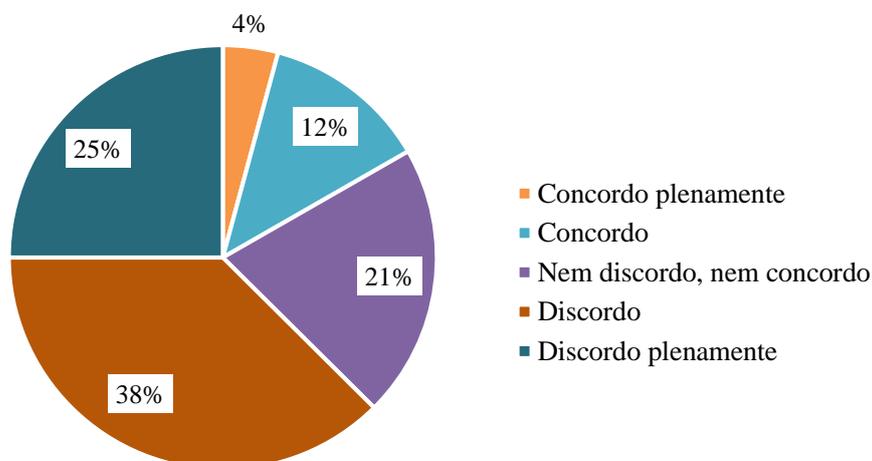
A discussão também nos leva a refletir sobre a preparação desses segundos professores. Se eles estão presentes e ativos em diferentes contextos e disciplinas, é vital que possuam uma formação robusta, multidisciplinar e focada nas práticas inclusivas. Afinal, seu papel não é apenas reativo, de agir quando um estudante com TEA necessita de apoio, mas também proativo, trabalhando lado a lado com o professor regente para criar estratégias, métodos e abordagens que beneficiem a todos na sala de aula.

Além disso, a colaboração estreita com professores regentes em todas as disciplinas e atividades extraclases demonstra a interconexão entre os conteúdos e a necessidade de uma abordagem holística ao ensino. Esse profissional não apenas auxilia no processo educacional, mas também atua como uma ponte, conectando diferentes áreas do conhecimento, e garantindo que os estudantes recebam uma educação equilibrada e integral.

Em resumo, a atuação do segundo professor está intrinsecamente ligada à transformação e evolução da educação inclusiva. Eles são testemunhas e agentes ativos de uma mudança paradigmática, na qual a educação busca abraçar e celebrar a diversidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ensino de qualidade, significativo, inclusivo e equitativo.

Além disso, a ausência do segundo professor também foi questionada (Figura 7). Uma parcela (63%) considerável discorda ou discorda plenamente que o estudante TEA deva ser dispensado para ir para casa nessa situação, 16% concorda que deva ser dispensado da aula e 21% não tem uma opinião formada. Embora a parcela maior de professores entenda que o estudante TEA deva permanecer em sala de aula, é preocupante quando uma parcela significativa defende que o estudante deva ir para casa ou até mesmo não saiba o que fazer no caso de 21% dos participantes. Isso ressalta a importância de formações continuadas também para esclarecer devidas atribuições e restrições do segundo professor e professores titulares. O caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), traz orientações claras a respeito desta ausência, garante a continuidade do atendimento mesmo quando o segundo professor está ausente, a fim de não interromper o processo de aprendizagem do estudante TEA. A inclusão é um processo que envolve toda a escola, portanto a “escola deve se organizar para melhor atender as necessidades destes estudantes em questão”.

Figura 7 – Ausência do segundo professor



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao debruçarmos sobre a quinta categoria denominada “Jornada de Trabalho”, ficou evidente a dedicação e o compromisso do segundo professor, com uma expressiva maioria assegurando seu permanecer em sala mesmo na ausência de estudantes com TEA. Esta descoberta vai além de simples números; reflete uma mudança significativa na percepção do papel desse educador. De um profissional muitas vezes reduzido ao atendimento exclusivo de estudantes com necessidades específicas, passa a ser visto como fundamental na dinâmica educacional, atendendo a todos os estudantes e se engajando em diferentes atividades.

O apoio prestado aos professores regentes ressalta a importância do segundo professor em contextos variados, realçando sua relevância na promoção da inclusão e no suporte adequado a estudantes com TEA. Esse apoio contínuo sublinha a necessidade de formação continuada desses educadores, preparando-os para uma atuação multidisciplinar e integrada.

Contudo, ao analisar a gestão em situações de ausência do segundo professor, surgem preocupações. Há divergência de opiniões sobre a permanência do estudante com TEA em sala, na ausência desse profissional, destaca uma lacuna no entendimento de alguns educadores sobre a essência da inclusão. A ideia de que um estudante possa ser dispensado para casa nessa situação vai contra os princípios da educação inclusiva, conforme delineado pelo caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), Tal documento reitera a necessidade de contínuo suporte, mesmo na ausência do segundo professor, garantindo assim a integralidade do processo de aprendizado.

O depoimento apresentado na entrevista sugere que, em algumas situações, o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é, de fato, deixado sob docência exclusiva do

segundo professor. A professora A9 declara: “Creio que o aluno com TEA não deveria ser responsabilidade apenas do segundo professor. Em momentos como o recreio ou na troca de fraldas, geralmente, é só o segundo professor que ajuda, mesmo sendo responsabilidade de todos na escola”.

A partir dessa exposição, é possível inferir certos desafios enfrentados no ambiente escolar: 1) Distribuição desigual de responsabilidades: Parece haver uma dependência excessiva do segundo professor em cuidar do estudante com TEA, mesmo em atividades que poderiam ser partilhadas com outros membros da equipe educacional. 2) Percepção da responsabilidade coletiva: A declaração da professora A9 reforça a ideia de que o cuidado e a educação dos estudantes com TEA deveriam ser uma responsabilidade compartilhada entre todos os membros da instituição escolar. A centralização dessas responsabilidades no segundo professor pode não apenas sobrecarregar esse profissional, mas também privar o estudante de uma experiência educativa mais rica e diversificada. 3) Necessidade de formação e sensibilização: O relato pode indicar uma falta de formação ou sensibilização de todos os funcionários da escola sobre como interagir e agir com o estudante no espectro. É fundamental que todas as partes envolvidas na educação desses alunos estejam equipadas e motivadas para contribuir positivamente. A avaliação deste depoimento destaca a relevância de uma estratégia unificada e cooperativa por todos os membros da instituição escolar na formação do estudante com TEA.

Em conclusão, a análise da gestão da jornada de trabalho do segundo professor revela avanços louváveis na educação inclusiva, mas também destaca áreas de melhoria. A atuação deste profissional é crucial para a construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a equidade. No entanto, é imprescindível que a formação continuada e as diretrizes claras permeiem todas as camadas do sistema educacional, assegurando que cada estudante, independentemente de suas necessidades, tenha seu direito à educação respeitado e garantido.

6.1.6 Categoria 6 – Desafios no atendimento do estudante TEA

Na sexta categoria, denominada “Desafios no atendimento do estudante TEA”, nossos objetivos específicos são: identificar os desafios enfrentados pelo segundo professor: identificar a dificuldade de engajar os estudantes, verificar a colaboração limitada dos professores titulares, avaliar as limitações de recursos, determinar as restrições frente a jornada de trabalho e averiguar se há suporte individualizado para o estudante com TEA. Estas áreas de foco estão

subdivididas nas seguintes subcategorias: 1) Barreiras para a efetiva inclusão; 2) Colaboração restrita; 3) Disponibilidade de recursos; e 4) Suporte individualizado.

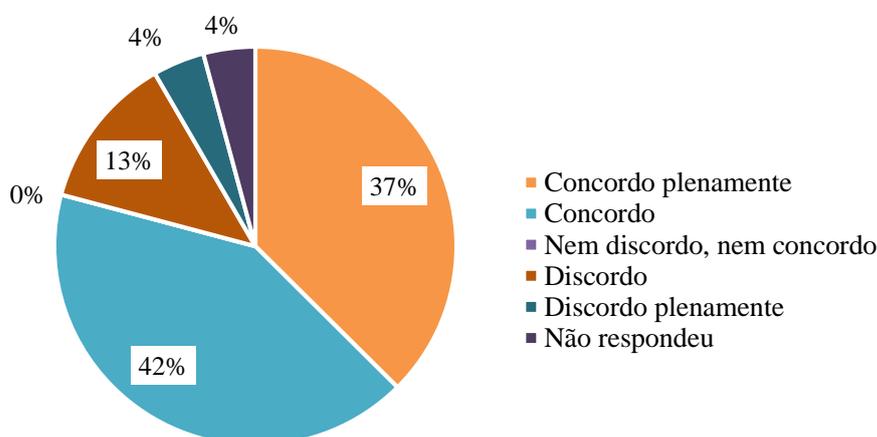
Dentro do universo da educação inclusiva, os educadores sublinharam a relevância de criar um ambiente escolar que seja tanto acolhedor quanto inclusivo, dando ênfase à diversidade e proporcionando o suporte necessário aos estudantes com TEA. As professoras envolvidas na discussão enfatizaram a urgência de dispor de materiais pedagógicos de qualidade, que sejam essenciais na afirmação e consolidação de conceitos, permitindo que os educandos com TEA se sintam integrados e encorajados a maximizar seu potencial (A1, A6, A9).

Esse relato recorrente dos profissionais da educação em proporcionar materiais pedagógicos adequados revela a importância desses recursos para um processo educativo bem-sucedido. As citações (A1, A6, A9) sugerem que essa preocupação é compartilhada por diferentes profissionais, o que reforça a necessidade de atenção contínua a esses aspectos na prática pedagógica.

Outro desafio mencionado foi a falta de um número adequado de educandos com TEA por turma, o que dificulta uma inclusão efetiva. Essa situação pode impactar negativamente a interação e a socialização dos educandos com TEA com seus pares. É importante garantir um equilíbrio para que haja interação e apoio mútuo entre os estudantes com TEA e seus colegas, permitindo que todos possam aprender e se desenvolver juntos (A8).

Em relação ao suporte individualizado ao estudante com TEA, esse é um considerado ponto de crucial importância. Uma evidência disso é que 79% dos respondentes concordam, ou concordam plenamente, que cabe ao segundo professor a responsabilidade de prover esse suporte durante as atividades de aprendizagem (Figura 8).

Figura 8 – Atendimento individualizado do estudante TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tal consenso destaca a percepção de que estudantes com TEA requerem uma atenção particularizada, valorizando sua individualidade e assegurando assistência alinhada às suas necessidades singulares. O serviço do segundo professor não substitui a importância do ato de docência do professor titular, o estudante com necessidades educacionais especiais é um educando como os demais, é responsabilidade do professor titular prover meios para o seu desenvolvimento.

Foi analisado como ocorre a interação do estudante TEA, se em todos os momentos ele está incluído nas atividades ou há dificuldade em engajamento, a opinião dos segundos professores fica bem dividida, 37% afirmam que há sim dificuldade em engajá-los em todas as atividades como os demais estudantes, quando 21% não tem uma opinião formada sobre a questão, em contrapartida 42% dos professores afirmaram conseguirem engajar o estudante TEA em todas as atividades. Temos aqui um latente questionamento, a soma entre os que afirmam não conseguir engajar seus estudantes com os que não tem opinião é de 58%, é um número bem expressivo para não ser analisado, o que ocorre para que estes profissionais não tenham o mesmo sucesso de engajamentos dos seus estudantes como os demais, seria falta de conhecimento de estratégias de ação, material apropriado, aceitação do estudante TEA pelos demais estudantes ou dificuldades relacionadas as limitações próprias do seu estudante?

O relato coletado na entrevista sugere desafios em relação à participação dos estudantes com TEA em certas atividades escolares. A respondente A10 observa: “Aulas com música em volume elevado, aulas barulhentas e com gritos, assim como aulas no ginásio de esportes, tendem a agitar esses alunos, levando-os a colocar as mãos nos ouvidos”.

Analisando este relato, podemos extrair vários pontos importantes: 1) sensibilidade sensorial: muitos indivíduos com TEA têm sensibilidades sensoriais amplificadas, e sons altos ou ambientes ruidosos podem ser extremamente desconfortáveis ou até mesmo dolorosos para eles. A reação de colocar as mãos nos ouvidos é uma indicação clara de desconforto. 2) adaptações necessárias: Este relato destaca a necessidade de adaptar ou reconsiderar certas atividades para estudantes com TEA. Talvez seja necessário ajustar o volume da música, procurar formas de minimizar gritos e barulhos, ou considerar alternativas para aulas em ambientes potencialmente agitados, como ginásios.

Ademais, de acordo com o depoimento da respondente A10, compreende-se que talvez nem todos os docentes ou membros da equipe escolar tenham pleno entendimento ou sejam receptivos às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Essa falta de sensibilidade

pode se refletir na ausência de planejamento de atividades inclusivas, possivelmente devido a um déficit de informação. Um treinamento contínuo e apropriado sobre as peculiaridades e exigências dos estudantes com TEA é essencial para assegurar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Em resumo, o testemunho ressalta a importância de compreender as especificidades de cada estudante, destaca a essencialidade de reconhecer e respeitar as particularidades dos estudantes com TEA, adaptando o ambiente educacional e suas atividades para atender às suas necessidades específicas. Isso garante uma trajetória de ensino que seja tanto positiva quanto inclusiva para esses estudantes. Na visão de Pacheco, Mendes e Sousa (2018), quando a educação é concebida como uma prática intrinsecamente humana, centrada nas experiências, interesses e motivações dos escolares, o processo de aprendizagem se desdobra em múltiplos caminhos, não se limitando apenas ao delineado pelo currículo escolar. Tal enfoque sublinha a necessidade de uma pedagogia personalizada, que se alinhe com as especificidades e aspirações do aprendiz, valorizando a dimensão subjetiva e única do ato de conhecer.

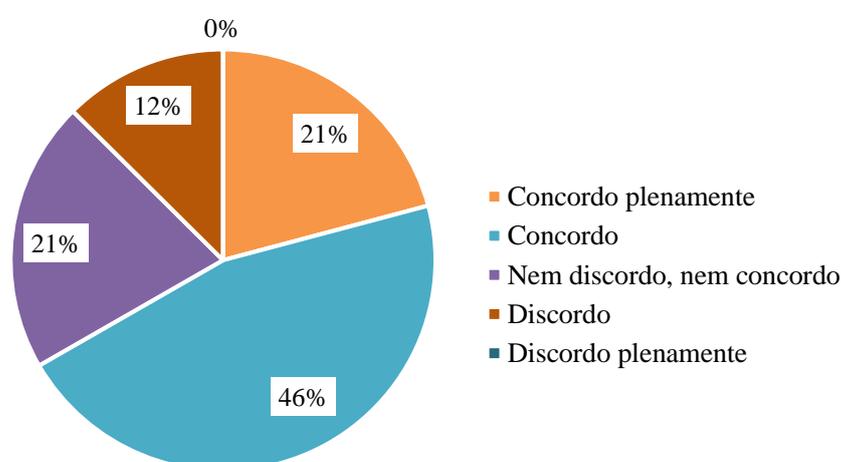
Além disso, os professores expressaram a expectativa de que os estudantes com TEA tenham autonomia em atividades diárias, como alimentação e uso do banheiro (A8). Promover a independência e o empoderamento dos estudantes com TEA é fundamental para seu desenvolvimento global e para sua inclusão no ambiente escolar. Para isso, é necessário oferecer o suporte adequado, desenvolvendo estratégias e adaptando o ambiente para que eles possam realizar essas atividades de forma autônoma, sempre respeitando suas necessidades individuais.

Foi inquerido se há de colaboração dos professores titulares na rotina em sala de aula juntamente com o estudante TEA, 67% dos segundos professores afirmaram ter uma boa colaboração dos professores titulares no processo de construção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo, quando 21% não tem uma opinião formada, e 12% afirmam não haver uma colaboração, participação por parte dos professores titulares no processo de ensino-aprendizagem específico do estudante TEA. Essas dificuldades podem impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem e a construção de um ambiente inclusivo para os estudantes com TEA. É essencial abordar essas questões e buscar soluções colaborativas para garantir o sucesso educacional de todos os estudantes. É fundamental ressaltar a importância da responsabilidade do professor titular na educação do estudante com deficiência. O professor titular desempenha um papel crucial na construção de um ambiente inclusivo e no processo de ensino-aprendizagem do educando com necessidades especiais. Esta responsabilidade vai além do simples cumprimento do currículo; envolve adaptar métodos (juntamente com o segundo

professor), oferecer suporte adequado e colaborar ativamente para garantir que o estudante com deficiência receba o apoio necessário para seu desenvolvimento educacional.

Uma preocupação expressa por uma expressiva margem de 88% dos segundos professores é a carência de materiais adequados para adaptar o ensino e atender às demandas singulares dos estudantes com TEA (Figura 9), assim como já mencionado anteriormente. Este dado sublinha a urgência de destinação de recursos e suporte consistentes para estabelecer um cenário educacional que seja tanto inclusivo quanto acessível.

Figura 9 – Material pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Fato também constatado na entrevista, vamos apresentar *feedback* dos profissionais em campo: as declarações de A10, A6 e A9 ecoam a mesma preocupação, ressaltando não apenas a escassez de recursos nas escolas, mas também a necessidade de materiais de alta qualidade e adaptados para estudantes com TEA, como jogos diversificados e material didático específico.

Sendo assim; emergem alguns pontos notáveis, relevância do material adequado: o material pedagógico é uma ferramenta essencial para facilitar o processo de aprendizado. A falta de recursos específicos para os escolares com TEA pode significar que esses estudantes não estão tendo a mesma oportunidade de aprendizado que os demais. Investimento e Planejamento: a reiterada menção da falta de recursos sugere que as políticas educacionais e a destinação de investimentos podem não estar alinhadas às necessidades reais das escolas e, por extensão, dos educandos com TEA. Isso indica a necessidade de um planejamento mais detalhado e investimentos direcionados.

Em resumo, para uma efetiva inclusão de estudantes com TEA, não basta apenas a boa vontade e dedicação dos educadores. É imperativo que haja infraestrutura adequada, que passa pelo fornecimento de materiais didáticos específicos e de qualidade, garantindo que os escolares com TEA tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que todos os outros.

O caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), destaca a importância de criar ambientes escolares inclusivos, que valorizem a diversidade e promovam a plena participação dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Ele ressalta a necessidade de adaptações físicas nas escolas para garantir a acessibilidade, bem como ações de sensibilização e formação para a comunidade escolar, visando a construção de uma cultura inclusiva. No entanto, não são fornecidos detalhes específicos sobre as medidas concretas adotadas para promover a inclusão. Para uma abordagem mais efetiva, é fundamental envolver ativamente os estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, no processo de tomada de decisões que envolvem sua educação e inclusão. Isso permite que suas perspectivas e necessidades sejam consideradas, garantindo uma participação mais significativa e autêntica.

Em conclusão as categorias identificadas forneceram uma visão abrangente das necessidades e aspirações dos profissionais que atuam junto aos estudantes com TEA. Tanto no questionário quanto na entrevista, destaca-se a importância de criar um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e respeitoso, que valorize a diversidade e ofereça suporte adequado aos educandos com TEA. Ambos os conjuntos de dados ressaltam a importância de adaptar a estrutura física das escolas, envolver a família e promover a participação ativa de todos os estudantes no processo educacional.

Os segundos professores devem estar preparados para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, recebendo formação contínua e apoio adequado. A comunicação e colaboração entre os professores são cruciais para planejar e implementar estratégias eficazes.

Esses profissionais enfrentam desafios como a escassez de recursos, restrições de tempo e falta de conhecimento sobre estratégias ideais para apoiar os estudantes com TEA. Investimentos adequados, disponibilidade de recursos e oportunidades de formação contínua são fundamentais para abordar essas questões e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de qualidade.

Os resultados da análise dos dados destacam a importância do papel do segundo professor no suporte aos estudantes com TEA, mas também evidenciam a necessidade de melhorias e ações concretas. Ao promover a formação adequada, fortalecer a comunicação e

colaboração, oferecer recursos suficientes e valorizar o conhecimento e a experiência dos segundos professores, estaremos mais próximos de alcançar uma educação inclusiva equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

7 A REALIDADE DO SEGUNDO PROFESSOR EM ARARANGUÁ/SC

Neste capítulo, nosso propósito é avaliar a realidade do segundo professor que atua nas escolas estaduais do município de Araranguá/SC. Além de destacar os principais pontos da pesquisa, serão incluídas as aproximações e os distanciamentos visualizados frente à Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016.

Em relação as aproximações, a pesquisa mostraram uma evolução na percepção sobre o papel do segundo professor. Há um reconhecimento da sua importância no processo do ensino do estudante com necessidades educacionais especiais, ele não é simplesmente percebido como um auxiliar para estudantes com TEA, mas como um ator fundamental no cenário educacional mais amplo, beneficiando todos os educandos e participando ativamente de variadas tarefas escolares. As evidências apontam uma concordância significativa acerca da importância desse professor no apoio a estudantes com TEA. Esse reconhecimento é um passo em direção ao ideal de uma educação inclusiva.

A pesquisa sublinha uma mudança progressiva na forma como o papel do segundo professor é conceituado. Ao invés de serem vistos apenas como assistentes de estudantes com TEA, esses professores são reconhecidos como agentes essenciais no processo educacional. Essa perspectiva ampliada reforça a ideia de que a inclusão vai além do simples suporte a estudantes com necessidades especiais. O nível de comprometimento do segundo professor, indicado pela aderência à carga horária, mostra o valor e a dedicação desses profissionais à sua função, independente da presença de estudantes com TEA em sala de aula. Esta dedicação não apenas beneficia os educandos com TEA, mas eleva a qualidade da experiência educacional para todos os educandos. Neste processo todos os estudantes ganham, nas trocas de saberes, nas vivências proporcionadas por um ambiente preparado para ser um espaço de construção do conhecimento tanto acadêmico como para o desenvolvimento social.

Os estudos evidenciam que a maioria dos segundos professores tem claro a importância do seu papel e suas atribuições, compreendem que sua função é apoio pedagógico aos professores regentes no processo da docência, com 96% dos participantes concordando que este é um papel crucial no processo de inclusão do estudante TEA, demonstrando um alinhamento com as diretrizes da Resolução. Os segundos professores entendem a importância da colaboração interprofissional, defendem colaboração entre educadores, familiares e outros profissionais, ressoa o que a literatura e as teorias educacionais promovem como ideal. Existe uma compreensão compartilhada da necessidade de parcerias efetivas entre os envolvidos.

A união e colaboração entre os profissionais da educação são pilares fundamentais para alcançar um aprendizado efetivo e uma experiência educacional rica para todos os estudantes. No entanto, o cenário que se desenha atualmente, evidenciado pela pesquisa, é o de uma certa lacuna na articulação entre o corpo docente, aqui vimos um distanciamento do que se espera na prática. Essa ausência de uma colaboração mais estreita e afinada pode minar o potencial transformador da educação, sobretudo quando se trata de estudantes com necessidades especiais. A resolução educacional em questão destaca, a importância da cooperação interprofissional. Esta não é apenas uma diretriz burocrática, mas sim um chamado à ação, um lembrete de que a inclusão efetiva não pode ser realizada de forma isolada, mas como resultado de um esforço coletivo, engajado e comprometido.

O que é particularmente preocupante é o fato de que, em algumas situações, professores optem por se esquivar de sua responsabilidade, relegando os estudantes com TEA unicamente a interação do segundo professor. Isso não apenas sobrecarrega este profissional, mas também reduz a experiência educacional dos estudantes a uma perspectiva limitada. Cada educador traz consigo um repertório, uma abordagem e um conjunto de experiências que podem enriquecer e diversificar o aprendizado do estudante. É imperativo que se reconheça que a educação inclusiva não é uma responsabilidade singular do segundo professor, mas de toda a equipe pedagógica. Esse compromisso compartilhado não deve ser encarado como um ônus, mas como uma oportunidade. Uma oportunidade para aprender, adaptar-se e crescer profissionalmente, enquanto se proporciona aos escolares uma educação verdadeiramente equitativa.

É fundamental que os sistemas de ensino promovam e incentivem continuamente a colaboração e articulação entre os profissionais, garantindo que cada escolar, independentemente de suas necessidades, seja visto e tratado como parte integrante e valiosa da comunidade escolar. Mantoan (2015), enfatiza a importância de uma escola que acolhe a todos, independentemente de suas peculiaridades e diferenças. Para ela, a verdadeira inclusão ocorre quando a escola se adapta ao educando, e não o contrário. A diversidade, em sua visão, enriquece o processo educacional e desafia os sistemas de ensino a se tornarem universais e abertos a todos.

No processo de construção de uma escola para todos temos Conselho de Classe, que sem dúvida, é um momento privilegiado de reflexão e tomada de decisões em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Sua importância é ainda mais acentuada quando se fala de estudantes com necessidades especiais, como os que possuem TEA. A pesquisa revela uma aproximação com resolução educacional, onde a participação do segundo professor no conselho é considerada vital, ampliando o entendimento e proporcionando nuances ao debate acerca

desses estudantes. No entanto, como apontam alguns estudiosos da área, a realidade pode não refletir integralmente essa valorização teórica. Paulo Freire (1996), em sua pedagogia, sempre enfatizou a importância do diálogo e da co-participação na construção do conhecimento e na tomada de decisões educacionais. Ele diria que "ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão", e isso pode ser extrapolado para o contexto do Conselho de Classe, onde a voz de todos os profissionais envolvidos é essencial. A declaração de alguns professores de alegando não ter voz ativa ao avaliar o estudante com TEA no Conselho de Classe é preocupante e vai contra os princípios de uma educação democrática e inclusiva, defendidos por autores como Freire (1996) e Mantoan (2015). Maria Teresa Égler Mantoan (2015), por exemplo, defende a ideia de que a inclusão se faz com a participação ativa e a valorização de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, é crucial não apenas garantir a presença, mas também a atuação efetiva e participativa do segundo professor. Afinal, ele traz consigo experiências, percepções e *insights* fundamentais para a compreensão e avaliação do desenvolvimento do estudante com TEA. Sem sua voz ativa, corre-se o risco de ter uma visão parcial e limitada, comprometendo a verdadeira inclusão desses alunos, portanto estar presente em um Conselho de Classe é uma aproximação, porém não ter em algumas realidades voz ativa é um distanciamento dos propósitos de uma educação para todos.

Um espaço de inclusão é um espaço com dinâmicas, estratégias, ferramentas apropriadas para o exercício da docência, a pesquisa demonstra a importância de recursos e estratégias direcionadas aos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim como os dados levantados, destacam a necessidade crucial de materiais didáticos adaptados para otimizar a aprendizagem desses estudantes. Esta ênfase ecoa as palavras do renomado educador Paulo Freire (1970) propôs a ideia de que a educação não tem o poder direto de transformar o mundo, mas sim de modificar as pessoas, e é a partir dessa transformação que as pessoas podem influenciar a transformação do mundo. Nesse contexto, torna-se evidente que cada estudante, independentemente de suas particularidades, merece abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem suas singularidades.

No âmbito das adaptações e estratégias de ensino, a pesquisa corrobora a ideia de um esforço concertado para moldar as atividades educacionais em favor dos estudantes com TEA. Este foco alinha-se com o caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), que sublinha a importância de uma adaptação curricular e de um planejamento individualizado. A pedagoga e defensora da educação inclusiva, Maria Teresa Égler Mantoan (2015), argumentou que "incluir na educação não é

simplesmente matricular, mas garantir aprendizado e desenvolvimento de qualidade para todos". Assim, as estratégias adotadas não são apenas protocolos, mas reflexões profundas sobre como garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Embora as diretrizes e discussões em torno da educação inclusiva destaquem a relevância de materiais adaptados, o cenário prático parece mostrar um gap significativo. A declaração dos professores sobre a insuficiência de materiais para as devidas adaptações lança uma sombra sobre os esforços de inclusão. Esta desconexão entre a teoria e a prática não é novidade na história educacional, e, como Paulo Freire observou que se a educação não pode transformar a sociedade por si só, também é verdade que, sem ela, a sociedade não se modifica. Esta afirmação sugere que a transformação requer mais do que simplesmente boas intenções ou diretrizes bem elaboradas; é necessária uma infraestrutura adequada. Neste sentido, Pires e Pires e Mendes (2019) discutem as diversas abordagens e reflexões em torno das políticas curriculares direcionadas ao público da Educação Especial, salientando a necessidade de adaptação, adequação e diferenciação no currículo, ao mencionar a adaptação de atividades ou currículo, pode-se inferir que, ao destacar a importância de prover aos estudantes recursos pedagógicos que ampliem sua aprendizagem e celebrem as diferenças, bem como assegurar acessibilidade e derrubar barreiras comunicacionais, insinua-se que ações específicas devem ser implementadas para eliminar tais desafios.

Toda via temos um distanciamento quando educadores apontam a escassez de recursos adequados, pode se traduzir em barreiras significativas para a realização de uma educação inclusiva. Mantoan (2015), uma defensora ferrenha da educação inclusiva, afirmou que a inclusão implica na garantia de igualdade de oportunidades educacionais. Se os materiais necessários para fazer as devidas adaptações não estão disponíveis, está-se comprometendo essa equiparação e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

Assim, essa lacuna entre as necessidades educacionais e a disponibilidade de recursos didáticos adaptados evidencia uma crítica válida ao sistema atual. A inclusão não é apenas um ideal a ser perseguido, mas um direito fundamental que deve ser garantido com o devido suporte e recursos. Como Freire (1996) coloca, é necessário que a prática educacional esteja alinhada com a realidade, e que esta realidade seja constantemente revisitada e reformulada para garantir que a educação seja, de fato, para todos. Neste panorama, é inegável que os esforços em direção à inclusão não são meramente práticas rotineiras, mas sim a materialização dos ideais defendidos por grandes pensadores da educação, que veem em cada educando um potencial ilimitado, merecedor de uma abordagem pedagógica que lhe faça justiça.

A pesquisa confirma um distanciamento do que a Resolução orienta no que se refere a formação continuada, na prática, é gritante a voz que ecoa dos professores por novos aprendizados, a formação continuada é um pilar fundamental para garantir uma educação de qualidade e para responder às demandas crescentes e diversificadas do ambiente educacional. A Resolução CEE/SC nº 100 destaca essa necessidade, entretanto, os dados sugerem que a realidade vivenciada por muitos educadores diverge dessa orientação normativa. Como Paulo Freire (1987) pontuou, ensinar não é meramente transmitir informações, mas sim criar oportunidades para que o aprendiz construa ou produza seu próprio conhecimento. Se os educadores carecem de formação adequada sobre o TEA, então estão sendo privados das ferramentas necessárias para criar essas possibilidades.

A Resolução nº 100/2016, apesar de garantir a presença de um segundo professor na rede regular de ensino do Estado, padece da ausência de informações detalhadas concernentes às responsabilidades e limitações inerentes a esse profissional. Adicionalmente, a referida resolução não aborda de maneira abrangente o plano de carreira correlato ao segundo professor, deixando de estabelecer requisitos específicos de formação acadêmica. Essas lacunas normativas podem precipitar desafios práticos nas instituições de ensino, visto que a resolução não proporciona subsídios adequados para uma análise aprofundada, revelando-se, dessa maneira, como uma legislação passível de críticas em virtude de suas fragilidades. A carência de informações também se reflete na dificuldade enfrentada durante a análise desta pesquisa, uma vez que, em muitos momentos, a análise se restringe aos relatos dos profissionais e se fundamenta no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018).

Além da lacuna em formação, a ausência de programas profissionais específicos para o TEA revela uma desconexão entre as necessidades práticas dos professores e os recursos disponíveis. Essa falta não é apenas uma deficiência administrativa, mas representa um obstáculo para a realização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nilda Alves (2002), em seus estudos sobre a formação de professores, observou que "a formação docente deve ser entendida como formação em serviço, permanente e continuada". Sem programas de orientação específicos, os professores ficam à deriva, sem o respaldo necessário para lidar com os desafios apresentados pelo TEA.

Portanto, a realidade retratada pelos dados coletados aponta para uma crítica essencial: é preciso mais do que resoluções e diretrizes para assegurar uma educação inclusiva de qualidade. O suporte prático, em forma de formação contínua e programas de orientação, é

crucial. Como Freire (1987), sabiamente observou, a educação é um ato de amor, e isso implica estar equipado e preparado para enfrentar os desafios que surgem no processo.

O processo de planejamento individualizado é uma pedra angular no ensino eficaz, sobretudo para estudantes com necessidades específicas. O caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2018), destaca claramente a necessidade de tal planejamento. Entretanto, o que emerge dos relatos dos docentes é uma realidade marcada pela escassez de tempo, criando um desafio inesperado. Como Freire (1970) afirmou, a verdadeira educação requer investimento em tempo, reflexão e prática. O tempo é, portanto, um é indispensável para que a educação seja adequada às necessidades dos estudantes. A falta de tempo para adaptação e planejamento ressoa com as observações de Dewey (1938), que salientou a importância da preparação reflexiva no processo educativo. Quando os educadores são pressionados pelo tempo, a eficácia do ensino pode ser comprometida, uma preocupação ainda mais crítica quando se trata de estudantes com TEA, que necessitam de abordagens pedagógicas especializadas. Este distanciamento entre a política e a prática destaca a necessidade de revisitar e possivelmente reformular a maneira como o tempo é alocado no ambiente educacional, garantindo que todos os estudantes recebam a educação de qualidade que merecem.

Dentro desse panorama, surge uma questão preocupante: se os professores titulares têm assegurado o tempo de hora-atividade para se dedicarem ao planejamento e organização de suas atividades, por que o segundo professor é privado desse mesmo direito? A diferença de tratamento entre eles estabelece, implicitamente, uma hierarquia que desvaloriza o papel do segundo docente. Antoine de Saint-Exupéry (1943), em "O Pequeno Príncipe", nos lembra de que "o essencial é invisível aos olhos". Se acreditamos na máxima de que o segundo professor é tão essencial quanto o titular, então a invisibilidade de suas necessidades em relação ao planejamento é um grave equívoco. Afinal, como esperar uma atuação eficaz de um docente que não tem tempo adequado para se preparar? Em "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro", Edgar Morin (2000) ressalta a complexidade inerente à tarefa de educar. Isso torna ainda mais premente o argumento de que todos os educadores, independentemente de sua posição, necessitam de espaço para reflexão, preparação e planejamento.

É imperativo reavaliar as políticas que perpetuam desigualdades dentro da sala de aula entre os docentes. Se almejamos uma educação holística, equitativa e de qualidade, precisamos garantir que todos os educadores tenham os mesmos direitos e condições para exercerem suas funções com excelência. Afinal, como disse Freire (1970), embora a educação por si só não

possa mudar a sociedade, sem ela a sociedade também não se transforma, não podemos permitir a dualidade no tratamento dos docentes e seus direitos.

A pesquisa mostra que caminhamos para uma aproximação de um engajamento dos estudantes no cotidiano escolar, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O engajamento é uma questão de suma importância no contexto educacional atual. A inclusão educacional não se trata apenas de garantir a presença física desses estudantes em uma sala de aula convencional, mas de proporcionar experiências educacionais significativas e participativas para eles. No entanto ainda há o que ser trabalhado, as percepções divergentes dos educadores quanto ao engajamento de escolares com TEA evidenciam uma lacuna entre o ideal de inclusão e a prática efetiva.

Como Vygotsky (1978) argumentou, a aprendizagem é um processo social que depende da interação e engajamento do escolar com seu ambiente e com os outros. Portanto, se um estudante, independentemente de suas habilidades ou desafios, não estiver engajado, seu potencial de aprendizado pode não ser plenamente realizado. Além disso, conforme Piaget (1963) enfatizou, é essencial que a educação seja adaptada às necessidades e capacidades individuais dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas particularidades.

Em relação aos educandos com TEA, Grandin (2011) destaca que enquanto alguns destes educandos podem encontrar desafios em certas áreas de engajamento e interação, eles podem ter habilidades excepcionais em outras. Portanto, é fundamental que os educadores estejam equipados, não apenas com o conhecimento teórico, mas também com recursos e estratégias práticas para maximizar o engajamento desses estudantes. A escola, para a pessoa com TEA, é um ambiente multifuncional. Mais do que um espaço de aprendizado curricular, ela serve como um espaço fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e autoconsciência. Em muitos casos, interações diárias que podem parecer triviais para outros estudantes, como trocas simples durante o recreio ou colaborações em projetos de grupo podem representar oportunidades valiosas para os educandos com TEA praticarem e desenvolverem habilidades sociais cruciais.

Neste sentido, o papel dos educadores vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Ao criar um ambiente de aprendizado inclusivo, os educadores não apenas ensinam matérias acadêmicas, mas também proporcionam meios para que os estudantes com TEA se conectem, se relacionem e cresçam em sua compreensão do mundo social à sua volta. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os educadores estejam adequadamente equipados, como mencionado por Grandin (2011). Isso implica não apenas em compreensão teórica, mas

também na capacidade de implementar estratégias práticas que atendam às necessidades específicas de cada sujeito.

Reconhecendo a escola como um espaço de desenvolvimento holístico, é crucial garantir que nossas instituições de ensino estejam preparadas para atender às necessidades diversas de todos os estudantes. Afinal, para a pessoa com TEA, a escola não é apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um terreno fértil para o crescimento social e pessoal.

Em suma, a disparidade nas percepções sobre o engajamento de educandos com TEA sublinha a necessidade contínua de formação dos educadores e de recursos que atendam eficazmente às necessidades desses estudantes, alinhando o ideal inclusivo com a prática cotidiana.

A educação inclusiva é uma prática que visa proporcionar uma aprendizagem equitativa para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades. Contudo, quando se trata do acompanhamento e educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas vezes, percebe-se uma tendência de depositar uma responsabilidade excessiva sobre o segundo professor.

Os dados indicam que persiste, entre os professores titulares e outros membros da equipe escolar, a visão equivocada de que o educando com necessidades educacionais especiais é responsabilidade exclusiva do segundo professor. Essa atitude acaba promovendo uma dependência indevida do educando em relação ao segundo docente. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser uma prática de liberdade e não de dominação. Isso implica um esforço conjunto, onde todos os educadores envolvidos, juntamente com a comunidade escolar, se responsabilizam pelo processo de aprendizagem do estudante com TEA. A dependência excessiva em um único profissional contradiz essa visão, pois limita as oportunidades de interação e a vivência de novas experiências ocasionando um distanciamento dos princípios de uma educação para todos.

A perspectiva de Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem sociocultural também destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento do estudante. Se um estudante com TEA é predominantemente atendido por apenas um profissional, isso pode reduzir suas chances de interagir com diferentes pontos de vista e abordagens pedagógicas.

Como Noddings (2005) argumenta, o cuidado na educação é fundamental, mas este cuidado deve ser distribuído de maneira que não sobrecarregue um único educador e que permita ao educando experimentar diversas formas de cuidado e ensino. Portanto, é crucial que as instituições e os educadores busquem um equilíbrio, garantindo que a responsabilidade pelo

ensino e bem-estar dos estudantes com TEA seja coletivamente compartilhada, proporcionando assim uma educação rica e inclusiva

Portanto, para realmente avançar em direção a uma educação inclusiva e equitativa, é imperativo reavaliar e refinar as práticas atuais. Isso significa investir em formação contínua para educadores, desenvolver programas e recursos específicos para TEA e garantir uma abordagem coletiva onde cada educador é valorizado e tem as ferramentas necessárias para contribuir de maneira significativa. Somente assim, poderemos honrar a promessa da educação inclusiva e garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, propusemo-nos a empreender uma investigação meticulosa em torno de uma questão central: Comparado ao prescrito na Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, quais são as atribuições do segundo professor responsável pelo acompanhamento do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do município de Araranguá/SC? Este questionamento, carregado de relevância prática e teórica, guiou nossa trajetória acadêmica e tornou-se o pilar de nossa pesquisa.

Nosso objetivo geral foi investigar as atribuições e restrições do segundo professor do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de entender como sua atuação influencia no processo de aprendizagem do estudante com TEA. Além disso, buscamos compreender a profundidade da influência de sua atuação no processo de aprendizagem do estudante com TEA. Esta compreensão é essencial, uma vez que os educadores têm um papel crucial na trajetória educacional dos estudantes, especialmente daqueles do público alvo da pesquisa, como é o caso dos estudantes com TEA.

Cabe, nessas considerações, retomar os objetivos específicos que foram alcançados ao longo dos capítulos, os quais foram estruturados para problematizar e responder a questões centrais: I) Descrever o perfil profissional do segundo professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Araranguá/SC, considerando sua formação, experiência e competências; II) Investigar a partir da perspectiva do segundo professor, a sua rotina diária e as principais responsabilidades, com foco nas práticas pedagógicas, métodos de intervenção e suporte oferecido aos estudantes com TEA; III) Analisar a percepção do segundo professor em relação à sua integração e colaboração com a equipe pedagógica, visando compreender a dinâmica do trabalho conjunto, o processo de planejamento e a avaliação das estratégias de inclusão; IV) Verificar se a atuação do segundo professor ocorre conforme estabelecido pela Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016.

Ao longo desta pesquisa, atingimos metas significativas na busca pelo entendimento do papel do segundo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conhecemos e descrevemos com detalhes o perfil profissional destes educadores que atuam na rede estadual do município de Araranguá/SC. Os dados coletados revelaram uma característica marcante: a predominância de profissionais em Araranguá é de professores com até 15 anos de experiência desempenhando a função de segundo professor. Esse achado nos proporciona reflexões sobre a

trajetória, os desafios e as potencialidades dessa função específica no contexto educacional do município.

Um dos objetivos foi investigar sob a perspectiva do segundo professor a sua rotina diária e as principais atribuições com ênfase nas práticas pedagógicas, métodos de intervenção e suporte prestado ao estudante com TEA. Foi possível aprofundar-se nas atribuições diárias do segundo professor em suas interações com os estudantes com TEA. Observou-se que a rotina é multifacetada, com o segundo professor atuando em diversos papéis: facilitador, mentor e mediador. As práticas pedagógicas empregadas demonstraram uma combinação de métodos tradicionais e inovadores, com uma ênfase especial na aprendizagem centrada no estudante com TEA. A mediação ao estudante com TEA, como visto, não se limitou apenas ao ensino, mas estendeu-se a intervenções em todos os momentos do sujeito na escola. Assim, o objetivo de investigar as atribuições e rotina foi claramente alcançado.

O propósito de examinar a relação e a cooperação do sob a percepção do segundo professor com o restante da equipe pedagógica, com o intuito de decifrar a dinâmica de trabalho em conjunto, bem como o planejamento e avaliação de métodos inclusivos, foi concretizado. Emergiu claramente da pesquisa que há, de fato, uma colaboração entre o segundo professor e os professores titulares no que se refere ao planejamento e à dinâmica de trabalho. No entanto, é uma conexão que demanda refinamentos. Os docentes titulares devem compreender e assimilar que são parte integrante e essencial do ambiente educacional de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência. A profundidade desse entendimento é crucial para maximizar a eficácia das abordagens pedagógicas e inclusivas. Quando o segundo professor se torna o único docente responsável pelo processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência, acaba que ocorre um isolamento deste profissional, essa situação pode resultar em desafios significativos, tanto para o segundo professor quanto para o educando, gerando uma carga excessiva de trabalho, limitando sua capacidade de colaboração e troca de experiências com os colegas, e por consequência acarretando em perdas pedagógicas e de relacionamentos para o educando com deficiência.

A resolução 100/2016 se mostrou frágil ao não detalhar as atribuições, restrições, e ao não dar igualdade de direitos e deveres para o intitulado segundo professor e professor titular, a própria nomenclatura empregada na resolução, ao designar um professor como titular e o outro como segundo, implicitamente coloca um em posição hierárquica superior, perpetuando uma estrutura que tende a segregar o segundo professor.

Essa distinção terminológica pode gerar um desequilíbrio no ambiente educacional, onde um profissional é percebido como primário em relação ao outro. Isso não apenas reflete uma questão semântica, mas pode também influenciar a dinâmica entre os profissionais envolvidos, impactando na colaboração e na troca de conhecimentos.

A falta de detalhamento nas atribuições e direitos de ambos os professores pode amplificar essa disparidade. O segundo professor pode ser sobrecarregado com responsabilidades sem um suporte claro e equitativo em termos de deveres e direitos, enquanto o professor titular pode não estar adequadamente engajado no acompanhamento do estudante com deficiência relegando essa função a um segundo plano.

Essa estruturação da lei pode ser interpretada como discriminatória, não apenas pela falta de igualdade na nomenclatura, mas também pela não equalização de responsabilidades e direitos entre os professores envolvidos. Isso pode resultar não apenas em segregação, mas também em uma inadequação na abordagem educacional inclusiva que se busca promover. É fundamental repensar não apenas os termos utilizados, mas também as diretrizes estabelecidas para assegurar uma abordagem mais equitativa e eficaz para a inclusão educacional, ou seja, pode ser considerar essas disparidades uma imoralidade da lei, por si própria já resulta em discriminação.

Dando seguimento nas considerações priorizamos a análise das atribuições pedagógicas, dando destaque ao pensamento dos sujeitos envolvidos, dando voz para suas vivências. Essa escolha metodológica permitiu-nos aprofundar nas perspectivas e vivências desses profissionais, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada de suas atribuições, experiências e desafios. No entanto, é importante reconhecer uma limitação significativa em nossa abordagem. Ao nos concentrarmos nas atribuições declaradas, nas competências que os professores afirmam ter desenvolvido e nas necessidades que apontam, deixamos de lado um elemento essencial: a observação direta de suas práticas em sala de aula. A ausência dessa observação *in loco* pode ter impedido uma compreensão mais completa e objetiva do dia a dia desses educadores. Além disso, não ouvimos os estudantes, que são os principais afetados por essas práticas e poderiam fornecer insights valiosos sobre a eficácia e pertinência das abordagens pedagógicas adotadas.

Com o intuito de realçar questões emergentes e enriquecer abordagens já consolidadas, este estudo forneceu insights valiosos sobre as atribuições pedagógica do segundo professor. Nesse contexto, sugere-se que as Instituições de Ensino Superior tomem medidas para potencializar as formações oferecidas aos futuros professores, e que as políticas de inclusão sejam revistas, buscando alinhar-se as demandas elencadas ao longo deste estudo, a seguir,

apresentamos algumas recomendações: promover debates e reflexões sobre os achados desta pesquisa em espaços de formação continuada, incentivando os docentes a revisitar e repensar suas práticas pedagógicas; estruturar programas de formação continuada com base nas necessidades elencadas, garantindo uma abordagem mais focada e eficaz no desenvolvimento profissional dos educadores.

Em um mundo globalizado, moldado por rápidas transformações e desafios inéditos, o ato de reimaginar coletivamente nossos destinos não é meramente desejável, mas imperativo. A educação emerge como uma ferramenta fundamental para navegar por essa nova realidade, posicionando-se como uma coluna central na estruturação de sociedades mais resilientes e visionárias. Nesse contexto, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, com seu relatório lançado pela UNESCO em 2022, lança luz sobre a necessidade urgente de repensar e reconfigurar as práticas e estruturas educacionais globais, de “Um Novo Contrato Social para a Educação”.

Esta era, marcada pela interdependência humana e por uma conexão intrínseca com o ambiente que nos circunda, viu-se sacudida pela recente crise pandêmica global. Essa adversidade reforçou não apenas nossa vulnerabilidade mútua, mas também a indispensabilidade de uma solidariedade robusta e inabalável. Este é, pois, o momento de introspecção, reavaliação e, sobretudo, de reinvenção.

Nesta encruzilhada histórica, forja a necessidade de um Novo Contrato Social para a Educação, uma empreitada que enxerga a educação como motor propulsor de revoluções significativas. Somos desafiados não apenas a consolidar uma educação inclusiva e de excelência, mas também a liberar seu potencial inovador, moldando futuros coletivos que sejam ao mesmo tempo sustentáveis e equitativos. Esta proposta se ancora firmemente nos princípios da equidade, da inclusão social e dos direitos humanos inalienáveis.

Fruto de extensos diálogos e ponderações, o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), ergue-se como um clarim, conclamando a todos, sejam eles entidades governamentais, instituições acadêmicas, organismos da sociedade civil ou simples cidadãos, a abraçarem a construção colaborativa deste novo pacto educacional. Apenas através da união e colaboração poderemos esculpir um futuro coletivo mais equânime, sereno e eco-responsável.

Diante desta urgente convocação para repensar o contrato educacional, a presente pesquisa evidenciou a imperatividade de dismantelar estruturas pedagógicas obsoletas. A distinção antiquada entre “**professor titular**” e “**segundo professor**”, com todas as suas implicações discriminatórias envolvendo atribuições e direitos, precisa ser desfeita. Surge,

assim, a proposta de denominações como “**Professores Conectivos**” ou “**Professores Coautores**”, que encapsulam uma visão de docência fundada na colaboração e equidade. Ambos os termos ressoam a ideia de que o ensino é uma sinergia contínua, fortalecida pela interação e pelo compromisso conjunto. E, para que esta visão se concretize, a instituição escolar precisa abraçar sua própria transformação, sintonizando-se com as demandas e anseios de um mundo em contínua metamorfose.

Ademais, é primordial correlacionarmos o estudo realizado com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), pois o mesmo representa um compromisso crucial com a inclusão e o acesso à educação para a faixa etária de 4 a 17 anos que apresenta deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Seu propósito é assegurar que esses estudantes tenham a oportunidade de participar da Educação Básica, recebendo um atendimento educacional especializado que atenda plenamente às suas necessidades individuais. Para atingir este objetivo, é imperativo que o atendimento seja preferencialmente disponibilizado dentro da rede regular de ensino, promovendo a inclusão de maneira integral e efetiva. Além disso, a criação de ambientes inclusivos, como salas de recursos multifuncionais, e a oferta de classes, escolas ou serviços especializados quando necessário, são componentes essenciais. Essa abordagem busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características e exigências, tenham acesso a uma educação de alta qualidade, inserindo-os em um ambiente educacional que celebra e valoriza a diversidade. Ao promover a inclusão educacional, a Meta 4 contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo tenha a chance de alcançar seu pleno potencial.

Espera-se que as contribuições apresentadas permitam incentivar outros estudiosos a realizarem pesquisas, para que o estado da arte na área de formação continuada do docente assim. Possibilitado uma robusta bagagem para ser o mediador do saber, contribuindo para uma educação inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. 1-12, 2020.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. A Entrevista na Investigação Educacional. *In*: **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 469-475, 2008.
- ARAÚJO, G. F. B.; CHAVES, R. L. G. A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com autismo. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 64-81, 2016.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Vol. 1.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. O. Educação inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 57-70, 2021.
- BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. *In*: **CONEDU, VII Congresso de Educação Nacional**. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ID_14082020134026.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.
- BINET, A.; SIMON, T. Le bilan de la psychologie en 1908. **L'Année Psychologique**, v. 15, n. 1, p. 5-12, 1908.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Viver sem limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. SDH-PR/SNPD, 2013a. Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.** Brasília, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04 maio 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade:** ADI 5786 SC. JusBrasil, 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/768217699#:~:text=O%20Tribunal%2C%20por%20maioria%2C%20conheceu,Weber%20e%20Celso%20de%20Mello>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022a. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/#:~:text=Embora%20nenhum%20destes%20fatores%20pare%3%A7a,%2C%20baixo%20peso%20ao%20nascer%20>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Autismo.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/autismo>. Acesso em: 10 out. 2022.

BUSS, B. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo.** 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

CAMARGOS JUNIOR, W. et al. **Intervenção precoce no autismo:** guia multidisciplinar de zero a 4 anos. 1. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016.** Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução No 112**: Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc>. Acesso em: 01 abr. 2022.

DEUD, P. M. **As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor**: O que fazes? Como trabalhas? 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

SILVA, Diego. **O papel do segundo professor no processo da inclusão do autismo em sala de aula do ensino regular**. *Renovare: Revista de Saúde e Meio Ambiente*, v. 1, p. 403-417, 2021.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializado do Estado de Santa Catarina**: Transtorno do Espectro autista. São José: FCEE, 2022. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2021. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5695-politica-de-educacao-especial/file>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FERRARI, P. **Autismo infantil**. São Paulo: Editora Paulinas, 2007.

FICAGNA, R. G. **Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência**. 2017. 444 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, n. 1, p. 38-46, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRITH, U. **Austism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. O papel do segundo professor na educação inclusiva. **Revista Educação Especial em Foco**, v. 7, n. 1, p. 117-133, 2017.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Decreto nº 692, de 17 de setembro de 1963**. Florianópolis: ALESC, 1963.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968**. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 1968a. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1968/4156_1968_Lei.html. Acesso em: 10 maio 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Decreto nº 7.443, de 02 de dezembro de 1968**. Florianópolis: ALESC, 1968b.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Florianópolis: ALESC, 1989. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em: 10 maio 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/supervisao-da-educacao-basica-e-profissional/12106-lei-complementar-170-98-sistema-estadual-de-educacao-de-santa-catarina-2/file>. Acesso em: 02 maio 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5695-politica-de-educacao-especial/file>. Acesso em: 10 maio 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 16.036, de 21 de junho de 2013**. Florianópolis, SC: Alesc, 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16036-2013-santa-catarina-institui-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 03 maio 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Florianópolis: ALESC, 2017. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm>. Acesso em: 02 maio 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Educação na Palma da Mão: Educação especial: Rede Estadual de Ensino. Autismo**. Florianópolis: Secretaria de Estado Educação, 2023. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTY3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWl4ZTUtZmJiMGFmMDFiZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 jul. 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Políticas e Planejamento Educacional. **Educação Especial em Santa Catarina**: trajetória histórica. Florianópolis, 2018. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/sistemas/educacaoespecial/arquivos/educacao_especial_trajetoria_historia.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

GRANDIN, T; PANEK, R; CAVALCANTI, C. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRANDIN, T. **The Way I See It**: A Personal Look at Autism & Asperger's. Future Horizons, 2011.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

HAMANN, I. W. **Da educação especial à pedagogia da inclusão em Santa Catarina**: uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages - SC. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto catarinense, Lages, 2010.

HOFFMAN, S.; NICOLAU, Y. R. **Autismo: o sentido das terapias**. 1. ed. São Paulo: Literare Books International, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNS 2019**: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Agência IBGE Notícias, Brasília, 2021. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 23 jun. 2022.

KLEBER, R. C. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina**: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial? 2015. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista**: uma brevíssima introdução. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

LAURINDO, C. **Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina**: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica**: Métodos e técnicas de pesquisa (monografias, dissertações, teses e livros). 1. ed. São Paulo, 2014.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 1-25, 2016.

LIMA, N. S. **A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da **Fronteira Sul**, Chapecó, 2017.

LIMA, S. O. et al. Práticas pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, p. 1-11, 2021.

LOBE, A.; LOBE, K. **Propósito Azul: uma história sobre autismo**. 1. ed. São Paulo: Versos, 2020.

LOPES-JÚNIOR, L. C. Evidence-based practice: incorporating research into clinical practice. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 12, n. 1, p. 1-3, 2023.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAENNER, M. J. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. **MMWR Surveill Summ**, v. 70, p. 1-16, 2021.

MANDELA, N. **Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela**. Little, Brown and Company, 1994.

MAIA, M. S. D.; JACOMELLI, M. K. Aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 16-31, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MARINHO, M. F. B. **Inclusão de Crianças com Deficiências nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: dificuldades apontadas por professores**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENEGHELLI, P. R. D. **Inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio – SC**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, D. F.; SANTOS, M. B. S. A importância da parceria entre escola e família: desafios a enfrentar. *In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA118_ID1947_28092021171836.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, G. F. R.; SILVA, P. E. M.; GUEDES, J. P. M. Avaliação dos métodos farmacológicos no Transtorno do Espectro Autista (TEA): a importância da medicação no tratamento em crianças e adolescentes. **Research, Society and Development**, v.10, n. 14, p. 1-9, 2021.

NODDINGS, N. **The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education**. Teachers College Press, 2005.

OSADCHYI, V. V. et al. Features of implementation of modern AR technologies in the process of psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders. **Augmented Reality in Education**, p. 263-282, 2020.

PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L.; SOUSA, J. R. F. O conhecimento escolar em tempos de uma pluralidade de saberes e novas formas de aprendizagem. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 268-277, 2018.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n.1, p. 47-62, 1997.

PEDRUZZI, J. S. **Mulheres rumo à docência: trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930)**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PEREIRA, K. N. S. **Políticas Públicas de Educação Especial: O segundo professor de turma na perspectiva da inclusão - fragmentos da partitura**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **The Psychology of Intelligence**. Routledge & Kegan Paul, 1963.

PIRES, Y.; MENDES, G. M. L. Adaptar, Adequar, Diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, p. 390-403, 2019.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Reynal & Hitchcock, 1943.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 1 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SED/SC. **Edital nº 2213/2021**. Processo Seletivo para admissão de professores em caráter temporário para atuação na Educação Básica durante os anos letivos de 2022 e/ou 2023. Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2021.

SILVA, L. S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação: manual de orientação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_d_e_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 7 de mar. 2023.

SILVA, A. B. B. **Mentes ansiosas: transtornos, medos e fobias**. Rio de Janeiro: Principium, 2020.

STEINBRENNER, J. R. et al. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. Chapel Hill: The University of North Carolina at, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Guia de orientações para o diagnóstico de autismo na infância**. SBP, 2021. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22235b-Guia-Autismo-SBP_FINAL-ONLINE.pdf. Acesso em: 7 de mar. 2023.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação**, v. 23, p. 1-27, 2019.

TERRACE, H. S. Discrimination learning with and without "errors". **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 1, p. 1-27, 1963.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris:

UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 02 out. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press, 1978.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WUO, A. S.; YAEDU, F. B.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-21, 2019.

ZAZZO, R. Ensaio. *In*: ZAZZO, R. (Org). **Alfred Binet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ANEXO A – LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017

1/4

LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017

**Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.**

Procedência: Dep. Luciane Carminatti

Natureza: PL./0207.3/2013

DOE: 20.534, de 17/05/2017

Veto total: MSV/00707/2017

Fonte: ALESC/Coord. Documentação.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA, nos termos do § 7º do art. 54 da Constituição do Estado e do § 1º do art. 308 do Regimento Interno, promulga a presente Lei:

Art. 1º As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de:

I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;

II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;

III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;

IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;

V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e

VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

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

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

I - co-reger a classe com o professor titular;

II - contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e

III - acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária.

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

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

I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais;

II - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;

III - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;

IV - participar do conselho de classe;

V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e Secretaria de Estado da Educação;

VI - participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação e Fundação Catarinense de Educação Especial;

VII - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;

VIII - cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; e

IX - participar de capacitações na área de educação.

Art. 4º O Segundo Professor de Turma deverá ser contratado mediante processo seletivo público, que preverá remuneração adequada e equiparada ao professor titular inscrito no

Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual da Secretaria de Estado da Educação (SED), de acordo com a carga horária exercida e grau de profissionalização técnica que possua.

Art. 5º Para a contratação, posse e nomeação do Segundo Professor de Turma deverá ser exigida devida habilitação adequada em educação especial e seus desdobramentos.

Art. 6º Ao Segundo Professor de Turma será garantida a capacitação e formação continuada com atividades complementares, como cursos, palestras e seminários, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, de acordo com as necessidades e inovações que serão levadas ao seu conhecimento.

Parágrafo único. Para o fornecimento dos cursos de capacitação e formação continuadas, a Secretaria de Estado da Educação poderá realizar convênios com entidades particulares ou demais instituições públicas, de acordo com a legislação vigente.

Art. 7º O Segundo Professor de Turma não poderá ser designado ou assumir outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.

Art. 8º O Segundo Professor de Turma não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos os seus alunos, nos diferentes contextos educacionais.

Art. 9º No caso de não haver mais alunos com deficiência na escola em que o Segundo Professor de Turma encontra-se lotado, este poderá ser cedido para outra instituição da rede pública de ensino regular estadual ou municipal em que exista demanda não atendida ou para a Fundação Catarinense de Educação Especial, que o encaminhará para uma unidade de aprendizado especializada no ensino especial.

Parágrafo único. O Segundo Professor de Turma deve retornar à entidade a qual está lotado assim que a mesma matricular alunos que necessitem de educação especial.

Art. 10 Ao Segundo Professor de Turma, além dos direitos sociais e fundamentais garantidos pela Constituição Federal e pela legislação infraconstitucional, aplica-se a Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, bem como o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Art. 11 É concedida ao Segundo Professor de Turma a gratificação de produtividade prevista na Lei Complementar nº 592, de 20 de março de 2013.

Art. 12 As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 13 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO BARRIGA-VERDE, em Florianópolis, 15 de maio de 2017.



Deputado SILVIO DREVECK
Presidente

APÊNDICE A – GUIA DO QUESTIONÁRIO

Objetivo da pesquisa: Analisar a atuação do segundo professor do estudante com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, a fim de compreender o seu trabalho e o impacto que tem gerado na aprendizagem do estudante com TEA.

Blocos	Objetivo geral	Questões	Objetivos específicos
I Perfil pessoal e profissional	Caracterizar os segundos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Qual sua faixa etária? - Assinale o Gênero - Preencha a seguir os dados sobre sua Formação - Atua como segundo professor no ensino regular a quantos anos? - Atualmente qual é sua carga horária como Segundo Professor? - Qual (is) turma (s) você está atuando? - Atende quantos estudantes TEA em sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Gênero - Formação - Tempo de docência - Carga horária de trabalho - Turma atendida - Atende quantos estudantes
Resolução CEE/SC 100/2016 e Caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina 2018	Compreender as atribuições e restrições do segundo professor. Identificar as competências pedagógicas do segundo professor e compreender os desafios que ele enfrenta.	<p>01- Qual é o papel do segundo professor em sala de aula em relação ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dar suporte exclusivo ao estudante com TEA. b) Colaborar com o professor titular no suporte ao estudante com TEA e demais estudantes. c) Não está envolvido no suporte ao estudante com TEA. <p>02- O segundo professor é responsável por fornece suporte individualizado ao estudante com TEA durante as atividades de aprendizagem?</p> <p>a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>03- Você segundo professor sente-se preparado para lidar com as necessidades específicas do estudante com TEA?</p> <p>a) Sim b) Não C) Não se aplica</p>	<p>1- Analisar as atribuições do segundo professor no suporte aos estudantes com TEA, sua colaboração com o professor titular e envolvimento no suporte.</p> <p>2- Avaliar a disponibilidade e compromisso do segundo professor para suporte individualizado aos estudantes com TEA.</p> <p>3-Avaliar o preparo do segundo professor para lidar com as necessidades dos estudantes com TEA e identificar possíveis necessidades de desenvolvimento profissional.</p>

	<p>04- Você toma conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) titular (es) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades propostas? a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>05- Você participa do Conselho de Classe? a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>06- Você cumpre a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com TEA? a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>07- Como parte de seu papel educacional, você auxilia os professores regentes em todas as disciplinas e atividades extraclasses envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista? a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>08- É sua responsabilidade segundo professor elaborar e inserir relatórios pedagógicos descritivos dos estudantes TEA no sistema “Professor on-line”? a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>09- Você participa ativamente da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contribuindo com perspectivas e necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista? a) Sim b) Não C) Não se aplica</p> <p>10- Quando o professor titular de um estudante com TEA está ausente, quem assume a turma em seu lugar? a) Os estudantes são dispensados b) O segundo professor c) Outras opções:</p> <p>11- Na ausência do segundo professor, o que acontece, o estudante com TEA é dispensado para ir para casa?</p>	<p>4- Avaliar o acesso do segundo professor ao planejamento dos professores titulares e seu uso para adaptações curriculares e metodológicas.</p> <p>5- Avaliar a participação do segundo professor nas reuniões do Conselho de Classe e seu impacto na inclusão e progresso dos estudantes com TEA.</p> <p>6- Verificar o cumprimento da carga horária pelo segundo professor na ausência de estudantes com TEA.</p> <p>7- Analisar o envolvimento do segundo professor no apoio a professores titulares e atividades com estudantes com TEA.</p> <p>8- Avaliar a responsabilidade do segundo professor na elaboração de relatórios pedagógicos dos estudantes com TEA no sistema "Professor On-line".</p> <p>09- Verificar a participação do segundo professor na elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola e sua contribuição</p>
--	---	--

	<p>a) O estudante TEA é dispensado para ir para casa. b) O estudante recebe o atendimento normalmente em sala de aula com o professor titular. c) Outra opção:..... d)</p> <p>12- De acordo com uma revisão sistemática realizada em abril de 2023 sobre as dificuldades no cotidiano do segundo professor, foram identificados os seguintes desafios enfrentados pelos segundos professores no trabalho com estudantes com TEA. Gostaríamos de destacar os principais resultados e perguntar se você também enfrenta algum desses desafios em sua rotina:</p> <p>a) Dificuldade em engajar os alunos nas atividades propostas, fazendo com que eles participem ativamente do processo de aprendizagem. b) Falta de colaboração dos professores titulares, o que dificulta a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo para os estudantes com TEA. c) Limitações de recursos materiais disponíveis para realizar adaptações pedagógicas e atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. d) Restrições de tempo e falta de tempo livre para elaborar as adaptações necessárias, o que pode impactar negativamente o suporte adequado aos estudantes com TEA. e) Falta de conhecimento sobre estratégias e técnicas recomendadas para apoiar os estudantes com TEA, o que pode dificultar a sua inclusão e progresso educacional.</p> <p>Você enfrenta algum desses desafios em seu trabalho com estudantes com TEA? Assinale quantos julgar necessário.</p>	<p>para as necessidades dos estudantes com TEA.</p> <p>10- Identificar quem assume a turma na ausência do professor titular de um estudante com TEA.</p> <p>11 - Analisar as medidas tomadas quando o segundo professor está ausente.</p> <p>12- Identificar e analisar desafios enfrentados pelos segundos professores em relação ao trabalho com estudantes com TEA.</p>
--	--	--

APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

CONVITE

Prezado **Segundo Professor**, gostaríamos de convidar-lhe a participar da pesquisa intitulada “Atuação do segundo professor do estudante com Transtorno do Espectro Autista decorrências da Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2013. Pretende-se como objetivo geral analisar a atuação do segundo professor do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016, a fim de compreender o seu trabalho e o impacto que tem gerado na aprendizagem do estudante com TEA. Para isso, tomaremos algumas informações por meio do questionário. Ressaltamos que seu anonimato será preservado e será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual.

() Assinalando esse campo comprovo meu consentimento livre e esclarecido para colaborar com a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Éllen da Silva Rufino dos Reis, mestranda da Universidade do Sul de Santa Catarina e sua orientadora Dra. Flávia Wagner.

Agradecemos antecipadamente por seu tempo e participação!

BLOCO I

01) Qual a sua faixa etária?

- () Menos de 25 anos
- () Entre 25 a 30 anos
- () Entre 31 a 35 anos
- () Entre 36 a 40 anos
- () Entre 41 a 45 anos
- () Entre 46 a 50 anos

- Mais de 50 anos
- 02) Gênero
- Masculino
- Feminino
- 03) Preencha a seguir os dados sobre sua formação:
- a) Curso (s) Graduação: _____
- b) Curso (s) de Pós- graduação Lato Sensu: _____
- c) Curso (s) de Pós- graduação Stricto Sensu – Mestrado: _____
- d) Curso (s) Pós- graduação – Stricto Sensu – Doutorado: _____
- e) Curso (s) Pós- graduação- Stricto Sensu- em nível de Pós Doutorado: _____
- 04) Atua como **Segundo Professor** no ensino regular há quantos anos?
- Até 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 15 anos
- Entre 15 a 20 anos
- 05) Atualmente qual é sua carga horária como **Segundo Professor**?
- 20 horas semanais
- 40 horas semanais
- 40 horas semanais
- 06) Qual (is) turma (s) você está atuando?
- 1 ano
- 2 ano
- 3 ano
- 4 ano
- 5 ano
- Outras: _____
- 07) Atende quantos **estudantes TEA** em sala de aula por turno de trabalho?
- Matutino 1 estudante 2 estudantes 3 estudantes
- vespertino 1 estudante 2 estudantes 3 estudantes
- Outros: _____

BLOCO II

01- Qual é o papel do segundo professor em sala de aula em relação ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- a) Dar suporte exclusivo ao estudante com TEA.
- b) Colaborar com o professor titular no suporte ao estudante com TEA e demais estudantes.
- c) Não está envolvido no suporte ao estudante com TEA.

02- O segundo professor é responsável por fornece suporte individualizado ao estudante com TEA durante as atividades de aprendizagem?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

03- Você segundo professor sente-se preparado para lidar com as necessidades específicas do estudante com TEA?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica
- b)

04- Você toma conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) titular (es) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades propostas?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

05- Você participa do Conselho de Classe?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

06- Você cumpre a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com TEA?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

07- Como parte de seu papel educacional, você auxilia os professores regentes em todas as disciplinas e atividades extraclases envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

08- É sua responsabilidade segundo professor elaborar e inserir relatórios pedagógicos descritivos dos estudantes TEA no sistema “*Professor on-line*”?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

09- Você participa ativamente da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contribuindo com perspectivas e necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

- a) Sim b) Não C) Não se aplica

10- Quando o professor titular de um estudante com TEA está ausente, quem assume a turma em seu lugar?

- d) Os estudantes são dispensados
e) O segundo professor
f) Outras opções:

11- Na ausência do segundo professor, o que acontece, o estudante com TEA é dispensado para ir para casa?

- e) O estudante TEA é dispensado para ir para casa.
f) O estudante recebe o atendimento normalmente em sala de aula com o professor titular.
g) Outra opção:.....

12- De acordo com uma revisão sistemática realizada em abril de 2023 sobre as dificuldades no cotidiano do segundo professor, foram identificados os seguintes desafios enfrentados pelos segundos professores no trabalho com estudantes com TEA. Gostaríamos de destacar os principais resultados e perguntar se você também enfrenta algum desses desafios em sua rotina:

- a) Dificuldade em engajar os alunos nas atividades propostas, fazendo com que eles participem ativamente do processo de aprendizagem.
b) Falta de colaboração dos professores titulares, o que dificulta a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo para os estudantes com TEA.
c) Limitações de recursos materiais disponíveis para realizar adaptações pedagógicas e atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.
d) Restrições de tempo e falta de tempo livre para elaborar as adaptações necessárias, o que pode impactar negativamente o suporte adequado aos estudantes com TEA.
e) Falta de conhecimento sobre estratégias e técnicas recomendadas para apoiar os estudantes com TEA, o que pode dificultar a sua inclusão e progresso educacional.

Você enfrenta algum desses desafios em seu trabalho com estudantes com TEA? Assinale quantos julgar necessário.

APÊNDICE C – PERFIL PROFISSIONAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
Respostas
6- entre 46 a 50 anos 4- entre 41 a 50 anos 6 entre 36 a 40 anos 5- entre 31 a 35 anos 2 entre 25 a 30 anos 1 menos de 25 anos
23 Feminino 1 Masculino
Todas responderam que a última formação foi o curso de Pós- Graduação <i>Lato Sensu</i>
10 – até 5 anos 6 – entre 5 a 10 anos 8 – entre 10 a 15 anos
19 atuam 40 horas semanais 7 atuam 20 horas semanais
2 atuam no 2º e 5º ano 1 atuam no 3º e 4º ano 2 atuam no 4º e 5º ano 5 atuam no 1º 4 atuam no 2º 3 atuam no 3º ano 1 atua no 4º ano 5 atuam no 5º ano 1 não respondeu
Matutino: 14 entrevistados – 1 aluno 4 entrevistados – 2 alunos 3 entrevistados – 3 alunos Vespertino: 16 entrevistados – 1 aluno 4 entrevistados – 2 alunos 4 responderam não acompanhar estudante TEA no vespertino Vespertino + matutino = 55 estudantes TEA

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO/OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Pergunta norteadora	Objetivos específicos
<p>Você segundo professor sente-se preparado para lidar com todas as necessidades específicas do estudante com TEA? Falta de conhecimento sobre estratégias e técnicas recomendadas para apoiar os estudantes com TEA, o que pode dificultar a sua inclusão e progresso educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar a preparação do segundo professor para lidar com o TEA. - Identificar o conhecimento e uso de estratégias e técnicas adequadas.
<p>O papel do segundo professor em sala de aula é colaborar com o professor titular no suporte ao estudante com TEA e demais estudantes? Você participa do Conselho de Classe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a colaboração entre os professores. - Observar se há participação do segundo professor no Conselho de Classe.
<p>Você tem conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) titular(es) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades propostas? É sua responsabilidade segundo professor elaborar e inserir relatórios pedagógicos descritivos dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no sistema "Professor On-line"? Você participa ativamente da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contribuindo com perspectivas e necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Quando o professor titular de um estudante com TEA está ausente, é função do segundo professor assumir a turma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o conhecimento do planejamento do professor titular. - Identificar quem faz a elaboração e inserção de relatórios pedagógicos. - Averiguar a participação no PPP. - Verificar se o segundo professor assume a turma na ausência do titular.
<p>Você cumpre a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com TEA? Como parte de seu papel educacional, você auxilia os professores regentes em todas as disciplinas e atividades extraclasse envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Na ausência do segundo professor, o que acontece? O estudante TEA é dispensado para ir para casa.</p>	<p>Avaliar o cumprimento da carga horária.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar o auxílio aos - professores em atividades extraclasse. - Determinar os procedimentos na ausência do segundo professor.
<p>De acordo com uma revisão sistemática realizada em abril de 2023 sobre as dificuldades no cotidiano do segundo professor, foram identificados os seguintes Desafios do segundo professor para atender estudantes com TEA. Gostaríamos de destacar os principais resultados e perguntar se você também enfrenta algum desses desafios em sua rotina:</p> <p>a) Dificuldade em engajar os estudantes nas atividades propostas, fazendo com que eles participem ativamente do processo de aprendizagem.</p> <p>b) Falta de colaboração dos professores titulares, o que dificulta a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo para os estudantes com TEA.</p> <p>c) Limitações de recursos materiais disponíveis para realizar adaptações pedagógicas e atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.</p> <p>d) Restrições de tempo e falta de tempo livre para elaborar as adaptações necessárias, o que pode impactar negativamente o suporte adequado aos estudantes com TEA</p> <p>O segundo professor é responsável por fornecer suporte individualizado ao estudante TEA durante as atividades de aprendizagem? - O segundo professor é responsável por fornecer suporte individualizado ao estudante TEA durante as atividades de aprendizagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constatar as dificuldades enfrentadas pelo Segundo Professor: - Identificar a dificuldade de engajar os alunos. - Verificar a colaboração limitada dos professores titulares. - Avaliar as limitações de recursos. - Determinar as restrições frente a jornada de trabalho. - Averiguar se há suporte individualizado para o estudante com TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE E – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Pergunta norteadora	RESULTADOS
<p>- Você segundo professor sente-se preparado para lidar com todas as necessidades específicas do estudante com TEA?</p> <p>- Falta de conhecimento sobre estratégias e técnicas recomendadas para apoiar os estudantes com TEA, o que pode dificultar a sua inclusão e progresso educacional.</p>	<p>1- 42% concordo, 25% discordo, 21% nem concordo e nem discordo, 12% concordo plenamente.</p> <p>2- 13% concordo plenamente, 33% concordo, 21% nem discordo e nem concordo e 33% discordo.</p>
<p>- O papel do segundo professor em sala de aula é colaborar com o professor titular no suporte ao estudante com TEA e demais estudantes?</p> <p>- Você participa do Conselho de Classe?</p>	<p>1- Concordo 50% e concordo plenamente 50%.</p> <p>2- 71% concorda, 29% concordo plenamente.</p>
<p>Você tem conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) titular(es) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades propostas?</p> <p>É sua responsabilidade segundo professor elaborar e inserir relatórios pedagógicos descritivos dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no sistema "Professor On-line"?</p> <p>Você participa ativamente da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contribuindo com perspectivas e necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista?</p> <p>Quando o professor titular de um estudante com TEA está ausente, é função do segundo professor assumir a turma?</p>	<p>1- 21% concordo, 41% concordo, 21% nem discordo e nem concordo, 17% discordo.</p> <p>2- 75% concordo plenamente e 25% concordo.</p> <p>3- 29% concordo plenamente, 50% concordo, 4% nem discordo e nem concordo, 13% discordo e 4% discordo plenamente.</p> <p>4- 8% concordo plenamente, 8% concordo, 13% nem discordo e nem concordo, 46% discordo e 25% discordo plenamente.</p>
<p>Você cumpre a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante(s) com TEA?</p> <p>Como parte de seu papel educacional, você auxilia os professores regentes em todas as disciplinas e atividades extraclasse envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista?</p> <p>Na ausência do segundo professor, o que acontece? O estudante TEA é dispensado para ir para casa.</p>	<p>1- 67% concordo plenamente, 29% concordo, 4% nem discordo e nem concordo</p> <p>2- 54% concordo plenamente, 42% concordo e 4% discordo.</p> <p>3- .4% concordo plenamente, 12% concordo, 21% nem discordo e nem concordo, 38% discordo e 25% discordo plenamente.</p>
<p>- De acordo com uma revisão sistemática realizada em abril de 2023 sobre as dificuldades no cotidiano do segundo professor, foram identificados os seguintes desafios enfrentados pelos segundos professores no trabalho com estudantes com TEA. Gostaríamos de destacar os principais resultados e perguntar se você também enfrenta algum desses desafios em sua rotina:</p> <p>a) Dificuldade em engajar os alunos nas atividades propostas, fazendo com que eles participem ativamente do processo de aprendizagem.</p>	<p>1- 12% concordo plenamente, 54% concordo, 17% nem discordo e nem concordo e 17% discordo.</p> <p>2- 8% concordo plenamente, 29% concordo, 21% nem discordo e nem concordo e 42% discordo.</p>

<p>b) Falta de colaboração dos professores titulares, o que dificulta a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo para os estudantes com TEA.</p> <p>c) Limitações de recursos materiais disponíveis para realizar adaptações pedagógicas e atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.</p> <p>d) Restrições de tempo e falta de tempo livre para elaborar as adaptações necessárias, o que pode impactar negativamente o suporte adequado aos estudantes com TEA.</p> <p>- O segundo professor é responsável por fornecer suporte individualizado ao estudante TEA durante as atividades de aprendizagem?</p>	<p>3- 21% concordo plenamente, 46% concordo, 21% nem concordo e 12% discordo.</p> <p>4- 54% concordo plenamente, 34% concordo, 8% nem concordo e 4% discordo.</p> <p>5- 42% concordo, 37% concordo plenamente, 13% discordo, 4% discordo plenamente, 4% não respondeu</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE F – RESULTADOS DA ENTREVISTA

	Coluna 1 Pergunta norteadora	Coluna 2 Pergunta norteadora	Coluna 3 Pergunta norteadora	Coluna 4 Pergunta norteadora
Respondente	Descreva as ATIVIDADES que você realiza no cotidiano junto ao estudante TEA:	Na sua opinião, quais atividades NÃO DEVERIAM ser desenvolvidas pelo Segundo Professor do estudante TEA?	Na sua opinião quais ATIVIDADES DEVERIAM ser desenvolvidas pelo Segundo Professor do estudante TEA como forma de potencializar a natureza pedagógica do cargo e do profissional?	Aponte NECESSIDADES (que são: desejos, aspirações, expectativas, falta, dificuldade ou problema) que você sente no cotidiano profissional para melhorar suas ações junto ao estudante TEA?
A1	O meu aluno é autista grau leve alfabetizado, só escreve e lê caixa alta, dito as atividades que são passadas no quadro ou digito no notebook no intervalo entre uma aula e outra, trabalhamos pareamento do alfabeto e da tabuada, em alguns momentos preciso copiar alguma atividade pois ele fica cansado.	Visto que o aluno é autônomo, faço exatamente o que devo fazer.	Penso que o professor precisa criar vínculos afetivos com aluno ser objetivo dividir as atividades em pequenas tarefas, fazer o uso da tecnologia, utilizar abordagens sensoriais utilizar o concreto e o lúdico para melhorar o entendimento está sendo abordado no conteúdo. Cada o professor buscar precisa informações, estratégias para atingir o grande objetivo que é superar as dificuldades limitantes do trabalho docente com alunos autistas em prol de prover meios e possibilidades para uma prática inclusiva e levar o aluno a se desenvolver dentro das possibilidades de suas limitações.	Entendo que existem diversos desafios até mesmo perspectivas educacionais quando o assunto é inclusão do aluno autista, este é o primeiro ano que trabalho com o segundo professor tem um aluno que tem uma ótima interação com os colegas e professores demonstra certa dificuldade em matemática para ser mais específica em multiplicação, tenho o auxílio da professora regente e conto também com apoio da mãe, esta parceria faz a diferença, confesso que estou bastante satisfeita com o resultado desse trabalho em conjunto.
A2	Jogos com imagem para formação de palavras. Atividades impressas como: completar palavras usando sílabas simples, leitura com ajuda de textos curtos com sílabas simples ao afinal questionamento relacionando ao mesmo. Assim como exercícios de adição e subtração. E o uso do livro didático.	No que se refere a minha aluna nenhuma atividade. Todas que desenvolve estão relacionadas a minha função.	Realizo todas atividades pedagógicas de acordo com a etapa/ faixa etária, muitas vezes é necessário fazer adaptações.	A falta de medicação impedindo o aluno desse concentraria de crescer conhecimentos necessários.
A3	O aluno acompanha os conteúdos trabalhados, mas tem dificuldade na coordenação motora fina, tenho um adaptador de lápis onde ele usa muito. Seu	Atender os demais alunos no momento em que eu estou com aluno especial, isso atrapalha a concentração.	Momento não lembro, pois, trabalho bastante com o lúdico que auxilia muito.	Necessitamos de mais capacitação na área para melhor atender o aluno na prática do cotidiano. E não colocar mais de dois alunos especiais por turma.

	comportamento em sala de aula é agitado com as crises que não quer fazer as atividades.			
A4	São realizadas atividades que envolve a leitura do alfabeto, vogais e as letras do nome do aluno. Leitura dos numerais de zero a nove pois o aluno não é alfabetizado. Todas as atividades são realizadas com imagens que inicia a letra trabalhada.	Não deveria ser realizada atividades de recreação com educação física educação artística pelo o segundo professor, deveria ser um professor da área, ressalto que a maioria dos segundos professores acompanha os alunos da inclusão em suas refeições e não deveriam pois também tenho direito seu recreio junto com os demais professores.	Na minha opinião nada pode ser realizado fora do planejamento do professor titular. Essa questão de quais atividades deveria ser desenvolvida não tem como planejar antecipadamente pois temos que adaptar e adequar no momento da execução, nós não temos hora atividade para desenvolver e preparar atividades como deveria ser.	Necessidade de hora atividade como qualquer professor não tenho aspiração para melhorar e suprir as necessidades nas atividades em sala de aula pois o tempo que tenho em sala é suficiente só para trabalhar junto com o professor titular.
A5	Todas as atividades têm objetivo desenvolver as funções cognitivas do aluno e o bem-estar igual, autonomia, valorizando suas habilidades e auto estima. Atividades significativas através de recurso concreto e visual considerando as especificidades do aluno. Exemplo: paramento de cores, através de figuras e tinta guache. Atividade de quantificação e reconhecimento dos números de, através dos números móveis e grãos, onde o aluno fará associação do número e a quantidade. Atividade das vogais: reconhecer a letra (grafema) e o som (fonema) através de multigestos e letras móveis.	Acredito que todas atividades que são realizadas pelo aluno são válidas para o desenvolvimento inclusão do estudante, porém essas atribuições muitas vezes na prática são somente do segundo professor do estudante. Exemplo: planejamento de desenvolvimento individual do aluno (PDI). Adaptações de atividades para inclusão do aluno quando for realizada dinâmicas com os demais colegas deveriam ser feitas pelo professor de apoio	Acredito que sendo professor de educação especial, o segundo professor do aluno que realiza todas as adaptações e acessibilidade para o desenvolvimento e inclusão do aluno na escola também deveria ser o direito desse profissional avaliar o aluno, porém na prática está essa atribuição fica a cargo do professor regente.	Percebo a falta de apoio familiar e a falta de um trabalho multidisciplinar para que todos caminhem juntos na mesma direção em prol dos envolvimento do aluno, sendo este o centro do planejamento e desenvolvimento individual (PDI).

		juntamente com professor regente, porém na prática fica tudo a cargo do segundo professor do aluno.		
A6	Adaptações de todas as atividades, auxiliar o aluno na higiene pessoal, na sua alimentação bem como em todas as atividades em que o aluno se encontra no ambiente escolar.	Ficar no lugar de um outro professor que faltou.	Adaptar todas as atividades necessárias para que o aluno possa acompanhar e aprender de forma lúdica. Jogos de alfabetização pária mentor (no caso do meu aluno é muito visual).	Sinto muita falta de material didático para trabalhar (específico).
A7	Atividades adaptadas impressas com uso de recursos concretos para alfabetização, diversos jogos pedagógicos (alguns da escola, a grande maioria construídos por mim), jogos de alfabetização de matemática com uso de tablete recurso digital da escola.	Acredito que tudo que realizo está dentro do necessária para o meu aluno. A algumas situações que acabam sendo diferentes como acompanhar no banheiro, porém para o meu aluno é preciso esse acompanhamento.	O professor deve sempre buscar recursos atrativos e necessário para a aprendizagem do aluno.	Formação do segundo professor sobre o transtorno do espectro autista, recursos disponíveis na escola para aprendizagem e espaços próprios e adequados para o aluno.
A8	A integrar o aluno no ambiente escolar adaptar provas, trabalhos e os planejamentos do professor titular dentro da realidade pedagógica do educando, meu aluno está desenvolvendo a autonomia para comer e utilizar o banheiro, então eu o auxílio nesta parte.	Auxiliar alunos típicos em sala de aula deixando muitas vezes nossas atividades em segundo plano para auxiliar a professora titular em sua docência.	Receber assessoria da AMA trocando experiências de atividades e a evolução do meu aluno, principalmente para atualizar as sondagens e poder avaliar a evolução do educando em outras áreas.	Seria indispensável uma sala com recurso para quando nosso aluno estivesse com a necessidade de se autorregular a professora encaminhar o mesmo para que possa ser regular.
A9	Todas as atividades realizadas em sala de aula são adaptadas conforme sua aprendizagem, são atividades de alfabetização como alfabeto móvel, jogos diferenciar as vogais, consoantes e sílabas simples, numerais como se lê, todos os dias é feito a mesma leitura.	Na minha opinião o aluno com transtorno do aspecto autista não é só do segundo professor, principalmente no recreio ou na troca de fraldas geralmente é só o segundo professor e que auxilia, sendo que a	Deveria ser atividades para que os alunos com TEA se sintam acolhido no ambiente escolar, por isso a importância de uma boa capacitação.	As maiores dificuldades são falta de recursos da escola para trabalhar com os alunos com transtorno do espectro autista, como um bom material adequado, diversos tipos de jogos, uma boa estrutura na escola e capacitação para os professores.

		função de todos os integrantes da escola.		
A10	Atividades ligar pontilhadas, recortar e colar, pintar, circular contar história com temas interessantes para ter atenção dos alunos, também se inclui jogos de quebra-cabeça, música e brincadeiras com vocabulário de fácil entendimento claro e objetivo.	Aulas com música muito alta, aulas com muito barulho e gritos, aulas no ginásio de esportes deixa eles muito agitados, ficam colocando as mãos nos ouvidos.	Atividades visual, de animação, jogos, videoaulas, filmes atividades curtas, simples e reduzidas.	Faltam recursos nas escolas, materiais até mesmo um programa profissional na área para orientar os profissionais até os próprios alunos nos momentos críticos a serem enfrentados.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).