

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ

**“O PROFESSOR DO CORREDOR”: O LUGAR DA CORREGÊNCIA NA ATUAÇÃO
DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

**FLORIANÓPOLIS
2024**

FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ

**“O PROFESSOR DO CORREDOR”: O LUGAR DA CORREGÊNCIA NA ATUAÇÃO
DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Fröhlich

**FLORIANÓPOLIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Garcez, Fabiana de Melo Giacomini
"O professor do corredor" : o lugar da correngência na
atuação do segundo professor de turma no estado de Santa
Catarina / Fabiana de Melo Giacomini Garcez. -- 2024.
143 p.

Orientadora: Raquel Fröhlich
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2024.

1. Política de educação especial. 2. Segundo professor de turma. 3. Abordagem do ciclo de políticas. 4. Teorizações foucaultianas. 5. In/exclusão. I. Fröhlich, Raquel. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ

“O PROFESSOR DO CORREDOR”: O LUGAR DA CORREGÊNCIA NA ATUAÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Fröhlich

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Raquel Fröhlich - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Prof.^a Dra. Kamila Lockmann
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Suplência:

Prof.^a Dra. Ana Paula Nunes Chaves
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 08 de julho de 2024.

Dedico esta dissertação aos gestores que acolheram meu convite e comigo compartilharam suas lutas, desafios e angústias, trazendo vida para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Com o mais puro reconhecimento da importância das pessoas que me acompanharam nesta jornada, neste momento, enfrento o desafio de traduzir em palavras o mais grandioso dos sentimentos: GRATIDÃO!

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da vida, que me possibilitou chegar até aqui, fortalecendo-me a cada dia!

Aos meus pais, Luiz Carlos e Márcia, que desde muito cedo demonstraram que o caminho dos estudos é inegociável. O amor, a presença e o cuidado de vocês tornam-me a cada dia uma pessoa melhor.

À minha irmã, Cláudia, sempre presente e preocupada, pronta para ajudar-me quando o meu corpo já não aguentava; agradeço, principalmente, por cuidar com tanto amor dos nossos pais, estando presente tantas vezes em que tive que me ausentar. Como sou feliz por ter você na minha vida!

Às minhas cunhadas, Talita e Tamara, irmãs que a vida me deu de presente! Obrigada por sempre estarem prontas para me escutar, acolher e incentivar!

Aos meus sogros, Zulmíro e Teresinha, meus segundos pais. Aos meus cunhados, Isaias e Willian, pelo apoio. Em especial, ao Emerson, agradeço por cada palavra de conforto, de incentivo e carinho.

Aos meus sobrinhos/afilhados, Gabrielle, Theodoro, Isaac e Isadora; a presença de vocês deixam meus dias mais alegres e coloridos.

À minha amiga Zeza – palavras não podem expressar o quanto sou grata pela amizade e pelo amor que nos une. Obrigada pelas orientações, apoio e paciência, por dividir comigo as angústias e alegrias. Indo além do processo do mestrado, nossa história é a representação da mais pura amizade genuína! Este trabalho carrega um pouco de você. Obrigada por fazer parte da minha vida!

À FCEE e SED, instituições pelas quais tenho imensa gratidão e admiração. Agradeço à diretora de ensino pesquisa e extensão da FCEE, Fernanda Martello Hermes pelo apoio.

Às minhas amigas da FCEE, com quem tenho a honra de partilhar meus dias no trabalho e na vida. À Kelly, meu anjo da guarda, obrigada por todo o apoio, por sua presença e pela amizade que nos une. Obrigada por ajudar-me nas horas mais difíceis, com sua calma e amor. Como admiro você! À Deia, agradeço pelos

conselhos, cuidado e carinho, principalmente por deixar-me fazer parte da sua vida! Lu Maria, sua alegria, força e fé são contagiantes. Obrigada por sua leveza na minha vida! Grazi, como sou grata por nossas vidas terem se encontrado! Obrigada por sempre estar pronta para ajudar, orientar, acalmar e, acima de tudo, mostrar que o caminho do mestrado pode ser leve. Márcia Martins, obrigada pelo apoio e incentivo constantes!

À equipe da Supervisão de Atividades Extensivas da FCEE, que tive a honra de conduzir: Luciana, Sandra, Camila, Mariele, Jamila, Tere e Sibele. Obrigada pela compreensão, apoio e por dividirem comigo as angústias e alegrias. Principalmente, agradeço a amizade sincera que construímos! Como sou feliz por ter vocês comigo!

Às amigas Joicelane, Monique e Iracema. Sei o quanto torceram por mim neste processo e levo nossa amizade para a vida! Em especial, agradeço à Fernanda Faucz, minha amiga desde a graduação em Pedagogia. Juntas percorremos tantos caminhos e sei o quanto seu apoio e cuidado são importantes na minha vida.

Aos amigos da SED, Anderson, Márcia e Ketryn, pela parceria, respeito e amizade que nos une; em especial, à Tania, por todo incentivo e apoio no início deste percurso. À Silvani, da Coordenadoria da Região da Grande Florianópolis, por sempre estar disponível para ajudar-me nas informações de que necessitei para o desenvolvimento da pesquisa.

Gratidão à UDESC e ao PPGE, por todo o acolhimento e acompanhamento acadêmico. Agradeço especialmente à Profa. Dra. Ana Preve: as reflexões das suas aulas estão registradas na minha alma. À Eliane, bibliotecária, por sua orientação tão importante no início da escrita da dissertação.

Aos colegas do grupo de orientação – Letícia, Jaqueline, Paulo Rogério, Karen e Taiana –, pelos momentos de troca e apoio mútuo. Em especial, à Clarice, minha amiga e companheira no início do mestrado.

Aos professores da banca: Profa. Dra. Kamila Lockmann, Prof. Dr. Washington Cesar Shioiti Nozu e Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves. Que honra ter cada um de vocês neste processo! Agradeço por aceitarem o convite e pela generosidade em todas as orientações. Deixo minha gratidão e admiração.

Aos gestores das escolas que acolheram o meu convite e participaram com empenho e dedicação, doando um pouco do seu tempo para compartilhar suas experiências. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível.

À Lene Belon e à Paula Sanhudo da Silva, agradeço por aceitarem meu convite para as revisões. Vocês foram impecáveis!

Especialmente, agradeço à minha querida orientadora, Profa. Dra. Raquel Fröhlich. Nenhuma palavra é capaz de expressar a minha gratidão, admiração e amor. Primeiramente, agradeço a oportunidade de ser sua orientanda, permitindo-me o acesso ao mestrado. Obrigada por ter acreditado no meu potencial e por tornar este processo mais leve. Muito obrigada pela sua generosidade ao ensinar, pelo seu rigor acadêmico e pela ética constante. Obrigada por ensinar o quanto podemos contribuir com os trabalhos dos colegas. Nos mais difíceis momentos deste percurso, quando pensei em desistir, vinha à minha mente sua imagem, sorrindo e falando: “Vai dar tudo certo!”. E aqui estou. Que presente ter você na minha vida! Obrigada por tudo e tanto!

Por fim, agradeço aos amores da minha vida, Laura e Marcelo. Filha, como sou feliz e grata a Deus por ter você, minha querida, sempre atenta e preocupada. Sua maturidade, responsabilidade, amor e compreensão trouxeram leveza a estes dias. Marcelo, meu amor, obrigada pelo carinho, pela cumplicidade e pelas palavras de confiança nos momentos mais difíceis. Agradeço a sua presença constante e por me mostrar a necessidade de parar, respirar e olhar de outra forma para os desafios, sempre encorajando-me. Eu amo vocês infinitamente, e palavras não podem expressar a minha gratidão por ter vocês na minha vida!

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado tem como objetivo problematizar os processos de tradução sobre corregência na atuação do segundo professor de turma a partir da percepção de gestores de escolas estaduais da Grande Florianópolis. Fundamenta-se na perspectiva pós-estruturalista, sustentando-se nas teorizações foucaultianas e no referencial epistemotológico da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball. Ancorado nessa teorização combinada, foi realizado um estudo genealógico, em busca das proveniências e emergência do segundo professor de turma, em interface com o contexto da influência e produção de texto, tendo como materialidade documentos normativos das políticas de educação especial do estado de Santa Catarina no período de 1988 a 2018. O movimento genealógico deu visibilidade para a emergência do segundo professor de turma como uma das estratégias para a manutenção da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina na perspectiva inclusiva. O procedimento metodológico, para análise do contexto da prática, constituiu-se na organização de um grupo focal com 10 gestores escolares que compõem a Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis. A transcrição dos quatro encontros realizados de forma *online* e a organização das recorrências e dos deslocamentos dos discursos dos gestores escolares permitiram a criação de duas categorias analíticas: 1- Gestão Administrativa dos Processos de In/Exclusão; e 2- Gestão Pedagógica e a centralidade da aprendizagem nos processos de in/exclusão. Na primeira categoria, concentrei os discursos referentes ao quantitativo de estudantes por sala de aula, à rotatividade de segundo professores e à precarização dos contratos de admissão em caráter temporário desses professores. Na segunda categoria, emergiram discursos sobre o aumento dos diagnósticos clínicos, as relações estabelecidas entre segundo professor e professor regente/disciplinas e a corregência. Concluo que a tradução dos processos de corregência na atuação do segundo professor, na percepção dos gestores escolares, produz práticas de in/exclusão de ordem administrativa e pedagógica. A produção dessas práticas possibilitou a emergência da figura do segundo professor de turma como o “professor do corredor”, com ênfase nas práticas individualizadas, que constantemente açãoam processos de in/exclusão.

Palavras-chave: política de educação especial; segundo professor de turma; abordagem do ciclo de políticas; teorizações foucaultianas; in/exclusão.

ABSTRACT

This Master's research aims to problematize the translation processes regarding co-regency in the performance of the second class teacher from the perception of managers of state schools in Greater Florianópolis. It is based on the post-structuralist perspective, supported by Foucauldian theorizations and the epistemethodological framework of the policy cycle approach, proposed by Stephen Ball. Anchored in this combined theorization, a genealogical study was carried out, in search of the origins and emergence of the second class teacher, in interface with the context of influence and text production, having as materiality normative documents of special education policies in the state of Santa Catarina from 1988 to 2018. The genealogical movement gave visibility to the emergence of the second class teacher as one of the strategies for maintaining the Special Education Policy of the State of Santa Catarina from an inclusive perspective. The methodological procedure, to analyze the context of practice, consisted of organizing a focus group with 10 school managers who make up the Regional Education Coordination of Greater Florianópolis. The transcription of the four meetings held online and the organization of recurrences and displacements of school managers' speeches allowed the creation of two analytical categories: 1- Administrative Management of Inclusion/Exclusion Processes; and 2- Pedagogical Management and the centrality of learning in inclusion/exclusion processes. In the first category, I concentrated the speeches referring to the number of students per classroom, the turnover of second teachers and the precariousness of temporary admission contracts for these teachers. In the second category, discourses emerged about the increase in clinical diagnoses, the relationships established between second teacher and teaching teacher/disciplines and co-regency. I conclude that the translation of co-regency processes into the performance of the second teacher, in the perception of school managers, produces administrative and pedagogical in/exclusion practices. The production of these practices enabled the emergence of the figure of the second class teacher as the "hallway teacher", with an emphasis on individualized practices, which constantly trigger processes of in/exclusion.

Keywords: special education policy; second class teacher; policy cycle approach; Foucauldian theorizations; in/exclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Assunto chave 1: "segundo professor de turma" e "segundo professor"	26
Quadro 2 - Pesquisas eleitas: Assunto chave 1: "segundo professor de turma" e "segundo professor"	26
Quadro 3 - Pesquisas eleitas: Assunto chave 1: "segundo professor de turma", "segundo professor" e Assunto chave 2: "política de educação especial", "política de educação inclusiva", "inclusão educacional", "educação especial" e "educação inclusiva"	34
Quadro 4 - Assuntos chave 2 e 3	35
Quadro 5 - Pesquisas eleitas: Assuntos chave 2 e 3: "política de educação especial", "política de educação inclusiva", "inclusão educacional", "educação especial", "educação inclusiva" e Assunto chave 3: "ciclo de políticas", "abordagem do ciclo de políticas", "teoria da atuação", "contexto da prática" e "policy cycle approach"	35
Quadro 6 - Código dos gestores, escolas, municípios e quantidade de SPT	75
Quadro 7 - Roteiro: Primeiro encontro do grupo focal	77
Quadro 8 - Roteiro: Segundo encontro do grupo focal	78
Quadro 9 - Roteiro: Terceiro encontro do grupo focal	78
Quadro 10 - Roteiro: Quarto encontro do grupo focal	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ACT	Admissão em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAESP	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENAE	Centro de Avaliação e Encaminhamento
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DOAJ	Directory of Open Access Journals
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GERED	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEESP	Núcleo de Educação Especial
OASISBR	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
PcD	Pessoas com Deficiências
PEE	Plano Estadual de Educação
PEEESC	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
REDALYC	Redalyc Scientific Information System
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAEEX	Supervisão de Atividades Educacionais Extensivas
SAESP	Serviço de Atendimento Especializado

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria de Estado da Educação
SISGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPT	Segundo Professor de Turma
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	DOS FATOS QUE ME APROXIMAM DA TEMÁTICA	16
2	OS CAMINHOS E AS POSSIBILIDADES DE AVANÇO	24
3	ALICERCE EPISTEMETODOLÓGICO: O FIO CONDUTOR DA PESQUISA	43
3.1	A GENEALOGIA DE FOUCAULT EM INTERFACE COM A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	50
3.2	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO POLÍTICO NORMATIVO DE SANTA CATARINA	55
3.3	A EMERGÊNCIA DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO	60
4	PERCURSOS INVESTIGATIVOS: ENCONTRO COM O CONTEXTO DA PRÁTICA	66
4.1	O GRUPO FOCAL E A PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE DE ANÁLISE	72
5	ENCONTRO COM OS GESTORES ESCOLARES: OS DISCURSOS, AS RECORRÊNCIAS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO	82
5.1	A GESTÃO ADMINISTRATIVA DOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO	83
5.2	GESTÃO PEDAGÓGICA E A CENTRALIDADE DA APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO	96
5.3	O PROFESSOR DO CORREDOR E AS PRÁTICAS INDIVIDUALIZADAS	112
6	DAS (IM)POSSIBILIDADES DE CONCLUIR	117
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	135
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	137

1 DOS FATOS QUE ME APROXIMAM DA TEMÁTICA

Iniciei o meu dia de trabalho com uma reunião, tendo como participantes representantes da Secretaria de Educação, da Secretaria de Saúde e representantes de instituições especializadas. A pauta girava em torno da necessidade de pensar políticas públicas e fluxos para atendimentos de saúde e educação para os estudantes da educação especial. Nas discussões, adentramos no papel do segundo professor de turma e sua atuação nas escolas regulares do estado de Santa Catarina. Foi nesse momento que uma participante fez o questionamento: ‘Estão falando daquele professor que fica no corredor, andando pela escola com os alunos com deficiência?’ (Relato da autora, 2022).

O impacto desse questionamento atravessa a constituição desta pesquisa. Assim, aproximo-me da complexa necessidade de iniciar, partindo de múltiplas experiências e estudos que me constituíram e subjetivaram no campo da educação. Idas e vindas, avanços e retrocessos. Essa cena levou-me a refletir sobre questões que, até então, estavam permeadas de “verdades” que fui construindo e que me constituíram como profissional. Importante momento, quando estamos dispostos a despir as verdades construídas e a usar novas lentes para analisar os fatos que nos trazem inquietações.

Realizei minha graduação em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluindo-a em 1999. Desde o início da graduação, tive a intenção de atuar na área de Educação Especial, com o desejo de entender as diferentes formas de atuar com o público da educação especial. As discussões na graduação possibilitaram a compreensão de como se estruturavam as políticas públicas nesse campo e das especificidades das pessoas com deficiência.

Minha formação inicial teve como pano de fundo as discussões de políticas públicas que estavam sendo pulverizadas no campo da Educação Especial. Foi a partir do ano de 2003 que a perspectiva inclusiva passou a ser difundida no Brasil como uma estratégia para incluir todos os estudantes que tradicionalmente estavam excluídos do sistema escolar. Até o momento, a “[...] educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum.” (Kassar, 2011, p. 62). A palavra inclusão surge como uma alternativa para resolver vários problemas educacionais, sendo a escola “[...] a instituição capaz de contribuir decisivamente para resolver quase todos os

problemas sociais, e a inclusão escolar seria decisiva para a ampliação da participação de todos em uma sociedade melhor, mais justa." (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 121).

O paradigma da inclusão circula no Brasil há duas décadas, em consonância com meu tempo de atuação profissional no campo da Educação Especial. Refletindo sobre minha trajetória nessa temporalidade, inicialmente, tive a oportunidade de constatar, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Blumenau, muitas pessoas institucionalizadas e práticas fortemente marcadas pelo modelo de integração, pautado na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) no Brasil (Brasil, 1994), em que se previu "[...] a integração instrucional para alunos com necessidades educacionais especiais que pudessem ser inseridos na turma regular." (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 187).

Integração dos que pudessem ser inseridos... Expressão passível de múltiplas interpretações, dentre as quais, a de que cada profissional, segundo sua própria percepção, poderia escolher aqueles a serem encaminhados para a escola regular. É nesse cenário, mesmo atuando em uma instituição de educação especial fortemente marcada pela institucionalização, que tentei fazer o encaminhamento de educandos para a rede regular de ensino do município de Blumenau. Essa foi minha primeira experiência, após a graduação em Pedagogia, e foi também o choque de realidade no ambiente escolar, onde pude observar a manutenção da educação segregada de pessoas com deficiência. O acesso desses educandos à escola regular foi negado, sob as justificativas de que "o lugar deles não é aqui" e "como ele vai se alfabetizar se tem paralisia cerebral? Ele não pode escrever!" Esse período também foi fortemente influenciado pelo movimento da Federação Nacional das APAEs¹, que preconizava a implantação de escolas especiais como substitutivas das escolas do ensino regular, com currículo próprio e certificação.

¹ Federação Nacional das APAEs é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficiante de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, congrega como filiadas atualmente mais de 2.200 APAEs e entidades filiadas e 25 Federações, que compõem o movimento apaeano, tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. (Apae Brasil, 2023).

A efetivação como professora no concurso público da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)², em 2002, oportunizou-me ampliar minha atuação profissional, tendo em vista os locais por onde pude transitar nessa instituição. De início, participei no atendimento de educandos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista exclusivamente atendidos na FCEE; posteriormente, fiz parte da equipe de avaliação diagnóstica multidisciplinar do Centro de Avaliação e Encaminhamento (CENAE/FCEE). Igualmente, a participação na comissão de elaboração da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEEESC) (Santa Catarina, 2006b) e do Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009) possibilitaram-me adentrar em um campo de discussão mais ampla, até então desconhecido por mim.

A participação nessa comissão, no ano de 2006, permitiu-me acompanhar como a PEEESC foi se estruturando, momento no qual a FCEE teve que se posicionar em face das políticas públicas nacionais que disseminaram a ideia da inclusão, materializadas nos documentos: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (Brasil, 2004)³ e Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁴ (Brasil, 2005), ambos com o propósito de “[...] ampliar o atendimento escolar no espaço da escola comum e, assim, retirar o foco no atendimento em escolas especializadas ou classes especiais.” (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 189).

Importante lembrar que, anteriormente, em 1996, o estado de Santa Catarina já havia oficializado a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº 01/CEE/1996 (Santa Catarina, 1996), fixando as normas para educação especial na rede regular de ensino. No entanto, mesmo com a prerrogativa de que educandos com deficiência deveriam ser matriculados na rede regular de ensino, a orientação restringia-se a pessoas com deficiências (PcD) sensoriais e com deficiência mental leve⁵, pois “[...] os educandos com graves compromimentos mentais e com

² Órgão da estrutura do governo do estado de Santa Catarina que tem como missão definir e coordenar a política de educação especial do estado, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico nessa área.

³ Documento teve como objetivo “[...] divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional.” (Brasil, 2004, p. 5).

⁴ Documento tem como um dos objetivos “Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.” (Brasil, 2005, p. 10).

⁵ Terminologia utilizada neste contexto histórico.

deficiências múltiplas poderão ser atendidos em escolas especiais conveniadas com a FCEE.” (Santa Catarina, 2006b).

A partir da pulverização de documentos e informações em relação à perspectiva inclusiva, acompanhados de slogans como “Educação para Todos”, houve a necessidade de o estado de Santa Catarina adequar-se a esse preceito nacional. Isso significava incluir todas as pessoas na rede regular de ensino, inclusive os alunos que se encontravam frequentando exclusivamente as instituições especializadas de educação especial.

Por conseguinte, a PEEESC (Santa Catarina, 2006b) definiu as ações para os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESP)⁶ e os serviços de educação especial da rede regular de ensino do estado, dentre os quais, a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Atendimento em Classe do Segundo Professor de Turma (SPT).

Nessa conjuntura, surge a figura do SPT, com a função de atender estudantes com maiores comprometimentos, ou seja, os que se encontravam exclusivamente institucionalizados em escolas especiais. Esse profissional emerge na política do estado com “[...] a função de correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica.” (Santa Catarina, 2009, p. 15).

Após esse período na FCEE, fiquei à disposição da APAE de Florianópolis durante dez anos. Considero que a participação na comissão da Política de Educação Especial de Santa Catarina e o acompanhamento de sua implementação no contexto da prática são molas propulsoras que me atravessam na constituição desta pesquisa, em consonância com a identificação de desafios importantes na compreensão do papel do SPT nas escolas do estado de Santa Catarina.

Imersa nesses contextos, foi nas conversas realizadas nas assessorias, capacitações, formação continuada de professores e avaliações multidisciplinares iniciais que pude escutar inúmeras vezes discursos como: “o lugar dele não é aqui!”; “ele está aqui somente para socializar, pois não tem capacidade para aprender”;

⁶ Concepção dos Centros de Atendimento Educacional Especializados: “[...] instituições especializadas com função social ampliada à medida que podem realizar ações vinculadas à área da saúde, da assistência social e da educação, mas que não substituem a proposta do ensino regular.” (Santa Catarina, 2020, p. 11).

“vou chamar o SPT do aluno, pois ele é o responsável”; “não existe articulação entre o professor regente e SPT”, dentre tantos outros discursos que se tornavam rotina.

Desde então, esses discursos acompanham-me, inquietam-me e são materializados nos cotidianos escolares, quando, em momentos de observação em turmas do ensino regular, pude vivenciar as mais complexas situações. Muitas vezes, foi possível visualizar uma linha imaginária que separa os “ditos normais”, com a professora regente, e um estudante com deficiência, com “seu” SPT, no outro extremo, geralmente no fundo da sala de aula. Tais realidades são também descritas na pesquisa de Machado (2017), que ressaltou os processos de trabalho segregados do SPT dentro do ensino comum, caracterizando-o como apoio individualizado do estudante e auxiliar do professor regente.

Após dez anos, volto a atuar no campus da FCEE, inicialmente como coordenadora do CENAE e atualmente na função de Supervisora de Atividades Educacionais Extensivas (SAEEX). O trabalho na SAEEX tem como atribuições o acompanhamento e a supervisão da implementação da PEEESC na rede regular de ensino e nos CAESPs. Nesse momento, volto a aproximar-me dos desafios da inclusão no contexto da prática, considerando-se que uma de minhas atribuições é coordenar a análise técnica dos processos para disponibilização dos serviços de educação especial, dentre os quais, a concessão do SPT, trabalho este realizado pela FCEE em articulação com a Secretaria de Estado de Educação (SED). Para tal análise, leva-se em conta o binômio: diagnóstico clínico e funcionalidade dos estudantes. O primeiro componente é abstraído do laudo médico e ou psicológico, e o segundo, do relatório pedagógico e questionário complementar⁷. A concessão do SPT é regulamentada pela Resolução nº 100/CEE/2016⁸ (Santa Catarina, 2016, p. 4):

IV - Segundo Professor de Turma - disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou 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.

⁷ Questionário complementar construído por servidores da FCEE, tendo como objetivo analisar a funcionalidade dos estudantes públicos da educação especial no ambiente escolar.

⁸ Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Pode-se constatar a grande importância atribuída ao SPT, bem como o crescimento expressivo nas solicitações desse profissional. Em dados computados em planilha estatística interna da FCEE, no ano de 2022, foram realizadas 11.286 análises para concessão de SPT. Já em 2023, as análises aumentaram para 12.543 em todo o estado de Santa Catarina.

Essas solicitações e contratações de SPT podem estar permeadas de forte influência da medicina e psicologia. Como Lockmann e Traversini (2010) ressaltam, os saberes de diferentes áreas, como pedagogia, psicologia e medicina, operam e conduzem as práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com deficiência, sendo esses profissionais (psicólogos, neurologistas) considerados experts para atuar e intervir nas dificuldades apresentadas por tais estudantes no campo pedagógico.

As autoras dão visibilidade ao movimento pela busca do diagnóstico clínico como critério para definir intervenções no contexto escolar, que no estado de Santa Catarina se materializa, também, na grande responsabilidade ofertada a um único profissional (SPT), com relação ao sucesso ou fracasso do processo de inclusão dos estudantes com deficiência e sua responsabilização docente. Nesse sentido,

A implantação da política estadual de Educação Especial, mais precisamente do serviço de segundo professor, gerou frente as comunidades escolares, bem como nas famílias que possuem crianças com deficiência, a expectativa e a condição da contratação deste profissional como garantia do direito à inclusão escolar. Constituiu-se no discurso e na representação social a ideia de que, para promover a inclusão dos educandos com deficiência na escola regular e a garantia da mediação no processo ensino-aprendizagem, faz-se obrigatória a presença e atuação de um segundo professor em sala de aula. Este professor passa a ser compreendido como o “professor do aluno especial”, ou seja, aquele que, *sine qua non* será possível promover efetivamente a inclusão dos educandos com deficiência. (Lima, 2017, p. 28).

A pesquisa de Lima (2017) mostra indicativos da responsabilização docente desse profissional, bem como se aproxima de minha experiência atuando na supervisão desse serviço no estado de Santa Catarina. Digo isso por receber decisões do Ministério Público (MP), na grande maioria, determinando a contratação do SPT em virtude unicamente do diagnóstico clínico (quando este existe), além das inúmeras ligações de pais, com relatos de que seu filho somente poderá ir para a escola quando o SPT for contratado, sendo que, na ausência deste, o estudante permanecerá em casa, nem que isso exija meses fora do contexto escolar.

Essas histórias reais causaram-me incômodo, e foi nas conversas com os profissionais da escola e com as famílias, assim como nas análises de relatórios pedagógicos enviados para contribuir no processo avaliativo, que pude constatar, mesmo que empiricamente, discursos do não saber das pessoas com deficiência, de sua exclusão e incapacidade, mas principalmente da dependência da figura do SPT como um imperativo para a inclusão acontecer. O SPT está imerso nos desafios aos quais a educação nos submete, como: rotatividade de professores, fragilidade da formação inicial, precarização docente, falta de infraestrutura e quantidade de estudantes por turma, dentre outros. Diante de tantas fragilidades, como um único professor pode ser responsabilizado pela garantia de uma educação de qualidade e inclusiva?

Dados esses desafios, aproximo-me da percepção dos atores que compõem a gestão escolar (diretor, assistente de direção, supervisão de ensino, orientador educacional, assistente técnico pedagógico (ATP)), considerando o seu importante papel na dinâmica escolar e na operacionalização das políticas vigentes. Compreender como a PEEESC orienta o atendimento do SPT em classe e como as políticas realmente são traduzidas nos contextos escolares é o que me impulsionou a buscar o Programa de Pós-Graduação no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Udesc, especialmente por entender que “[...] as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas.” (Mainardes, 2006, p. 53).

Aqui, aproximo-me também do conceito de governamentalidade, utilizando Foucault para pensar e discutir “[...] como algumas questões educacionais estão funcionando de determinada forma, e não de outra, bem como para questionar as verdades que circulam como se sempre estiveram no mundo.” (Fröhlich, 2018, p. 70). No caso da inclusão escolar, pode-se dizer que é constituída como uma verdade construída na contemporaneidade, que “[...] aciona mecanismos e estratégias que operam na condução das condutas, nos modos de ser e de viver de todos os sujeitos.” (Fröhlich, 2018, p. 70).

Diante do exposto, levanto o seguinte problema de pesquisa: como se dão os processos de corregência na atuação do SPT a partir da percepção de gestores escolares de escolas estaduais da Grande Florianópolis?

Dessa problematização, destaca-se como objetivo geral da pesquisa: problematizar os processos de tradução sobre corregência na atuação do segundo

professor de turma a partir da percepção de gestores de escolas estaduais da Grande Florianópolis. Como objetivos específicos, citam-se:

- Analisar os fios de proveniência e emergência do SPT no contexto do estado de Santa Catarina;
- Discutir o contexto de influência e de produção de textos políticos do estado de Santa Catarina no que se refere à corregência do SPT;
- Compreender, no contexto da prática, os processos de tradução dos gestores escolares da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis sobre a corregência na atuação do SPT;
- Tensionar as práticas de in/exclusão escolares a partir dos processos de tradução dos gestores escolares quanto à atuação do SPT.

No que se refere à estrutura da dissertação, neste capítulo introdutório, busquei dar visibilidade ao meu percurso acadêmico e profissional, bem como às inquietações relacionadas com a atuação do SPT que mobilizaram a presente pesquisa.

No Capítulo 2, apresento as estratégias de buscas e o mapeamento das produções sobre a temática, a fim de traçar outra forma de olhar para o fenômeno do SPT no contexto do estado de Santa Catarina.

No Capítulo 3 e em seus subcapítulos, apresento as teorizações que sustentam o presente estudo, dando visibilidade à abordagem do ciclo de políticas (ACP) e aos conceitos foucaultianos, lentes com as quais opero durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. O Capítulo 4 traz os caminhos que percorri para empreender esta pesquisa. Retomo conceitos que balizam o estudo, além de argumentar sobre a potência do grupo focal.

O Capítulo 5 destina-se a problematização do corpus analítico, o qual se constitui pelos excertos dos discursos dos gestores, recortados da materialidade produzida a partir das transcrições dos encontros do grupo focal. Tais discursos são problematizados em relação à atuação do SPT na produção de práticas de in/exclusão, segundo a percepção de gestores de escolas estaduais da Grande Florianópolis.

2 OS CAMINHOS E AS POSSIBILIDADES DE AVANÇO

Empreender uma pesquisa exige envolver-se na tarefa de pensar e explorar determinados fenômenos de uma forma diferente, buscando elementos que possibilitem avançar nas diversas inquietações que nos acompanham. Com essa compreensão, o presente capítulo destina-se à investigação de pesquisas no campo da educação que tenham como pano de fundo a PEEESC e a implantação do Atendimento em Classe do SPT.

Busco estabelecer uma conversa com os autores que se dedicaram a essa temática, tendo como objetivo construir o caminho a ser traçado, procurando sair do que já foi dito e avançando na perspectiva de ampliar as problematizações voltadas ao escopo desta pesquisa. Para tanto, realizei um trabalho de garimpagem, identificando estudos que, por seu impacto na área e proximidade com meu problema de pesquisa, exigem uma análise mais profunda. Nesse sentido, procedi à identificação das questões mais relevantes e selecionei os estudos mais significativos, que serão descritos no presente capítulo e pulverizados em toda a pesquisa. (Mazzotti, 2002).

É fato que existe uma diversidade de possibilidades para olhar o papel do SPT, mas optei por aproximar-me da perspectiva pós-estruturalista, utilizando outras lentes para visualizar os desafios desse professor na atualidade. Por essa razão, busco embasamento nas teorizações foucaultianas e na ACP, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe. Trata-se de uma abordagem que “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local [...].” (Mainardes, 2006, p. 49).

Proponho-me, então, a investigar pesquisas relativas à PEEESC, tendo como recorte o SPT e seu processo de corregência, com o intuito de estabelecer “[...] outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação.” (Paraíso, 2014, p. 30). Por conseguinte, as buscas limitaram-se ao contexto do estado de Santa Catarina e a essa nomenclatura, considerando-se que esse estado possui uma política de educação especial já consolidada e regulamentada.

Foram eleitos os seguintes descritores, procurados nos títulos, palavras-chave e resumos dos bancos de dados: **Assunto 1:** "segundo professor de turma", "segundo professor"; **Assunto 2:** "política de educação especial", "política de

educação inclusiva", "inclusão educacional", "educação especial", "educação inclusiva"; **Assunto 3:** "ciclo de políticas", "abordagem do ciclo de políticas", "teoria da atuação", "contexto da prática", "policy cycle approach". Da mesma maneira, para as bases que aceitam o uso de operadores booleanos nas estratégias de busca, foram utilizados "OR" para sinônimos e "AND" para fazer a ligação entre os Assuntos.

As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), no *Redalyc Scientific Information System* (Redalyc), no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), no Portal de Periódicos da CAPES e na *Scientific Electronic Library Online* (SciElo), por sua relevância acadêmica.

Como recorte temporal para as buscas, foram considerados os anos de 2009 a 2023, com o objetivo de levantar o maior número de publicações nesse período. Além disso, no recorte temporal para o levantamento de pesquisa, levou-se em conta que as discussões emergem a partir de 2009, com a implementação da PEEESC.

A primeira busca nos bancos de dados foi realizada com os três Assuntos chave (1, 2 e 3), não tendo sido encontrada nenhuma publicação. Assim, é possível deduzir a relevância da presente pesquisa, pois, nos bancos pesquisados, não foram localizadas investigações tendo como fio condutor o papel do SPT em interface com a ACP.

Seguindo nesse exercício de garimpagem, fiz uma busca nos bancos de dados somente com o termo "segundo professor de turma" ou "segundo professor". Optei por não utilizar outros sinônimos, como "professor de apoio", "professor auxiliar de educação especial" e "profissional de apoio", por definir que o lócus de investigação seria somente esse profissional no contexto do estado de Santa Catarina.

Quanto aos critérios de exclusão das publicações, foram considerados os seguintes aspectos: pesquisas com recorte do AEE, adaptações curriculares, escola de educação básica na modalidade de educação especial, educação superior, educação de surdos, auxiliar de Educação Infantil e foco nas disciplinas curriculares do currículo escolar.

Para melhor visualização da revisão da literatura, organizei quadros com levantamento numérico das publicações recuperadas nos bancos de dados e quadros com as publicações eleitas para compor o escopo desta pesquisa.

Quadro 1 - Assunto chave 1: "segundo professor de turma" e "segundo professor"

BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA	DESCARTE	PUBLICAÇÕES ELEITAS
BDTD	1 tese 18 dissertações	1 tese 15 dissertações	3 dissertações
Oasisbr	1 tese 40 dissertações 15 artigos	1 tese 31 dissertações 15 artigos	11 dissertações
CAPES	18 dissertações	6 dissertações	12 dissertações
Redalyc	8 artigos	6 artigos	2 artigos
DOAJ	1 artigo	0	1 artigo
SciELO	1 artigo	0	1 artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das 30 publicações eleitas, o quadro a seguir apresenta somente 16, em virtude da repetição de algumas em diferentes bancos de dados.

Quadro 2 - Pesquisas eleitas: Assunto chave 1: "segundo professor de turma" e "segundo professor"

	TÍTULO	AUTOR(ES)	BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA/ANO/REPOSITÓRIO
1	A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina	Bárbara Karolina Araújo	BDTD Oasisbr CAPES	Dissertação 2015 UFSC
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	BDTD Oasisbr CAPES	Dissertação 2015 UFSC
3	A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva	Natália Silveira Lima	BDTD Oasisbr CAPES	Dissertação 2017 Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
4	Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho	Ana Paula Machado	BDTD Oasisbr CAPES	Dissertação 2017 UFSC

	no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva			
5	As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo	Beatriz Buss	BDTD Oasisbr CAPES	Dissertação 2018 Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
6	Concepções do Segundo Professor de Turma sobre o Trabalho Docente	Sandra Micheluzzi	Oasisbr CAPES	Dissertação 2019 Universidade Da Região de Joinville
7	Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência	Rosilei Gugel Ficagna	Oasisbr CAPES	Dissertação 2017 Universidade Comunitária da Região de Chapecó UNOCHAPECÓ
8	Políticas públicas de educação especial: O segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – Fragmentos da partitura	Karyne Noemy Scheffmacker Pereira	Oasisbr CAPES	Dissertação 2013 Universidade do Planalto Catarinense
9	O papel do segundo professor nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos	Juliana Ampese Lazzarotti Dias	Oasisbr CAPES	Dissertação 2019 Universidade do Oeste de Santa Catarina
10	As Concepções das Professoras de Sala Comum sobre o Trabalho do Segundo Professor: O que fazes? Como trabalhas?	Priscila Murtinho Deud	Oasisbr CAPES	Dissertação 2018 Universidade Da Região de Joinville
11	Segundo Professor de Turma na Política de Educação Especial de Santa Catarina: Processo de (des) regulamentação do cargo e projeto de (de/con) formação certificada pelo mercado	Marilia Daniela Tessarin Watashi	Oasisbr CAPES	Dissertação 2019 UFSC

12	Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina	Cristiana Laurindo	CAPES	Dissertação 2016 Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul
13	O Trabalho Pedagógico do Segundo Professor de Turma da Educação Especial: um estudo das influências no seu decurso profissional	Jefersson Andrade e Aliciene Fusca Machado Cordeiro	Redalyc	Artigo 2022 Revista de Educação Especial
14	O trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva	Natalia Silveira Lima e Lísia Regina Ferreira Michels	DOAJ	Artigo 2019 Revista Educação e Cultura Contemporânea
15	O ‘Segundo Professor’ na Educação Básica: um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas	Lilian Marta da Silveira; Patrícia Graff; Rosiléia Lúcia Nierotka	Redalyc	Artigo 2020 Acta Scientiarum
16	As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina	Beatriz Buss e Graziela Fatima Giacomazzo	SciElo	Artigo 2019 Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As publicações eleitas com o recorte do SPT foram fundamentais para traçar um perfil do que está sendo discutido nesse campo, possibilitando visualizar os conflitos, disputas e perspectivas metodológicas que perpassam a interpretação e tradução da PEEESC. Após a leitura dos textos eleitos, realizei o exercício de organizar categorias, o que de maneira alguma tem a intenção de enquadrar as pesquisas de forma estanque, mas sim de aproximá-las de acordo com seus objetivos. Dessa forma, as análises a seguir serão feitas com base nas seguintes categorias: (1) Formação docente do Segundo Professor de Turma; (2) Percepção do trabalho do Segundo Professor de Turma; e, (3) Segundo Professor de Turma e coensino.

Na primeira categoria, *Formação docente do Segundo Professor de Turma*, estão organizadas pesquisas que se aproximam em virtude do olhar para a formação docente do SPT, tendo a PEEESC e o Programa Pedagógico como objetos de análise documental, com embasamento em um referencial teórico crítico de orientação materialista dialética.

Em sua pesquisa, Kleber (2015, p. 29) objetivou “[...] compreender o trabalho do segundo professor de turma (SPT) em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental, com matrícula de alunos da Educação Especial.” Refletindo sobre o trabalho docente, a pesquisadora relacionou a PEEESC com os documentos normativos brasileiros, no recorte temporal de 2006 a 2014. Além disso, comparou as atribuições do SPT previstas na PEEESC e examinou sua relação com a prática.

Araújo (2015), por sua vez, verificou a formação do SPT prevista na PEEESC, caracterizando-a e relacionando-a com as atribuições desse professor preconizadas na Política. Já Watashi (2019), ao investigar aspectos da sistematização do processo de regulamentação do cargo de SPT, caracterizou a formação continuada desse profissional, apresentando dados sobre cursos públicos e privados ofertados.

Kleber (2015), Araújo (2015) e Watashi (2019), em suas pesquisas, apontam elementos preocupantes com relação à figura do SPT que de algum modo permanecem presentes na atualidade, tais como: formação inicial em Pedagogia, sem aprofundamento em Educação Especial; contratações, em sua maioria, em caráter temporário (ACT); precarização do trabalho docente; SPT como uma figura para amenizar as dificuldades e renúncias dos professores regentes, ou seja, um modelo de professor utilizado como “[...] uma das estratégias para a implementação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino de Santa Catarina.” (Araújo, 2015, p. 9).

Essas pesquisas são importantes por percorrerem um caminho investigativo relacionado à formação inicial e continuada do SPT no contexto de Santa Catarina e apontarem aspectos dificultadores ainda observados nos contextos escolares na atualidade. Já em minha pesquisa, não tenho a intenção de discutir isoladamente a formação do SPT, mas considero que esta tem grande influência na atuação desse professor e impacta na tradução das políticas públicas.

No que tange à segunda categoria, *Percepção do trabalho do segundo professor de turma*, a pesquisa de Lima (2017, p. 9) teve como “[...] objetivo descrever o processo de construção de representações sociais, por professores

regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor [...]", ao passo que o estudo de Machado (2017, p. 137) se concentrou nas "[...] significações produzidas pelos Segundo Professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial." Interessante que ambas as pesquisas convergiram para a compreensão da função do SPT como "[...] um trabalho auxiliar, ancorado no modelo de educação especial médico terapêutico, onde a atuação pedagógica se volta para um trabalho individualizado com o aluno e diferenciado enquanto responsabilidades pedagógicas." (Lima, 2017, p. 9). Para Machado (2017, p. 136), as "[...] concepções sobre a deficiência que atravessam suas práticas pedagógicas são predominantemente ancoradas nos modelos caritativo/assistencialista e biomédico da deficiência."

Além do caráter biomédico da deficiência, outro ponto foi levantado na dissertação de Laurindo (2016), no que se refere à centralidade da solicitação do SPT no diagnóstico do estudante. Em um quadro de precarização do trabalho docente, o diagnóstico passa a ser um atributo fundamental para a determinação da necessidade de apoio.

As pesquisas da segunda categoria permitiram-me observar diversas possibilidades metodológicas de investigar a percepção dos professores regentes e do próprio SPT com relação ao seu trabalho. Foram fundamentais para delimitar a presente pesquisa, considerando a ausência de pesquisas que se aproximam da percepção das equipes gestoras escolares para a tradução do trabalho do SPT nos contextos escolares.

A terceira categoria, intitulada *Segundo professor de turma e coensino*, apresenta forte relação com o presente estudo. Analisando as pesquisas dessa categoria, procurei identificar como ocorre a atuação do SPT, tendo como recorte a corregência. Tratar da corregência requer considerar a emergência do SPT como profissional que tem o papel de "[...] correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica." (Santa Catarina, 2009, p. 16). No entanto, as pesquisas distanciam-se por não produzirem discussões sobre as traduções do gestor escolar com relação à atuação do SPT.

A pesquisa de Buss (2019, p. 155) teve como objetivo "[...] analisar quais interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular, no contexto

do Ensino Fundamental, anos iniciais das escolas estaduais da 36ª GERED/SC⁹, contribuem para o ensino colaborativo (coensino)." Como resultado, foram identificadas significativas barreiras na relação entre os professores, como: a nomenclatura do SPT como classificação secundária à do professor regente,

[...] disponibilidade e abertura dos profissionais para bidocência, apoio de equipes multiprofissionais e familiares, apoio da gestão escolar, compatibilidade na hora atividade dos professores e reestruturação do sistema possibilitando o coensino. (Buss, 2019, p. 156).

As barreiras identificadas por Buss (2019) são também apontadas por Micheluzzi (2019, p. 114), quando a autora ressalta os desafios enfrentados pelos SPT, como:

[...] a falta de tempo (horas-atividade) para planejar, em conjunto, com o professor titular dos anos iniciais ou ter o planejamento antecipado do professor regente dos anos finais do EF, para que assim possa contribuir com seus conhecimentos na adaptação das propostas curriculares, na elaboração de materiais, avaliações e estratégias de ensino para o estudante público-alvo da EE. Também se evidenciou a falta de recursos pedagógicos, materiais didáticos e a formação continuada como propostas para qualificar a prática pedagógica.

Por conseguinte, encontro nas pesquisas de Buss (2019) e Micheluzzi (2019) elementos que convergem e tornam visíveis certas dificuldades estruturais para a efetivação de um trabalho colaborativo entre professor regente e SPT, ou seja, é necessária uma reorganização no próprio sistema educacional. Essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes no contexto do Ensino Médio, como apontado por Deud (2018), pois, na concepção da maioria das professoras de sala comum, o trabalho do SPT é auxiliar o estudante público da educação especial; além disso, é evidenciada a não compreensão da

[...] função do SPT como outro docente nas salas de aula do Ensino Médio: compreendem o SPT como o “auxílio” necessário para suprir as frágeis condições de trabalho nas quais se encontram, deixando evidente a relação entre trabalho precarizado e a negação da ideia do outro professor como profissional que tem igual importância para a realização do trabalho pedagógico. (Deud, 2018, p. 91).

⁹ GERED - Gerências Regionais de Educação subordinadas à Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina.

Pereira (2013) corrobora os aspectos levantados anteriormente, tendo evidenciado em sua pesquisa uma relação individualista em sala de aula, ou seja, o professor regente planeja para a turma, e o SPT, para os alunos da educação especial.

Além das discussões pontuadas até aqui, chamou-me atenção o fato de que, das 12 dissertações recuperadas nos bancos de dados relacionadas ao SPT, somente uma não utiliza o referencial teórico crítico de orientação materialista dialética. Por esse motivo, dou visibilidade à dissertação *Percepção do Segundo Professor de Turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência* (Ficagna, 2017), por ser a única a utilizar uma abordagem teórica pós-estruturalista, pautada em estudos foucaultianos em educação. Tal abordagem de pesquisa aproxima-se de minhas inquietações, da mesma forma que me afasta das verdades absolutas, permitindo-me tensionar a realidade presente.

A pesquisa de Ficagna (2017, p. 15) coloca em tela a seguinte problematização: “[...] como o segundo professor de turma percebe o seu trabalho e as suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência?”, e avança na “[...] tentativa de compreender como, por meio dos discursos, fomos sendo subjetivados e colocados no jogo da inclusão, produzindo efeitos de poder.” (Ficagna, 2017, p. 28). Nessa perspectiva, não se tem a intenção de dizer o que o professor deve fazer, mas sim possibilitar a reflexão sobre sua prática. Consequentemente, é possível vislumbrar um deslocamento, outra forma de olhar para o trabalho desse professor, trazendo à tona os modos de subjetivação, que são “[...] formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma.” (Paraíso, 2014, p. 31).

Ficagna (2017), no que se refere à percepção dos SPT sobre o seu trabalho, analisou discursos de oito professores que atuam na região de Palmitos/SC, apontando limitações relativas à adequação curricular, à alta rotatividade, à atuação no Ensino Médio e à ausência ou ao pouco tempo de planejamento. Além disso, na pesquisa, emergiu o papel solitário do SPT, que na maioria das vezes fica à margem das discussões do contexto escolar, assumindo integralmente uma responsabilidade que, na verdade, é de toda a escola. A pesquisadora constatou que

[...] a inserção deste profissional se deu através da Política de Educação Especial, a qual subjetiva tanto a conduta do próprio segundo professor de turma quanto dos demais profissionais da escola, quando atribui responsabilidades que devem ser de todos a um único profissional, o que denota e sinaliza que a inclusão dos estudantes com deficiência seja essencialmente responsabilidade do segundo professor de turma. (Ficagna, 2017, p. 152).

Outro aspecto relevante na pesquisa em questão foi o sentimento de inferiorização com relação aos professores titulares, ou seja, a impressão de ser atribuída uma importância inferior ao SPT. Ficagna (2017) faz a proposição de uma nova nomenclatura: “turma com bidocência”, ou seja, dois docentes que têm a mesma atribuição e responsabilidade pela turma nas séries iniciais; nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esse docente assume atribuições de apoio, não sendo o único responsável pelo ensino dos estudantes com deficiência.

As pesquisas elencadas com foco no SPT entrelaçam-se no reconhecimento de um docente que emerge na PEEESC, mas que se (re)configurou como o “responsável” pela educação dos estudantes com deficiência, inserido em um contexto permeado de fragilidades.

Prossigo na revisão da literatura, agora fazendo convergir o Assunto 1: “segundo professor de turma” e “segundo professor”, e o Assunto 2: “política de educação especial”, “política de educação inclusiva”, “inclusão educacional”, “educação especial” e “educação inclusiva”, conforme busca empreendida na BDTD, Oasisbr, Redalyc, DOAJ, Portal de Periódicos da CAPES e SciElo.

A busca nos bancos de dados com a combinação dos Assuntos 1 e 2 trouxe publicações repetidas e já sinalizadas nas pesquisas apresentadas no Quadro 2. Assim, o quadro abaixo contempla somente as não recuperadas com a busca anterior.

Quadro 3 - Pesquisas eleitas: Assunto chave 1: "segundo professor de turma", "segundo professor" e Assunto chave 2: "política de educação especial", "política de educação inclusiva", "inclusão educacional", "educação especial" e "educação inclusiva"

TÍTULO	AUTOR(A)	BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA ANO
Política de educação especial e o atendimento educacional especializado no estado de Santa Catarina	Valéria Becher Trentin	Redalyc	Artigo 2017 Revista de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O artigo de Trentin (2017) foi escolhido para compor esta revisão de literatura, mesmo que em seu título se refira ao AEE, termo este eleito anteriormente como critério de exclusão. Justifica-se tal inclusão pela relevância dessa pesquisa, pois utiliza a ACP para identificar as expressões da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na PEEESC (2006).

Continuando no processo de revisão, foram realizadas buscas fazendo convergir o Assunto 1: "segundo professor de turma", "segundo professor", e o Assunto 3: "ciclo de políticas", "abordagem do ciclo de políticas", "teoria da atuação", "contexto da prática", "policy cycle approach", utilizando as mesmas estratégias de busca relatadas anteriormente.

A convergência desses assuntos não recuperou nenhuma publicação nos bancos pesquisados, o que pode sugerir a falta de pesquisas que relacionam o SPT em interface com a ACP.

Por fim, foram realizadas buscas combinando o Assunto 2: "política de educação especial", "política de educação inclusiva", "inclusão educacional", "educação especial", "educação inclusiva", e o Assunto 3: "ciclo de políticas", "abordagem do ciclo de políticas", "teoria da atuação", "contexto da prática", "policy cycle approach", como apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 4 - Assuntos chave 2 e 3

BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA	DESCARTE	SELEÇÃO DE ELEITOS
BDTD	25 dissertações 25 teses	21 dissertações 22 teses	4 dissertações 3 teses
Oasisbr	18 dissertações 10 teses 13 artigos	16 dissertações 8 teses 10 artigos	2 dissertações 2 teses 3 artigos
Redalyc	34 artigos	31 artigos	3 artigos
DOAJ	2 artigos	1 artigo	1 artigos
CAPES	4 artigos	1 artigo	3 artigos
SciElo	12 artigos	12 artigos	0 artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das 21 publicações eleitas, o quadro a seguir apresenta somente 13, em virtude da repetição em diferentes bancos de dados. Ressalto que apresento abaixo as pesquisas que mais se aproximam da temática, mas outras publicações estarão pulverizadas nos demais capítulos.

Quadro 5 - Pesquisas eleitas: Assuntos chave 2 e 3: "política de educação especial", "política de educação inclusiva", "inclusão educacional", "educação especial", "educação inclusiva" e Assunto chave 3: "ciclo de políticas", "abordagem do ciclo de políticas", "teoria da atuação", "contexto da prática" e "policy cycle approach"

	TÍTULO	AUTOR(A)	BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA/ANO
1	Políticas Educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da educação especial (PAEE) de Iraty -PR	Priscila Pacheco	BDTD	Dissertação 2019 UNICENTRO /PR
2	Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores	Vivian Santos	BDTD Oasisbr	Tese 2020 Universidade Federal de São Carlos
3	Políticas de Educação Especial	Marilza	BDTD	Tese

	no Estado de Alagoas	Pavezi	Oasisbr	2018 Universidade Estadual de Ponta Grossa
4	Políticas de educação especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012	Patricia Lopes Ramos Públia	BDTD Oasisbr	Dissertação 2016 Universidade Federal de São Carlos
5	A Política de Inclusão em questão: Uma análise das escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa - PR	Melina de Fátima Andrade Joslin	BDTD	Dissertação 2012 Universidade Federal do Paraná
6	Políticas Públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: O impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa- PR	Melina de Fátima Andrade Joslin	BDTD	Tese 2018 Universidade Federal do Paraná
7	Políticas de inclusão escolar: o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018)	Mônica Grazieli Marquet	BDTD Oasisbr	Dissertação 2018 Universidade Federal do Rio Grande do Sul
8	O ciclo de políticas de educação especial em um município paulista: Análise no contexto de produção de texto e no contexto de prática	Angelita Salomão Muzeti Borges e Maria da Piedade Resende da Costa	Oaisbr Redalyc CAPES	Artigo 2022 Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação
9	Políticas Educacionais inclusivas no Brasil: O caso da rede municipal de Santo André	Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Amanda Sousa Batista do Nascimento	Oasisbr	Artigo 2018 REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação
10	Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas	Marília Segabinazzi e Geovana Mendonça Lunardi- Mendes	Oasisbr Redalyc	Artigo 2017 Práxis Educativa
11	O ciclo de políticas no contexto da educação especial	Washington César Shoiti	CAPES	Artigo 2015

		Nozu e Marilda Moraes Garcia Bruno		Nuances: estudos sobre Educação
12	Uma década da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Do ideal ao possível	Lázara Cristina da Silva, Vilma Aparecida de Souza e Wender Faleiro	DOAJ	Artigo 2018 RPGE– Revista on- line de Política e Gestão Educacional
13	Educação inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas	Priscila Pacheco, Elisandra Aparecida Czekalski, Khaled Omar Mohamad El Tassa e Gilmar de Carvalho Cruz	Redalyc CAPES	Artigo 2019 Revista de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme apontado anteriormente, nenhum dos estudos identificados utiliza a ACP para análise do SPT no contexto da PEEESC, sendo esse um desafio para a presente pesquisa. Dessa forma, busquei elencar pesquisas que utilizaram o referencial epistemotológico da ACP em interface com políticas de educação especial no Brasil.

Em sua pesquisa, Pacheco (2019) teve como objetivo analisar as políticas educacionais de inclusão e a avaliação de identificação do público-alvo da Educação Especial no município de Iriti/PR. A pesquisadora procurou evidenciar as influências globais/internacionais na composição das políticas educacionais inclusivas e como ocorre o encaminhamento do estudante ao AEE, a partir da percepção de três professoras do Ensino Fundamental e da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Iriti/PR. Já Santos (2020) teve como objetivo, em sua tese, analisar a política de inclusão escolar em um município paulista, sob a ótica de diferentes atores, especificamente, na perspectiva dos professores da classe comum e do AEE. A pesquisa de Pavezzi (2018), por sua vez, teve o objetivo de desvelar as políticas de Educação Especial produzidas no Estado de Alagoas, com ênfase no período posterior aos anos de 1990, também analisando

em que medida a atuação dessas políticas têm garantido o direito à educação para os sujeitos do público da Educação Especial.

Pacheco (2019), Santos (2020) e Pavezzi (2018) contemplam três contextos, sendo o de influência, o de produção de textos e o da prática, considerando que, para Ball, dada a complexidade social,

[...] é necessário observar diversos conceitos e teorias, fazendo com que sejam considerados de maneira conjunta: análise estrutural, análise de nível macro dos sistemas educacionais e de políticas educacionais e investigação de micro nível, levando em conta, principalmente, a percepção e experiência das pessoas. (Santos, 2020, p. 28).

Públio (2016, p. 9), com o objetivo de “[...] analisar os diferentes contextos de produção das políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino em Sorocaba/SP no período de 1988 a 2012”, buscou “[...] compreender as produções e negociações permeadas pelos seus significados na garantia do direito à educação.” A pesquisa destaca a natureza complexa e controversa da política educacional e revela que o contexto de prática está além do contexto de produção do texto do município.

Com base nesses aspectos, suspeito que, no estado de Santa Catarina, poderemos encontrar divergência entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática, mas especificamente no papel assumido pelo SPT no que se refere à corregência, como já apontado nas pesquisas elencadas no início deste capítulo. Isso pode ocorrer porque as políticas públicas adquirem diversas configurações em seus processos de formulação e constituição, dependendo dos contextos que as influenciam.

Com o objetivo de investigar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais foi colocada em ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, Joslin (2012) teve a ACP como referencial metodológico, na percepção de diferentes atores: profissionais da Educação Especial na SME, equipe de Educação Inclusiva, diretoras, pedagogas e professoras. A pesquisa evidenciou que, no contexto da prática, os profissionais da educação criam diferentes estratégias para pôr a política em ação (processos de tradução e interpretação); foram encontradas divergências de opinião entre gestores e professores de um mesmo contexto, o que evidencia também como as políticas são traduzidas de diferentes maneiras.

Dando continuidade à pesquisa de mestrado, em sua tese de doutorado, Joslin (2018) amplia a pesquisa para duas escolas da Rede Municipal de Ensino e em cinco colégios da Rede Estadual de Ensino, em Ponta Grossa/PR, tendo como objetivo analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), considerando seus efeitos/resultados, que são uma extensão da prática e só podem ser observados em longo prazo. Dentre uma de suas conclusões, aponta novamente que a “[...] teoria da atuação das políticas contribuiu para a compreensão de que na prática, escolas, gestores e professores realizam traduções e interpretações do texto político de acordo com o contexto onde estão inseridos.” (Joslin, 2018, p. 125).

Marquet (2018) aproxima-se das pesquisas de Joslin (2012, 2018) no que se refere a entrevistas realizadas com profissionais da gestão da educação especial no município de Capão da Canoa/RS que participaram da implementação recente da política, atuando diretamente na interpretação, na ação como gestoras e na definição das políticas de educação na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa de Marquet (2018) teve como objetivo investigar a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos estudantes públicos da educação especial, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e nas práticas escolares no município de Capão da Canoa/RS, com ênfase no período entre 2007 e 2018.

Os diálogos estabelecidos com as autoras Joslin (2012, 2018) e Marquet (2018) aproximam-se de minha pesquisa por envergarem como fio condutor a ACP em interface com a atuação das equipes gestoras na implementação de políticas públicas, considerando que a legislação é passível de interpretações de acordo com o contexto em que é implementada.

Borges e Costa (2022) realizaram análise dos contextos de produção de texto e prática, abrangendo os seis anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)/2014, e as proposições políticas constantes no Plano Estadual de Educação (PEE)/2016, nas Resoluções e Deliberações do estado de São Paulo e no Plano Municipal de Educação (PME)/2015. No estudo, ressaltaram as formas de interpretação dos textos políticos e sua implementação prática no que diz respeito às políticas de Educação Especial. Para a análise do contexto da prática, foram realizadas entrevistas com gestoras da Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino e da SME do município.

Interessante que a análise das duas esferas, municipal e estadual, levou à constatação de formas diferenciadas de interpretação e implementação das ações em cada rede, “[...] apesar de seguirem a mesma legislação nacional, explicitando as diferentes formas de organização de acordo com seus diferentes contextos e possibilidades, apresentando muitas discrepâncias e contradições.” (Borges; Costa, 2022, p. 259). Tais discrepâncias e contradições acontecem porque as políticas estão em movimento permanente no tempo e no espaço, dentro de uma conjuntura histórica. Nesse sentido,

[...] as políticas como textos seriam os documentos oficiais, compreendidos como um produto inacabado de esforços coletivos, e possuem vários níveis de interpretação e tradução. Elas seriam como representações feitas em códigos que permitem uma pluralidade de leituras, uma vez que há uma pluralidade de leitores. Portanto, codificadas de forma complexa a partir de embates, acordos e interpretações por parte das autoridades públicas. São também decodificadas pela interpretação por parte dos atores envolvidos que lhe conferem significados em função de suas vivências, experiências, histórias e possibilidades. Ou, ainda, negligenciadas e deturpadas em sua interpretação para a manutenção de interesses. (Pletsch; Paiva, 2018, p. 1041).

A ACP possibilita-nos traçar trajetórias de políticas educacionais, buscando compreender as articulações entre os agentes da macro e micropolítica, o que aponta caminhos para problematização. Isso também sugere sua relevância na análise de diferentes contextos e de como realmente as políticas podem ser interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes indivíduos e grupos de atores em contextos específicos, a partir de recursos disponíveis e em realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização/efetivação (Ball; Maguire; Braun, 2021). Nesse conjunto de circunstâncias, podemos observar um movimento de tradução de políticas, que passam do discurso do texto para as efetivas ações nas diferentes realidades locais.

Na pesquisa de Carvalho e Nascimento (2018), o objetivo foi analisar o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na percepção de professoras e assistentes pedagógicos, o que possibilitou o mapeamento de práticas e obstáculos na implementação da política na Rede Municipal de Santo André/SP.

Segabinazzi e Lunardi-Mendes (2017) objetivaram compreender como as gestões municipais traduzem diretrizes do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em dois municípios brasileiros, um no estado de Santa

Catarina e outro no estado do Rio de Janeiro. As autoras investigaram o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, no que concerne aos recursos que envolvem tecnologias digitais, considerando as possíveis influências do contexto local. A pesquisa teve como foco conhecer esse processo na ação gestora, para que se pudesse compreender a materialização do programa a partir das tomadas de decisão locais. As autoras encontraram fortes “[...] evidências do que propõe S. J. Ball na análise do Ciclo de Políticas, principalmente no que diz respeito às inter-relações entre influência, texto e contexto prático, bem como a ideia de tradução.” (Segabinazzi; Lunardi-Mendes, 2017, p. 821).

Do mesmo modo, Nozu e Bruno (2015) utilizaram-se do ciclo de políticas para a análise da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na proposta do AEE, delimitando o foco na problematização de alguns pontos da interface entre esse serviço de educação especial e o trabalho realizado nas salas comuns. Os autores ressaltam que

[...] as contribuições do ciclo de políticas permitiram compreender a natureza complexa e controvertida da atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, forjada no contexto de influências político-econômicas globais, nacionais e locais, portanto, enquanto uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da vida do público-alvo da educação especial nos espaços escolares. (Nozu; Bruno, 2015, p. 18).

As pesquisas de Segabinazzi e Lunardi-Mendes (2017) e de Nozu e Bruno (2015), mesmo que limitadas a uma especificidade da educação inclusiva, no caso, o Atendimento Educacional Especializado, são significativas, na medida em que oferecem instrumentos e ferramentas importantes para uma análise crítica da trajetória de políticas, o que é proposto nesta pesquisa com relação à figura do SPT no contexto da PEEESC.

Outra pesquisa a que tive acesso por outras fontes, intitulada, *Mas eu não sou só o monitor? Proveniência e emergência do monitor de inclusão: o contexto da prática em um município do extremo sul Rio-Grandense* (Ramos, 2022), é de extrema importância por apresentar significativa aproximação de meu estudo. A dissertação teve como objetivo “[...] investigar os fios de proveniência e a emergência do monitor de inclusão nas normativas oficiais, e compreender como sua prática se (re)configura no cotidiano escolar.” (Ramos, 2022, p. 9). Sustentada

pela teorização foucaultiana, a pesquisa adotou um olhar genealógico, utilizando os conceitos de proveniência e emergência, em interface com a ACP.

Ramos (2022) realizou de forma notável a análise de normativas oficiais nacionais e internacionais, até culminar com a emergência do monitor de inclusão do município em questão, em interface com contexto da influência e produção de texto. No contexto da prática, a autora realizou entrevistas com os monitores e a gestora do município analisado, traçando três unidades de análise, sendo:

(1) o monitor pastor, que se relaciona com o poder pastoral e a dominação por tutela; (2) o monitor empresário de si, que trata do monitor flexível, empreendedor e polivalente; (3) o monitor auto-investidor, que investe em seu próprio capital humano, onde a monitoria se configura enquanto uma oportunidade de aquisição de habilidades e de experiência formativa. (Ramos, 2022, p. 17).

A dissertação de Ramos (2022) tem elementos próximos de minha pesquisa, principalmente pela teorização adotada pela autora. No entanto, distancio-me de seu estudo por atribuir maior visibilidade aos processos de tradução do SPT na percepção dos gestores escolares, problematizando os processos de in/exclusão, sob as lentes da ACP e da análise do discurso de Michel Foucault. Além disso, realizei uma análise no contexto de Santa Catarina, que já possui uma política de educação especial consolidada.

Por fim, a construção deste capítulo foi fundamental para dar visibilidade aos estudos e pesquisas que se entrelaçam com os elementos de minha pesquisa, bem como para avançar e ampliar minha compreensão no campo da pesquisa em políticas educacionais. Nesse exercício, pude constatar que nenhuma publicação encontrada nos bancos de dados eleitos investigou o papel do SPT na perspectiva das equipes gestoras das escolas, voltando-se somente para professores de disciplinas e para o próprio SPT. Portanto, é com o propósito de avançar, considerando a importância desse profissional nas ações, articulações e planejamento no contexto escolar, que defino esse recorte nesta pesquisa. Após esse mapeamento de produções acadêmicas que foram fundamentais para o delineamento desta pesquisa, apresento, no próximo capítulo, os alicerces que sustentam este estudo.

3 ALICERCE EPISTEMETODOLÓGICO: O FIO CONDUTOR DA PESQUISA

“Quando escrevo, faço-o acima de tudo para mudar a mim mesmo e não pensar da mesma maneira que antes.” (Foucault, 1996, p. 27)

Conduzir esta pesquisa exigiu constante ação reflexiva, com a proposição de aprender e de resistir à acomodação, rompendo com tantas verdades que me subjetivaram durante a trajetória acadêmica e profissional. Para tanto, aproximo-me do conceito de teorização como “[...] uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a realidade do mundo.” (Veiga-Neto; Rech, 2014, p. 77).

Assim, neste capítulo, proponho lançar um olhar ao que sustenta minhas discussões dando visibilidade à ACP e aos estudos foucaultianos, lentes com as quais opero durante todo o desenvolvimento desta investigação. Iniciando este percurso, aproximo-me da noção de governamentalidade, desenvolvida por Michel Foucault, como grade de inteligibilidade que me permite olhar e compreender, com mais sutileza, o funcionamento das políticas educacionais na atualidade, assim como os efeitos que elas produzem na vida dos sujeitos e da população. (Lockmann, 2019).

Concordo com Lockmann (2019), no entendimento de que a governamentalidade é uma forma de racionalidade de determinado pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo e que conduz e orienta um conjunto de condutas humanas. A governamentalidade é um conceito transversal na pesquisa e permite-me discutir como os gestores escolares traduzem de determinada forma as políticas que versam sobre o SPT.

A utilização da governamentalidade como uma grade de leitura do nosso tempo possibilita perceber que as políticas de inclusão operam e colocam em ação determinados mecanismos que fazem funcionar a condução de condutas, de todos e de cada um de nós, atrelados a uma racionalidade que atravessa nossa forma de vida. (Fröhlich, 2018, p. 100).

Sob essa perspectiva, entender a governamentalidade “[...] como atmosfera em que práticas são geradas e movimentadas é também compreender que se trata

de uma leitura analítica, apesar de não podermos ver a governamentalidade operando diretamente sobre algo" (Morgenstern, 2019, p. 203). Dando centralidade a essa noção como grade de inteligibilidade que age nas políticas de educação especial do estado de Santa Catarina e produz efeitos na sociedade, julgo pertinente trazer uma breve conceituação de política pública e seu entrelaçamento nesta pesquisa.

Lopes e Fabrís (2013) referem que as políticas são consideradas como práticas de um tempo; além de nomearem e regularem a população, as políticas produzem posições e outras práticas, atendendo a princípios de um determinado governo. Da mesma maneira, mudam de acordo com diferentes regimes e formas de governo, que buscam permanência e geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classe. Assume-se

[...] a proposição de que as políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino. (Lopes; Fabrís, 2013, p. 80).

Com esse entendimento, a problematização de políticas pelo viés pós-estruturalista compartilha da ideia de que as políticas constroem problemas em vez de soluções, os quais são negociados por meio de diferentes significados, sob uma visão vinculada à racionalidade da governamentalidade.

Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 156).

O conceito de problematização, na perspectiva foucaultiana, pressupõe interrogar, "[...] colocar em questão um objeto de estudo, em busca de identificar o pressuposto e o assumido, que foi naturalizado." (Pastore; Gorostiaga; Tello, 2024, p. 202). A problematização caracteriza-se "[...] no conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que fazem com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso, e lhe constitui como objeto para o pensamento." (Foucault, 1999 *apud* Pastore; Gorostiaga; Tello, 2024, p. 202).

Ball, Maguire e Braun (2021) corroboram o entendimento de que a política educacional também é definida superficialmente na tentativa de resolver um problema, realizadas por meio da produção de textos políticos. No entanto, desconsiderar todos os processos e a atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas torna-se também um problema. Portanto, “[...] o que se entende por política será tomado como textos e coisas [...], mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados.” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25).

No campo da educação, a elaboração de políticas públicas tem sido apropriada pelo Estado, com a perspectiva de controlar e gerir a população, produzindo diferentes tipos de sujeitos. As reconfigurações políticas voltadas às pessoas com deficiência propõem o estabelecimento da inclusão escolar como um imperativo de Estado, tendo maior ênfase a partir do ano 2000. Nesse período, as ações inclusivas foram percebidas como um avanço na reestruturação das escolas, com a proposta de ambientes democráticos e competentes para acolher a diversidade. (Santos; Lokmann, 2022).

Na atualidade, a inclusão escolar das pessoas com deficiência tem sido compreendida como uma prática incontestável, ou seja, um imperativo do Estado, naturalizando-se os discursos como verdades absolutas. Portanto,

A inclusão tem se constituído como imperativo no nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. (Lockmann, 2016, p. 19).

A inclusão, ao ocupar esse status de imperativo de Estado, torna-se uma das estratégias mais potentes, na atualidade, voltadas para a universalização dos direitos de acesso e permanência escolar das pessoas com deficiência. Essa circunstância levou ao uso expandido do termo *inclusão*, acarretando diferentes significados e práticas de ensino na escola que resultaram em processos de exclusão escolar.

Pode-se compreender a “[...] inclusão como estratégia de governamento que age sobre a conduta dos sujeitos gerando determinados modos de ser e de agir socialmente.” (Lockmann, 2020, p. 69). Além disso, a garantia da participação de todos é mobilizada pela racionalidade neoliberal, trazendo a inclusão como uma

estratégia fundamental para conduzir a vida em sociedade. Isso implica que a inclusão não opera apenas pela ordem do acolhimento ou como resultado de lutas de movimentos sociais, mas também que as políticas de inclusão pretendem governar todos os grupos da população.

Considerando as desigualdades provocadas pelo neoliberalismo e a não garantia de condições de igualdade entre os sujeitos, aproximo-me da noção de in/exclusão. Concordo com Lockmann (2020, p. 71) quanto à não dissociação dos dois termos – *inclusão e exclusão* –, “[...] pois compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável, e que, por isso, é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos.”

O conceito de in/exclusão surge para expressar que, embora muitos estudantes estejam inseridos nas estatísticas e espaços físicos, uma grande parcela ainda sofre com práticas de inclusão excludentes (Lopes; Fabrís, 2013). Tal conceito perpassa esta pesquisa, tendo-se em conta os efeitos de in/exclusão que podem ser produzidos por meio dos processos de tradução realizados por gestores no que se refere à atuação dos SPT. Portanto, comprehendo que

Grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. (Veiga-Neto; Lopes; 2011, p. 130).

Depreende-se, pois, que inclusão e exclusão são conceitos que se articulam e são pensados em uma mesma ordem discursiva. Nesse sentido, ao me aproximar do conceito in/exclusão, passo a reconhecer que não existe uma inclusão universal e única, mas sim uma teia complexa de relações que perpassam também os processos excludentes. No entanto, nota-se que é cada vez mais difícil reconhecer os processos de exclusão, já que nem sempre as condições que separam quem está incluído ou excluído na escola estão evidentes (Lopes; Fabrís, 2013).

Esses tensionamentos incitaram-me a delimitar esta pesquisa no que diz respeito à percepção dos gestores escolares que atuam nas escolas, considerando a complexidade das significações da política no cotidiano escolar, bem como a importância desses sujeitos na interpretação e tradução da PEEESC e, consequentemente, na atuação do SPT. Da mesma maneira, “[...] diretores e

empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política." (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 89).

Discorrer sobre a gestão escolar no contexto das escolas comuns estaduais do estado de Santa Catarina envolve considerar uma equipe de gestão composta por diretor, assessor de direção, supervisora, orientadora e ATP, sendo que nem todas as escolas possuem todos esses profissionais em seu quadro. A atuação dessa equipe, com foco no ensino e na aprendizagem, tem como prerrogativas a organização, a liderança, a coordenação e a orientação pedagógica da escola, sob a liderança do diretor.

A gestão escolar assume papel fundamental na organização da escola, e os processos inclusivos perpassam todo o cotidiano escolar, consequentemente, ocupando papel imprescindível na atuação de toda a comunidade escolar. Em vista disso,

[...] é papel da gestão escolar o olhar observador e perspicaz para o cotidiano escolar, buscando compreender seus desdobramentos e o reconhecimento de fatores que mantêm as práticas que se repetem todos os dias ou são realizadas habitualmente. (Freitas; Oliveira, 2022, p. 133).

Não podemos desconsiderar os embates entre a proposição política e o cotidiano da escola, sendo esses tensionamentos que nos levam a refletir sobre as práticas de in/exclusão que operam no contexto escolar. No entanto, para tensionar a distância entre o que a educação inclusiva preconiza e a sua atuação na prática, é necessário problematizar que efeitos a gestão escolar produz nas escolas.

A Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018) destina um capítulo à descrição do papel do gestor escolar no contexto das escolas comuns, conforme segue:

O gestor é responsável por assegurar que as diretrizes e práticas de inclusão escolar estejam previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e que sejam discutidas e articuladas no processo de construção coletiva desse projeto, visando a melhorar a qualidade do ensino oferecido pela escola. (Santa Catarina, 2018, p. 56).

A política em tela também ressalta a responsabilidade do gestor escolar na identificação e remoção das barreiras que possam estar impedindo a escolarização do público da educação especial, sejam elas arquitetônicas, sejam as relacionadas

ao preconceito, à comunicação e às metodologias de ensino adotadas pelos professores.

Também considero pertinente, nesta pesquisa, dar visibilidade às seguintes competências do gestor escolar descritas na Política de Educação Especial:

- [...] b) ter conhecimento dos objetivos de cada serviço especializado em Educação Especial implantado na unidade escolar para que possa orientar o professor; [...]
- e) considerar que o estudante da Educação Especial é estudante da escola e como tal a responsabilidade por ele é de todos os profissionais que ali atuam. (Santa Catarina, 2018, p. 56).

Tais competências elencadas na citação acima estão imbricadas na atuação do SPT nas escolas estaduais de Santa Catarina. Primeiramente, o trabalho do SPT é reconhecido como um serviço de educação especial ofertado nas classes comuns, com “[...] a atribuição de corregir a turma com o professor do ensino regular ou como apoio aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio.” (Santa Catarina, 2018, p. 25). O segundo aspecto pode ser considerado como o maior desafio encontrado nas escolas, tendo em vista que, historicamente, o SPT tem se constituído como o único responsável pelos estudantes da educação especial, caracterizando a individualização do ensino e a dependência desse profissional para a frequência dos estudantes na escola, conforme apontado nas pesquisas de Buss (2019), Micheluzzi (2019), Deud (2018) e Pereira (2013), descritas no segundo capítulo desta dissertação.

Tendo como pressuposto a atribuição de corregência ao SPT na PEEESC, realizei buscas para compreender esse conceito nas pesquisas no campo educacional. Esclareço que constatei a presença do termo *coensino* como sinônimo de *corregência* e que o tomo como referência, pois ambos remetem ao entendimento de que o SPT atua em conjunto com o professor regente, tendo todos os estudantes da turma sob sua responsabilidade.

Em sua tese de doutorado, Santos (2021) perseguiu a constituição do termo *coensino*, trazendo elementos importantes para minha discussão:

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearam essa relação de *collaborative teaching* traduzido para o Português: “ensino colaborativo”. Cook e Friend (1995) abreviaram o termo para *co-teaching*, ou ‘coensino’ e, progressivamente, clarearam as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, definindo coensino como um

modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar o ensino e a aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes. (Santos, 2021, p. 32).

Conforme a autora, no Brasil, as primeiras pesquisas sobre coensino foram desenvolvidas no início dos anos 2000, ainda com aporte da literatura estrangeira. Os pesquisadores buscaram propostas que contribuissem com a demanda apresentada nos contextos escolares com relação à inclusão de estudantes com deficiência.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam a educação como um dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, que historicamente foram marcadas pela produção de desigualdades. O coensino emerge, então, como possibilidade que envolve o trabalho articulado entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum, tendo como pressuposto que a escola necessita ser modificada para qualificar o ensino ministrado para todos os estudantes. Dessa forma,

[...] coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 45-46).

Além das responsabilidades dos professores apresentadas, as autoras supracitadas ressaltam a contribuição do professor de ensino comum nos conteúdos específicos de sua área de conhecimento e a do professor de educação especial, com seu conhecimento específico, ambos participando plenamente do processo de ensino. Santos (2021) corrobora esse entendimento e salienta o desafio enfrentado pelo professor do ensino comum para abrir espaço a um novo professor, assim como ocorre com o professor de educação especial, que deve adentrar um espaço que até então não lhe cabia, sabendo sair do seu espaço exclusivo, com seus alunos específicos, e olhar toda uma turma de alunos.

No contexto do estado de Santa Catarina, em consulta ao sistema de inteligência de dados da SED “Educação na Palma da Mão”, em junho de 2024, constatou-se a contratação¹⁰ de 8.570 SPT atuando nas escolas comuns, tendo como atribuição o trabalho em articulação com o do professor regente. Esse arranjo

¹⁰ A maioria dos SPT são contratados em caráter de admissão temporária.

não se configura como professor principal e ajudante, e sim como dois professores comprometidos com a escolarização de todos os estudantes.

A discussão empreendida até aqui teve a intenção de apresentar pilares que se aproximam de minhas inquietações para a constituição desta pesquisa. Adoto, portanto, a governamentalidade como uma grade de visibilidade e “[...] certa forma de ação do Estado no exercício do poder sobre os indivíduos, consistindo, especialmente, na construção de formas de conduzir, a partir de seu âmbito, as condutas dos indivíduos.” (Carvalho; Gallo, 2020, p. 150).

Com esse entendimento, discuto como os gestores escolares traduzem de determinada forma a PEEESC no que tange à atuação do SPT. Assim, nos próximos subcapítulos, proponho-me a olhar para a história, buscando compreender a constituição do presente, sob um olhar genealógico em interface com a ACP que possibilitaram a emergência da figura do SPT nas escolas comuns do estado de Santa Catarina.

3.1 A GENEALOGIA DE FOUCAULT EM INTERFACE COM A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

“A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos.” (Foucault, 1996, p. 15)

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. - Entrevista com Stephen Ball - (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

No presente subcapítulo, o objetivo é compreender os fios de proveniência e emergência do SPT no contexto da PEEESC, em interface com a ACP. É fundamental investigar a construção histórica desse professor, na tentativa de entender de que maneira esse profissional emerge no contexto das políticas educacionais de Santa Catarina e como foi se (re)configurando no contexto dos textos políticos.

Para tanto, fiz a opção de utilizar as teorizações de Michel Foucault no que se refere ao conceito de genealogia, proveniência e emergência, e as discussões de Stephen J. Ball e colaboradores sobre a ACP. Considero a

[...] potência de articulação entre a genealogia histórica e a abordagem do ciclo de políticas está na possibilidade de transcender uma abordagem isolada que dê prioridade somente às dimensões institucionais ou político processual de normativas educacionais. (Ramos; Lockmann, 2023, p. 4).

Atentando para a necessidade de fazer escolhas teóricas que sustentem a presente pesquisa, a teorização combinada “[...] não se trata de um colamento ou ajuntamento de teorias, e sim do estabelecimento de intercâmbios produtivos e da correspondência fecunda entre as teorizações.” (Ramos; Lockmann, 2023, p. 4). Isso é o que permite sistematizar os aspectos de potência quando nos aproximamos da genealogia de Foucault e da ACP de Ball.

Para Mainardes (2018), a teorização combinada é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise, implicando um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica. É considerada, portanto, como estratégia relevante para o aprofundamento analítico e a ampliação da argumentação, mantendo cuidado em relação à coerência e evitando o reducionismo.

Aproximo-me do conceito de genealogia como uma forma de olhar para a história, capturando elementos que possibilitaram a emergência da figura do SPT. Opondo-me a uma história de “origem”, comprehendo-a “[...] a partir de sua trama histórica, buscando desnaturalizar tudo aquilo que é visto como se estivesse desde sempre aí, no mundo.” (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015, p. 665).

A importância da genealogia para análise de políticas educacionais é que ela possibilita compreender o passado e a constituição de fenômenos a partir de práticas sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse sentido, não existe uma análise linear de um determinado contexto, mas a necessidade de buscar as condições que possibilitaram a sua constituição, pois, ao mesmo tempo em que é produzida, a política produz muitos efeitos.

A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para

restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade. (Revel, 2005, p. 52).

A pesquisa genealógica instituída por Foucault é inspirada em Nietzsche e opõe-se à história como busca da “origem”. A pesquisa, nesse sentido, “[...] se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesmo, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo.” (Foucault, 1996, p. 17).

Opondo-se a essa história estanque, Foucault traz dois movimentos de análise que se complementam: a pesquisa da proveniência e a pesquisa da emergência. A pesquisa da proveniência busca as possibilidades de começo; contrária a um ponto único e de origem, dá visibilidade ao resultado de uma variedade de práticas e discursos que possibilitaram uma constituição histórica. Assim, a proveniência “[...] permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram.” (Foucault, 1996, p. 20-21).

Já a emergência designa o surgimento, o aparecimento de determinado contexto histórico, o momento em que certo fenômeno surge na complexidade de forças e de relações de um determinado tempo e sociedade. Na mesma medida, desautoriza um olhar ingênuo que imagina linhas de permanência e continuidade nas políticas educacionais. Sendo assim,

[...] é preciso ter cuidado para que não se coloquem, no presente, entendimentos ou conceitos de épocas passadas. Assim, ao olhar para a história como uma forma de compreender o presente, de compreender como as coisas se tornaram o que são, não estamos, em nossas pesquisas, buscando uma relação direta entre o que se fez e o que se faz em Educação nos dias de hoje. No lugar disso, pretendemos lançar um olhar genealógico para alguns recortes, algumas peças ou cenas do passado que podem ter contribuído para a constituição de nosso presente. (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015, p. 669).

Nosso presente é permeado pela crescente preocupação com a inclusão como estratégia potente para a universalização dos direitos humanos e como imperativo do nosso tempo. No estado de Santa Catarina, ainda é atravessado pela figura do SPT como profissional que atua em conjunto com o professor regente. Daí a necessidade de problematizar as condições de proveniência e emergência, buscando nos acontecimentos passados o que constituiu nossa compreensão do

presente, ou seja, “[...] necessitamos de uma consciência histórica da situação do presente.” (Foucault, 1996, p. 232).

Em articulação com a genealogia de Foucault, trago a ACP como potente contribuição. Em ambas, as relações de poder são consideradas na produção e ação de políticas, com foco nas tensões produzidas em diferentes contextos. Por outro lado, nenhuma delas proclama “[...] a origem imaculada das coisas, aceitando suas limitações e precariedades.” (Ramos, 2022, p. 46).

A ACP foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, sendo utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico no estudo de políticas educacionais. É considerada um método e uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, um referencial útil que permite a análise crítica da trajetória de políticas educacionais, desde a sua formulação até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Os autores propuseram um ciclo constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Importante lembrar que “[...] esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.” (Mainardes, 2006, p. 50).

Posteriormente, Ball acrescentou outros dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Estes dois contextos ampliam os aspectos a serem analisados nos contextos da prática e da influência, respectivamente, sendo considerados uma extensão destes (Mainardes; Marcondes, 2009).

Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência é onde frequentemente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, emergindo grupos de interesse que disputam para influenciar e definir as finalidades das políticas. Atuam nesse contexto as redes sociais, os partidos políticos, o governo, o processo legislativo, as comissões e grupos representativos que buscam legitimidade e formam um discurso de base para a política, além de terem relação intrínseca com interesses ideológicos e a linguagem do público mais geral. O contexto de influência é

[...] o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios

básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos e esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia. (Lopes; Macedo, 2011, p. 256).

O contexto de produção de texto tem uma relação simbiótica com o contexto de influência. Os textos políticos representam a política, podendo tomar várias formas, como textos oficiais, pronunciamentos e comentários formais ou informais sobre textos políticos, dentre outras. Operam e são resultado de tensionamentos e acordos, considerando os atores envolvidos no processo, que competem para controlar as representações da política. (Mainardes, 2006).

Consequentemente, a formulação dos textos embute interesses e crenças diversas, trazendo elementos do contexto da influência “[...] para que sejam relidos diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 258). Em vista disso, Ball aponta a necessidade de o texto ser lido considerando-se tanto o jogo político em que foi produzido quanto a história representacional do texto, que não adentram um espaço institucional vazio, possibilitando sua recriação a cada leitura. Sendo assim, “[...] os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 259).

Mainardes (2006) realizou a distinção entre política como texto e política como discurso. Os textos são produtos de diversas influências, envolvendo negociações dentro do Estado e do processo de formulação da política, sendo consideradas apenas algumas influências e reconhecidas somente algumas vozes. Já a política como discurso enfatiza os discursos permeados por significados, com a utilização de proposições e palavras, constituindo possibilidades de pensamento.

Ball, Maguire e Braun (2021) salientam a necessidade de superação entre as esferas de produção e de implementação das políticas públicas em educação, considerando um processo circular, que integra os contextos da influência, da produção do texto político e da prática. Vislumbro o profícuo diálogo de Ball com Foucault, “[...] para quem o poder é produtivo e os efeitos que ele produz não podem ser entendidos como previamente determinados.” (Ball; Maguire; Braun, 2021, local. 5). Em conformidade com o pensamento de Foucault, a ideia de poder está

pulverizada na sociedade, sendo o Estado apenas um dos agentes de poder (Nozu; Bruno, 2015).

Para melhor organização, neste subcapítulo, tenho como objetivo dar visibilidade à ACP no que se refere ao contexto da influência e à produção de texto, sendo que o contexto da prática será problematizado no capítulo 4 desta dissertação. Ressalto a conjuntura não linear desta análise e o entendimento de que as políticas assumem diferentes trajetórias, além da relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e sua análise sob uma perspectiva crítica, tendo em vista o processo político como algo dialético. Nesse sentido, “[...] além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas.” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 158).

Com esse intuito, inicio este percurso recuando historicamente para compreender a relação circular de constância da política do estado de Santa Catarina, bem como suas proposições e modificações, que suscitaram movimentos e outras formas de pensar a política de educação especial e a emergência de um professor para atuar com os estudantes com deficiência nas turmas das escolas comuns.

3.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO POLÍTICO NORMATIVO DE SANTA CATARINA

Oficialmente, o atendimento ao público da educação especial em Santa Catarina teve início no ano de 1957, com o funcionamento de uma classe especial para crianças deficientes no Grupo Escolar Dias Velho, em Florianópolis. Essa iniciativa de atendimento às pessoas com deficiência no espaço da escola pública deveu-se ao aproveitamento da estrutura física somente, distante de perspectivas que já pudesse remeter ao paradigma da integração¹¹.

No mesmo cenário, Santa Catarina foi pioneira na criação das APAEs. Sua primeira instituição especializada foi fundada em 1956, no município de Brusque. Com forte caráter assistencial e terapêutico, tendo por base a vertente médico-

¹¹ Compreendo o paradigma da integração como uma racionalidade que sustenta suas ações na dependência das condições do próprio sujeito com deficiência, que deve buscar meios para se adaptar aos espaços e tempos que foram pensados para a maioria. (Thoma; Kraemer, 2017).

pedagógica, o foco era o diagnóstico pautado por testes padronizados, voltados para a ação terapêutica, e não educacional (Santa Catarina, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) definiu em seu art. 88: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à sociedade.” Pode-se entender que a referida lei abrangia os serviços educacionais da rede comum, na mesma medida em que referendava o compromisso do poder público em subsidiar financeiramente a criação de serviços especiais, com a aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação. A década de 1960 foi marcada pela implantação de APAEs nos municípios de Florianópolis, Joinville, Blumenau, Itajaí e Lages (Santa Catarina, 2002).

Avançando um pouco nessa temporalidade, constata-se a expansão dos serviços de educação especial no estado de Santa Catarina, o que impulsionou

[...] a criação de uma instituição pública capaz de oferecer não apenas o atendimento à pessoa portadora de deficiência, como também definir as diretrizes de funcionamento da Educação Especial em âmbito Estadual, promover a capacitação de recursos humanos na área e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa portadora de deficiência. (Santa Catarina, 2002, p. 32).

A FCEE, criada em 6 de maio de 1968 por meio da Lei nº 4.156, regulamentada pelo Decreto nº 7.443 do mesmo ano, teve papel fundamental na disseminação de políticas no campo da educação especial. A política norteadora da década foi marcada pelo enfoque clínico e pela ênfase no atendimento segregado em instituições especializadas, o que foi normatizado pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)¹². Tal contexto evidenciava a supervalorização do ensino como técnica a ser transmitida por meio de metodologias que privilegiavam a memorização e o treinamento, estando sob orientação da área médica, psicopedagógica e social; o professor somente colocava as metodologias em execução. (Santa Catarina, 2002).

Já a década de 1970 foi marcada pela expansão dos serviços institucionalizados de iniciativa privada, momento de surgimento do primeiro Plano

¹² Decreto nº 4.8961, de 22 de setembro de 1960/PE - Poder Executivo Federal – Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. A CADEME tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Setorial de Educação (1972-1974), que estabelecia a educação especial como uma das prioridades. No ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 72.425, “[...] com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais, através da assistência técnica e financeira às entidades públicas e privadas.” (Santa Catarina, 2002, p. 34).

No estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Lei nº 4.394/1969, disciplinou que a educação

[...] de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e, conforme as deficiências apresentadas, poderá ser proporcionada em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em unidades independentes. (Santa Catarina, 2002, p. 34).

Nesse momento histórico, podemos destacar o primeiro fio de proveniência que contribuiu para emergência do SPT, pois mobilizou a aproximação dos sujeitos com deficiência da escola comum e a ideia progressiva de inclusão, mesmo que distante da preconizada na atualidade. Primeiro ocorreu em espaços independentes, depois em espaços dentro das escolas, culminando no direito à matrícula na escola comum. Da mesma forma, foi possível observar a concepção de deficiência centrada nas limitações dos sujeitos, consequentemente, os serviços de educação especial ocuparam o “espaço” das escolas comuns, porém desarticuladas de sua estrutura pedagógica, mantendo essas características até a década de oitenta, com a emergência da

Resolução nº 06/84 do Conselho Estadual de Educação – CEE, que fixa normas para educação especial em Santa Catarina, primeiro documento legal do CEE normatizando a educação especial no Estado, consta a previsão de implantação de 2.000 (duas mil) classes especiais na rede regular para atender à demanda de alunos, por considerar que as crianças portadoras de deficiência seriam beneficiadas com esse tipo de atendimento. (Santa Catarina, 2002, p. 43).

Diante de um levantamento realizado pela SED¹³, constatou-se, no ano de 1987, que aproximadamente 200 mil crianças e adolescentes de sete a 14 anos de

¹³ Este levantamento consta no documento: *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997.* (Santa Catarina, 2002).

idade¹⁴ não frequentavam nenhum tipo de escola, o que levou ao Plano para campanha da matrícula escolar 1987-1991. O Plano, encaminhado pela SED e FCEE, por meio da Portaria nº 011/87/SE, garantia o acesso à matrícula no ensino regular aos alunos com deficiência, além de tornar público que a escola não pode negar matrícula sob qualquer alegação. Nessa conjuntura, SED e FCEE elaboraram um Plano de integração escolar com três etapas:

A primeira etapa consiste em garantir acesso à escola regular pública através da matrícula compulsória; a segunda etapa do projeto envolveu a meta de garantir a permanência na escola regular dos educandos com necessidades especiais, através da criação de três tipos de serviços, que deveriam ser oferecidos como uma espécie de educação complementar à atividade acadêmica regular. Tais serviços compreendiam salas de recursos para portadores de deficiência visual e auditiva e salas de apoio pedagógico para alunos com dificuldade de aprendizagem. A terceira etapa consiste em garantir qualidade de ensino que seria dinamizada através dos programas de capacitação de recursos humanos e expansão da tecnologia no ensino especial de forma a equipar as salas de ensino especial implantadas. (Santa Catarina, 2002, p. 50).

Aqui, pode-se observar os serviços de educação especial disponibilizados somente para PCD sensoriais e “alunos com dificuldade de aprendizagem”, sendo que a década de 1990 inaugura um período de consolidação dos direitos humanos, além da reformulação da LDB e do documento da PNEE (Brasil, 1994). A educação especial constituiu-se, então, como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Essa separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, e o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

As classes especiais serviram como um depósito dos excluídos das escolas comuns: os alunos que estariam fracassando em seus estudos. Os efeitos deste movimento que objetivava a inclusão, ao mesmo tempo, caracterizava-se como excludente, pois era dado a esta área do ensino um espaço segregado e limitado, tanto para os estudantes como para os professores. (Ficagna, 2017, p. 79).

A Resolução nº 01/CEE/1996 fixou as normas para educação especial no estado de Santa Catarina, fundamentando-se no princípio básico da integração e trazendo, em seu art. 5º, a responsabilidade da FCEE e SED no planejamento e

¹⁴ Crianças e adolescentes ditos normais e com deficiência.

implementação de modalidades alternativas de atendimento específico e adequado às pessoas com necessidades educativas especiais¹⁵, por meio de

I Sala de Recursos, para atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual, em período não coincidente com a frequência do educando na série regular;

II Sala de Apoio Pedagógico para pessoas portadoras de deficiência mental, que apresentem morosidade significativa no seu processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento, relacionado com a inteligência conceitual, prática e social, caracterizado como apoio intensivo por sua consistência e tempo limitado.

III Sala de Atendimento Alternativo, para pessoa portadora de deficiência mental, severamente prejudicada e/ou múltipla, nos municípios onde não houver escola de educação especial. (Santa Catarina, 1996, p. 3).

A Resolução nº 01/CEE/1996 emerge para dar sustentação a um contexto de educação especial pautado no paradigma da integração e no modelo biomédico da deficiência como requisito à frequência nas diferentes modalidades de serviços em escolas comuns, ideia fortemente influenciada pela concepção de localizar a deficiência na pessoa, que deve adequar-se ao sistema vigente. Neste contexto, destaco o segundo fio de proveniência para emergência do SPT, fortemente influenciado pelos serviços de educação especial, paralelos ao ensino comum. Além disso, a Resolução incentiva a implantação de Escolas Especiais de iniciativa privada para o atendimento de pessoas com deficiência mental com severos comprometimentos, associados ou não a deficiências múltiplas.

A Lei Complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998, dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, destina um capítulo à educação especial:

Art. 63. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei Complementar, o processo interativo de educação escolar que visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração social de educandos portadores de necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades de educandos com necessidades especiais.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta da educação especial é dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, prolongando-se por toda a educação básica. (Santa Catarina, 2009, p. 18-19).

¹⁵ Nesse contexto histórico, estudantes com necessidades educativas especiais são PCD (visual, auditiva, mental e física, múltipla), condutas típicas e altas habilidades.

A lei em questão ainda traz possibilidades de escolha da forma de atendimento educacional ofertado ao público da educação especial, conforme as condições específicas de cada pessoa. Também anuncia os serviços de apoio especializado na escola comum, no entanto, sem uma definição ou caracterização.

Os documentos que embasaram a constituição da história da educação especial no estado de Santa Catarina não foram produzidos à margem das normativas nacionais e internacionais. Pode-se perceber que a constituição da educação especial no estado é permeada por práticas de poder e discursivas que produziram um modo de agir e ser específicos dessa época, assumindo uma postura de que “[...] não há uma finalidade na história, assim como não há uma origem; os acontecimentos emergem ao acaso das forças, e não a partir de uma intenção ou determinação prévia.” (Lemos; Cardoso Júnior, 2009, p. 354).

3.3 A EMERGÊNCIA DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Apreendendo o conceito de emergência de Foucault, procuro entender o ponto de surgimento da figura do SPT, tendo em vista que “[...] a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças.” (Foucault, 1996, p. 23).

A análise requer compreender as lutas travadas nas circunstâncias que se estabeleciam, bem como as disputas de uma determinada época. Meu objetivo é apontar a construção de um “novo” profissional, que atuará nas escolas comuns, bem como os discursos políticos que balizaram e possibilitaram a emergência do SPT e seus efeitos na educação na atualidade.

Instiga-me detectar o estado de forças que propiciaram a emergência de um professor direcionado ao atendimento de estudantes da educação especial em sala de aula, “[...] problematizando as relações de saber-poder que produziram realidades, saberes e subjetividades, um modo de ser, de sentir e de pensar.” (Foucault, 1979, p. 171). Percebo a emergência do SPT como um fenômeno em construção, não linear, ou seja, “[...] não é o surgimento necessário daquilo que durante muito tempo tinha sido preparado antecipadamente; é a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser confiscadas.” (Foucault, 1996, p. 36).

Considerando a emergência do SPT, concentro minhas análises em um conjunto de documentos elaborados no âmbito do estado de Santa Catarina, constituído por: PEEESC (Santa Catarina, 2006b); Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009); Resolução CEE nº 112/2006, que fixa normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2006a); Resolução nº 100/CEE/2016; e Política de Educação Especial - NEESP/SED¹⁶ (Santa Catarina, 2018).

O documento da PEEESC (Santa Catarina, 2006b) emerge sob influência de conferências internacionais e normativas nacionais que dão sustentação a um “novo” contexto de educação especial no estado. Além dos documentos oficiais, saliento o documento *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (Brasil, 2004), que objetivou “[...] compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros.” (Brasil, 2004, p. 3). Também no ano de 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão lançou o documento *O acesso de pessoas com deficiência às classes comuns da rede regular*, que teve como objetivo “[...] divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional.” (Brasil, 2004, p. 5). Tais documentos reforçaram o preceito de que o acesso à escola é direito de todas as pessoas, não podendo ser substitutivo, o que impulsionou a SED e a FCEE a instituírem uma comissão de servidores para definir a PEEESC.

Os dirigentes da educação do estado de Santa Catarina estavam diante de um grande desafio: incluir todos os estudantes em idade escolar nas classes comuns do ensino regular, considerando que o público com maior comprometimento¹⁷ se encontrava frequentando exclusivamente os CAESPs, configurados, nesse momento, como escolas especiais.

Dessa forma, a todas as pessoas na faixa etária de 0 a 14 anos deverá ser assegurado acesso, mediante a garantia de matrícula e de frequência, às escolas de educação infantil e do Ensino Fundamental, e como medida complementar, o poder público, através do sistema de ensino, disponibilizará um conjunto de recursos educacionais e serviços de Educação Especial que possibilitem a permanência, com qualidade, dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades nas escolas da rede regular garantindo-lhes o prosseguimento aos níveis mais elevados de ensino. (Santa Catarina, 2006b, p. 21).

¹⁶ Núcleo de Educação Especial da Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina.

¹⁷ Pessoas com Deficiência Intelectual (Moderada, Grave e Severa) e Transtorno do Espectro Autista.

Para dar sustentação a essa nova configuração, a PEEESC institui os serviços de educação especial direcionados aos estudantes com deficiência, com caráter de apoio, complemento ou suplemento, sendo eles: Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE); Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); turma bilíngue; professor intérprete; instrutor de Língua Brasileira de Sinais; professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica; acompanhante terapêutico na área da saúde; e técnico na área da saúde.

Foucault (1996) compara a emergência ao momento em que as forças entram em cena. Assim, estamos diante do primeiro discurso do SPT, aqui nomeado como professor de educação especial disponibilizado nas turmas em todas as etapas e modalidades da educação básica, isso quando, diante dos tensionamentos de uma nova conjuntura de educação especial no estado, há necessidade da figura de outro profissional nas escolas regulares.

É no documento *Programa Pedagógico* (Santa Catarina, 2009), que tem como objetivo traçar as diretrizes dos serviços de educação especial, que encontro a nomenclatura SPT, tendo como

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

O *Programa Pedagógico* determina as atribuições desse professor, vindo ao encontro da proposição de corregência como planejamento e execução das atividades pedagógicas em conjunto com o professor titular. Tem-se o alerta de que aquele professor não deve assumir integralmente os estudantes da educação especial, “[...] sendo a escola responsável por todos [...]” (Santa Catarina, 2009, p. 17).

Com o objetivo de dar sustentação legal à PEEESC, no ano de 2006, o CEE aprova a Resolução nº 112/CEE/2006, fixando as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Em relação ao apoio do SPT, a Resolução disciplina que a rede pública de ensino disponibilizará, quando

necessário: Segundo Professor de Turma – professor com habilitação em Educação Especial –, que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma. (Santa Catarina, 2006b).

Após dez anos (2006-2016), surge a necessidade de atualização da Resolução nº 112/CEE/2006. Assim, outros atores compõem a ação, tendo a participação da Federação das APAEs, Secretaria de Estado da Educação (SED), FCEE e MP, culminando com a alteração da referida Resolução para Resolução nº 100/2016/CEE, que define:

Art. 2º que as mantenedoras das escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino deverão disponibilizar Serviços Especializados em Educação Especial, quando necessário:

§ 1º Atendimento em Classe - AC, caracterizado pela intervenção do profissional da educação especial no mesmo período de frequência no ensino regular dos alunos especificados nesta Resolução.

IV - Segundo Professor de Turma - disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou 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. (Santa Catarina, 2016, p. 4).

Com base nessas resoluções, podemos observar os movimentos e tensionamentos realizados na constituição do profissional SPT. Primeiramente, o documento *Programa Pedagógico* enfatiza o trabalho de corregência, ao passo que a Resolução nº 100/CEE/2016 refere uma intervenção do profissional de educação especial no mesmo período no ensino regular e ressalta a qual público esse professor pode ser disponibilizado. Esse deslocamento pode representar uma ênfase nos diagnósticos clínicos, podendo caracterizar ambiguidade de entendimentos do papel desse professor nos cotidianos escolares.

Após dois anos da publicação da Resolução nº 100/CEE/2016, foi publicada a Política de Educação Especial (NEESP/SED). (Santa Catarina, 2018). Essa política emerge baseada em ordenamentos jurídicos nacionais e estaduais¹⁸ que têm como

¹⁸ Dentre alguns ordenamentos, podem-se citar: Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o AEE e define a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Decreto nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (2011); Lei nº 16.036, de 21 de junho de 2013, Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista/SC (2013); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (2013); Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da

objetivo propor um conjunto de diretrizes que ajudem a repensar, articuladamente, os componentes inerentes à educação dos estudantes da educação especial, além de direcionar professores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar no desenvolvimento das ações relacionadas à construção de uma sociedade inclusiva.

A elaboração da Política ocorreu em virtude da implantação da Coordenação de Políticas das Diversidades, em 2016, e do Núcleo de Educação Especial (NEESP), em 2015, na sede da SED. O texto político foi discutido e produzido não mais no campo restrito da Educação Especial, mas com a abrangência da Gerência de Políticas e Programas de Educação Básica e Profissional, congregando diferentes técnicos, representantes de diversas diretorias e setores da SED, FCEE, Instituto Estadual de Educação e Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis. (Santa Catarina, 2018).

A Política realizou uma análise estatística da expansão de número de matrículas do público da educação especial na rede de ensino estadual e constatou o crescimento significativo da contratação do SPT na rede estadual de ensino.

Na rede estadual de ensino, em 2016, foram contratados 3.966 professores, 332,02% superior a 2008, quando foram contratados 918 professores. Esse percentual demonstra o investimento do estado, ao longo deste período, na qualificação dos serviços educacionais especializados, por meio da contratação de docentes para atuação no contexto da escola inclusiva, particularmente no interior da sala de aula comum, como é o caso de segundo professor, de forma a possibilitar melhores processos de inclusão escolar. (Santa Catarina, 2018, p. 32).

Esse crescente de contratações do SPT é uma realidade no estado de Santa Catarina, sendo que a Política de Educação Especial (2018) reafirma os serviços de educação especial para garantir a permanência dos estudantes, evidenciando novamente a figura do SPT:

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

Aqui, surgem as palavras *suporte* e *acompanhamento* nas classes regulares, ao passo que, em nenhuma parte do documento da referida política, aparece a palavra *corregência*. Outras atribuições do SPT emergem na referida política:

- 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 extraclasses promovidas pela escola;
- VIII. participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola [...]. (Santa Catarina, 2018, p. 43).

Olhar para os acontecimentos históricos na constituição do SPT, dentre outros aspectos, possibilitou perceber o apagamento da sua atribuição de corregência, evidenciando deslocamentos e efeitos produzidos pelas políticas, os quais reverberam nas práticas desenvolvidas na escola. Concluo aqui a busca pela emergência do SPT, tomando como base os documentos políticos referentes à educação especial no estado de Santa Catarina. Importante destacar esse percurso de ambiguidades, considerando que o *Programa Pedagógico* (Santa Catarina, 2009, p. 17) deixa sinalizada como uma das atribuições do SPT “[...] planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular.” No entanto, com o passar dos anos, isso se reconfigura como suporte e acompanhamento nas classes regulares. Sendo assim, mais uma vez podemos observar a individualização do trabalho do SPT e sua responsabilidade pelos estudantes com deficiência matriculados na escola comum.

Em face dessas ambiguidades, é de suma importância avançar para o contexto da prática, na tentativa de compreender como o papel do SPT se (re)configura diante das possibilidades e necessidades dos contextos no qual estão inseridos.

4 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: ENCONTRO COM O CONTEXTO DA PRÁTICA

Tenho um aluno com TDAH, paralisia cerebral não evolutiva, encefalopatia crônica não evolutiva e DI profundo. Meu aluno está no nono ano, sou segunda professora (pedagoga e especialista em neuropsicopedagogia, e não especialista em matemática). Minha angústia é principalmente da mãe é que o aluno segue o mesmo conteúdo e provas da turma. Meu aluno não sabe todas as quatro operações de matemática e, para ler, soletra as palavras. O professor quer que eu faça a conta na fórmula de Bhaskara com o aluno e diz que eu tenho que resolver com ele, sendo que meu aluno, para ter um resultado de matemática, utiliza comigo a calculadora ou palitinhos. Como que um aluno com DI profundo irá conseguir resolver estas contas que têm um resultado de uma folha? (Questionamento de uma segunda professora em uma docência, 28.08.2023).

Início este capítulo com essa cena. Finalizando uma formação para professores regentes, gestores, segundos professores e professores do AEE da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, tendo como tema “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Práticas de Ensino para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista”, após um dia de oito horas de palestra, abrimos para o debate.

Essa pergunta logo me chamou a atenção, mas não por ser algo nunca questionado anteriormente; pelo contrário, tal indagação ecoa em todas as palestras que ministro, em diferentes municípios do estado. A questão se faz notar por refletir tantas angústias vivenciadas no chão da escola. Com esse excerto, retorno às inquietações que me atravessam na constituição desta pesquisa: como um único professor pode ser responsabilizado pela aprendizagem dos estudantes com deficiência? Que lugar ocupa a corregência (professor regente e SPT) na visão dos gestores escolares? Como esse discurso foi se constituindo e se (re)configurando nos contextos escolares?

Primeiramente, julgo importante expor minha postura como pesquisadora, que comprehendo como uma “[...] ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar os fenômenos.” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 12). Além disso, ao operar com a lente pós-estruturalista, desafio-me a utilizar outras formas de formular perguntas e de

percorrer caminhos que levem ao encontro de meu problema de pesquisa, considerando que:

Pensar em uma “metodologia” de pesquisa remete a uma forma de fazer pesquisa. Defendo que acenar para uma “metodologia” é, neste caso, oferecer o próprio detalhamento da construção da pesquisa: apresentar os caminhos percorridos, as idas e vindas, os desvios, aquilo que foi achado e abandonado nos percursos. (Fröhlich, 2018, p. 76).

Em vista disso, anoro-me na teorização combinada, operando com a ACP e os estudos foucaultianos. A ACP possibilitou a análise de três contextos: influência, produção de texto e contexto da prática. Os contextos, segundo Mainardes (2006), são interdependentes e não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial; configuram-se como etapas não lineares, as quais envolvem embates e disputas de interesses entre diferentes grupos.

Opondo-me a um processo linear, no Capítulo 3, perseguí o conjunto de práticas recorrentes e deslocamentos que contribuíram para a emergência do SPT. Analisando os contextos de influência e produção de textos nas políticas oficiais do estado de Santa Catarina, considero que as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização e recriação (Mainardes, 2018).

Instiga-me compreender e problematizar o processo pelo qual é traduzida a atuação do SPT nas escolas estaduais da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, na percepção dos gestores escolares. Para tanto, este capítulo dedica-se a traçar o percurso metodológico como fio condutor da pesquisa, tendo como base o posicionamento teórico-metodológico que me conduziu ao contexto da prática proposto por Stephen Ball, em interface com a ferramenta analítica da análise do discurso de Michel Foucault.

Empreender a teorização combinada requer a justificativa das escolhas teóricas, bem como o uso reflexivo e consciente de vigilância epistemológica na pesquisa em política educacional. Além disso, as abordagens pós-estruturalistas e pluralistas compartilham “[...] a ideia de que o poder está pulverizado na sociedade, sendo o Estado apenas um desses feixes de poder.” (Nozu; Bruno, 2015, p. 15). Nesse cenário, a ação dos sujeitos, assim como a dos grupos de pressão e interesse, é determinante na compreensão das políticas públicas.

O que aqui se chama de pluralismo, como perspectiva epistemológica, é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias. (Mainardes, 2018, p. 13).

Diante de meu problema de pesquisa – como se dão os processos de corregência na atuação do SPT a partir da percepção de gestores escolares de escolas estaduais da Grande Florianópolis? –, lanço um olhar para o contexto da prática. Parto da premissa de que diferentes tipos de políticas são interpretados e traduzidos de acordo com recursos locais, materiais e humanos, atravessados por um conjunto de discursos que são utilizados no processo de atuação.

A teoria da atuação é uma ferramenta analítica que aprofunda o entendimento das dimensões contextuais da prática. Ela permite analisar o contexto da prática e compreender os diferentes contextos da política, bem como as dimensões que influenciam sua tradução na prática. Segundo Nozu e Kassar (2020, p. 5),

[...] o olhar para o contexto das práticas conforma-se em uma perspectiva segundo a qual a ‘implementação’ de políticas públicas é processo complexo, não linear, em que podem ser identificados ‘ciclos’, Ciclos de Políticas, permeados por vários contextos.

A teoria da atuação é apresentada no livro *Como as escolas fazem as políticas* (Ball; Maguire; Braun, 2021), tendo como perspectiva que “[...] as políticas não são meramente implementadas, pois os profissionais que atuam nas escolas reinterpretam e recontextualizam as políticas, visando adaptá-las aos contextos reais e torná-las viáveis.” (Mainardes, 2022, p. 21).

Com a teoria da atuação, Ball e colaboradores apresentam elementos centrais sobre interpretação e tradução. A interpretação é uma leitura inicial, mas sempre realizada em articulação com a história e cultura institucional, sendo um processo de decodificação do texto. Já a tradução envolve as linguagens da prática, ou seja, a produção de textos institucionais e a forma de colocá-los em ação, implicando simultaneamente invenções e consentimentos. Assim, interpretação e tradução são determinantes no processo da política e de sua articulação com a prática, imbricadas pelas relações de poder. Vale lembrar que a “[...] interpretação é sobre estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são por vezes intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou

abordar assuntos e inscrever o discurso na prática." (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 84).

O conceito de atuação baseia-se nas premissas relacionadas de que as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos e que colocar as políticas em prática é um processo criativo sofisticado e complexo. (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 33).

Espera-se que as escolas e os profissionais compreendam as políticas e sejam capazes de efetivá-las, no entanto, não são levadas em conta a complexidade dos ambientes e as múltiplas demandas existentes, por isso a necessidade de "levar a sério" os contextos e os ambientes de atuação. As políticas operam em diferentes condições materiais, com recursos variados em relação a determinadas demandas; portanto, deve ser considerado um conjunto de condições, que possibilitam diferentes interpretações.

A ACP dá ênfase ao contexto e sugere que as pesquisas sobre políticas devem considerar as quatro dimensões contextuais: contextos situados (cenário local, fluxo, história); culturas profissionais (valores, compromissos, políticas de gestão); contextos materiais (equipe de trabalho, infraestrutura, tecnologia); e contextos externos (pressões e expectativas do contexto político mais amplo, responsabilidades legais) (Mainardes; Gandin, 2013).

Além das dimensões contextuais, a teoria da atuação relaciona-se com três facetas constituintes do trabalho com políticas: materiais (aspectos físicos da escola), interpretativos (problema da significação) e discursivas (Fávero; Santos; Centenaro, 2022). Todos esses elementos são necessários, sendo que

[...] cada um abre possibilidades e introduz limites à possibilidade na conceptualização do processo da política. Em conjunto, esses aspectos e os recursos teóricos relevantes em cada caso podem fornecer um relato de como a política e a prática são feitas na escola. (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 79).

A valorização das recontextualizações, proposta por Ball (2021), enfatiza a ação dos múltiplos contextos, bem como identifica as relações de reinterpretação, resistência e mudanças em todos os níveis de produção de política, visando a superar a noção de política como o que é restrito às práticas convencionais da política institucionalizada nos governos.

Esses processos de reinterpretação, recontextualização e adaptação tornam-se necessários, pois, de modo geral, as políticas não são totalmente apropriadas para os contextos. Muitas vezes, os contextos necessitam adaptar-se à política em vez de as políticas serem formuladas de acordo com o contexto. (Fávero et al., 2022, p. 22).

Os textos políticos são textos em ação, e, portanto, as respostas a eles têm consequências reais, materializadas no contexto da prática. Dessa forma, pode-se dizer que “[...] os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriadas a cada leitura.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 259). Por conseguinte, as leituras dos textos políticos são determinadas por relações de poder, sendo que o contexto da prática permite um rol de opções para decidir o que fazer, envolvendo a ação social criativa permeada pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas. Sendo assim, as políticas são colocadas em ação, e os atores interpretam-nas e traduzem-nas de formas diversificadas.

Importante contextualizar a compreensão da política como um processo, portanto, sujeito a diferentes interpretações nos diversos contextos, em vez de implementado tal qual expressam os documentos oficiais. A política, além disso, configura-se como um processo discursivo complexamente configurado. Assim,

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Deste modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se ‘regimes de verdade’. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceitações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (Mainardes, 2006, p. 54).

Tomando emprestado o conceito de discurso usado por Foucault, a perspectiva pós-estruturalista ressalta a importância de analisar os discursos das políticas, tendo em vista que estamos imersos em uma multiplicidade de discursos, mas alguns serão mais dominantes que outros. Todos os contextos de produção de política são atravessados por discursos, e “[...] o produto de um discurso é, portanto, apenas mais um nó na rede de poder.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 260).

Na prática, os atores das escolas reinterpretam com base em suas experiências e condições apresentadas. Tal processo é fortemente influenciado por estratégias discursivas. Segundo Foucault, políticas são entendidas como formações discursivas, que envolvem lacunas, vazios e limites, sendo que os discursos do presente e do passado disputam entre si a significação da política e dos sujeitos da mesma política.

No tocante ao discurso, a preocupação de Foucault não estava na busca de “[...] uma verdade preexistente e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos e validados.” (Fröhlich, 2018, p. 79). Os discursos que se tornam verdadeiros estão articulados a relações de poder e a diferentes estratégias, fomentando alguns e excluindo outros dentro dos contextos de luta. Conforme Kraemer (2011, p. 27),

[...] é por meio dos discursos que passamos a constituir aquilo que compreendemos por realidade, ou ainda, é nas práticas discursivas que se constituem os saberes próprios de cada contexto. Com isso, vejo os discursos não como meros reprodutores daquilo que a sociedade produz, mas como instituidores de práticas. Através dos discursos produzimos saberes, inventamos realidades, constituímos o mundo, as relações sociais e organizamos o conhecimento. Pelos discursos é que os sujeitos passam a ser produzidos, pois os discursos criam, constituem, formam aquilo a que se referem.

Compreendo que os discursos reforçam e direcionam as práticas dos gestores escolares e, consequentemente, do SPT, considerando “[...] o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que fazem com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui em objeto para o pensamento.” (Foucault, 2006, p. 236).

Ball (2021) ressalta que a atuação da política deve opor-se ao aprisionamento de uma teorização ordenada, focada na noção de implementação, pois este termo remete a uma política fixada no texto, como algo que alguém escreve e outra pessoa implementa ou não. Ball também afirma que as políticas devem ser postas em atuação como um processo criativo, mas “[...] reconhecendo que a atuação é uma parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são, na verdade, articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas.” (Avelar, 2016, p. 6).

Com esse entendimento, o primeiro movimento analítico da pesquisa foi examinar os acontecimentos históricos para compreender os desafios da atualidade.

Retornar ao passado e analisar os discursos presentes até a emergência da figura do SPT permitiu evidenciar deslocamentos e efeitos produzidos na constituição desse professor. No que concerne ao contexto da prática, a escolha de desenvolver o grupo focal relaciona-se com a perspectiva de que os diálogos têm potencial para produção de informações, as quais podem mostrar como os gestores compreendem a atuação dos SPT em suas unidades escolares.

4.1 O GRUPO FOCAL E A PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE DE ANÁLISE

Ancoro-me em uma perspectiva qualitativa, levando em consideração que pesquisas sob esse viés se voltam a experiências e interações em seu contexto natural, dando espaço às particularidades locais e aos contextos. Outro aspecto relevante é que as hipóteses são refinadas no processo da pesquisa, não compreendendo os dados obtidos como neutros, mas sim lhes atribuindo um sentido contextualizado (Barbour, 2009).

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa – *problematizar os processos de tradução sobre corregência na atuação do segundo professor de turma a partir da percepção de gestores de escolas estaduais da Grande Florianópolis* –, torna-se fundamental adentrar os espaços onde é possível investigar os processos de tradução. Esta é entendida como “[...] uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar estes textos em ação.” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 81). Meu intuito é explorar a percepção dos gestores escolares, visto que são agentes que possibilitam ou indicam a atuação do SPT de determinadas formas, e não de outras, mediante tradução e interpretação.

A escolha do grupo focal como procedimento para a produção de dados mostrou-se profícua, pelo caráter interativo entre os membros que compõem o grupo e pelas relações discursivas que podem estabelecer-se no entrelaçamento das narrativas desenvolvidas em cada encontro. A opção pelo grupo focal deu-se também pela aproximação do contexto da prática, oportunizando dar visibilidade aos atores envolvidos e às interpretações realizadas nas escolas pesquisadas. Compreendo que o grupo focal

[...] é uma ferramenta de pesquisa que coleta dados através da interação do grupo acerca de um tópico proposto por um pesquisador (moderador, facilitador). Essa definição implica compreendê-lo como um procedimento que reconhece o papel ativo do moderador em estimular o grupo e que os dados provêm da interação gerada pela discussão. (Souza, 2020, p. 55).

Dessa maneira, assumi o papel de moderadora do grupo, buscando facilitar as discussões e elencando estratégias para mediar as discordâncias que pudessem emergir pelo intercâmbio de experiências, que são compartilhadas e contrastadas, culminando nos pontos de discussão (Souza, 2020). Quanto a isso, Barbour (2009) ressalta a necessidade de estímulo ativo à interação do grupo focal, conduzindo a discussão para que os integrantes conversem entre si, e não somente com o pesquisador. Para tanto, são fundamentais a preparação de um roteiro e a seleção de materiais como estratégias que suscitem a participação dos integrantes.

Conforme Souza (2020), o grupo focal é qualificado quando transcende a ideia de entrevistas individuais separadas e oportuniza que os participantes criem interlocuções entre si. O grupo focal não se constitui como uma oportunidade para alcançar “a verdade” sobre determinada materialidade, nem é esse seu objetivo; ele opera em dependência do contexto, necessitando das respostas dos membros do grupo. Nesse sentido, “[...] o que caracteriza esse método é seu caráter interativo – focalizando aqui mais a interação do grupo e menos a interação entre pessoas.” (Dal'Igna, 2011, p. 65). Além disso, os pesquisadores “[...] devem ser capazes de estabelecer, estimular e manter o debate entre os participantes, sem que isso seja equiparado a uma preocupação com a formação de consensos.” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 9).

A pesquisa foi desenvolvida com recorte nas escolas estaduais de Santa Catarina, sendo a SED “[...] o órgão central do Sistema Estadual de Educação, responsável pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais” (Santa Catarina, 2022, local. 4-5), instituída pela Lei Complementar nº 381/2007¹⁹. Considerando-se a vastidão do estado de Santa Catarina, existem as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), cujo objetivo é “[...] tomar as providências administrativas e pedagógicas necessárias para a implantação das diretrizes da PEEESC, estimulando o envolvimento de todos e a conscientização da importância do sistema educacional inclusivo.” (Santa Catarina, 2018, p. 53).

¹⁹ Dispõe sobre servidores e serviços públicos e estabelece outras providências.

O lócus da pesquisa são escolas estaduais ligadas à CRE da Grande Florianópolis, e os sujeitos da pesquisa são os gestores escolares que atuam nas escolas comuns. Essa CRE assume a supervisão e o acompanhamento de 125 escolas estaduais, distribuídas nos seguintes municípios: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara.

As escolas foram escolhidas com base no número expressivo de SPT em atuação na CRE da Grande Florianópolis. Foram eleitas após levantamento de dados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), por ser a ferramenta utilizada pelo estado para gerir e controlar todos os aspectos relativos à educação pública de Santa Catarina, além de reunir de forma fidedigna a quantidade de SPT por unidade escolar.

A partir da escolha das escolas com maior número de SPT em atuação nas escolas comuns, foram convidados a participar da pesquisa 23 profissionais, ocupantes dos cargos de gestor, assessor de gestão, assistente técnico pedagógico, orientador educacional e supervisor educacional. Desses 23, seis gestores negaram-se a participar da pesquisa, alegando demanda de trabalho e falta de tempo. Após esse primeiro contato, e já com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/Udesc), por meio do Parecer 6.640.577²⁰, foram encaminhados para 17 participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações detalhadas da pesquisa, e foi solicitada a assinatura dos participantes no formulário Google *Forms*, antes do início do primeiro encontro do grupo focal. Aproximo-me de Dal'Igna (2011, p. 74-75) no sentido de compreender que

[...] a formalização do consentimento livre e esclarecido por meio de um termo não é suficiente. Numa perspectiva ética, a responsabilidade do pesquisador engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados. Dizendo de outro modo, as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento.

Avançando nesse percurso, para a escolha dessa quantidade de gestores, considerei o preconizado por Souza (2020), que sugere um grupo de oito a 12

²⁰ O parecer está anexado no final da dissertação.

integrantes, pois um grupo menor pode correr o risco de não produzir discussões significativas durante os encontros. Além disso, a opção pela diversidade de escolas está de acordo com a abordagem metodológica analítica em questão, compreendendo que cada escola é constituída com uma realidade singular (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Importante ressaltar que 17 gestores convidados assinaram o TCLE e se comprometeram a compor o grupo focal, no entanto, somente dez gestores participaram efetivamente dos encontros. Diante dessa situação, apresento no quadro abaixo apenas os gestores que efetivamente participaram do grupo focal, com um código atribuído a cada um para preservar seu anonimato, seguido pelo nome fictício das escolas, os municípios e a quantidade de SPT.

Quadro 6 - Código dos gestores, escolas, municípios e quantidade de SPT

Código dos gestores	Unidades Escolares	Município	Número de SPT
G1	Escola A	Florianópolis	43
G2	Escola B	São José	27
G3	Escola C	Biguaçu	24
G4	Escola D	Antônio Carlos	23
G5	Escola E	São José	20
G6	Escola F	Florianópolis	16
G7	Escola G	Florianópolis	15
G8	Escola H	Biguaçu	13
G9	Escola I	Florianópolis	12
G10	Escola J	Biguaçu	11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além do TCLE, encaminhei um questionário no Google *Forms* aos dez participantes da pesquisa, com o intuito de coletar informações sobre o cargo que ocupam, formação acadêmica e tempo de atuação na função, antes do primeiro encontro do grupo focal. Faço uma breve descrição das respostas. Em relação aos

cargos ocupados, temos três diretores, dois assessores de direção, uma orientadora educacional, dois assistentes técnicos pedagógicos (ATP) e duas supervisoras. Quanto à formação, nove têm especialização, e uma concluiu mestrado na área da Educação. No que se refere ao tempo de atuação no cargo atual, uma pessoa atua há dois meses, cinco atuam de três a cinco anos, duas atuam de seis a sete anos, uma atua há 18 anos, e outra há 27 anos.

Cabe observar que os participantes não se conheciam antes da pesquisa, o que caracteriza grupos artificiais, pois foram constituídos com o objetivo de realizar a pesquisa, “[...] e seus membros podem ou não se conhecer, podem ou não ter um interesse comum, portanto, o laço entre participantes não existe previamente, ele é conformado pela investigação.” (Dal'Igna, 2011, p. 69).

Após essas primeiras etapas organizacionais, quatro encontros *online* foram conduzidos ao longo dos meses de março e abril de 2024, por meio da Plataforma Big Blue Button da Udesc²¹, com duração média de uma hora e 30 minutos. Para garantir uma participação mais ampla e reduzir a evasão, decidiu-se por essa abordagem devido à distância que os gestores precisariam percorrer e às exigências de trabalho, que poderiam dificultar sua presença física.

A gravação foi iniciada com a autorização de todos e finalizada ao término de cada encontro. Em seguida, realizei a transcrição das narrativas dos gestores na íntegra, para criar, com a ferramenta do discurso, as categorias analíticas, percebendo as recorrências e dissonâncias. Para facilitar a identificação dos participantes, atribuí-lhes códigos (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 e G10), conforme sinalizado no Quadro 6.

O planejamento dos encontros foi direcionado para fomentar a discussão sobre processos de tradução da corregência do SPT na percepção dos gestores, bem como questões que suscitassem o diálogo dos envolvidos na atuação da política. Para tanto, busquei oportunizar uma discussão interativa, aberta ao diálogo, com esclarecimentos, aprofundamentos, exemplos concretos, justificativas e questionamentos entre os participantes. Nesse momento, foi fundamental expor meu papel como pesquisadora, dissociada da função de supervisora da FCEE, preparando um caminho aberto às discussões e de confidencialidade. Não queria as

²¹ Big Blue Button é um programa que foi integrado ao Moodle pela Udesc. É um software para realização de videochamadas e reuniões por videoconferência, similar ao Microsoft Teams, ao Google Meet e ao Zoom.

respostas prontas, os discursos reproduzidos; almejei compreender como os gestores percebem a atuação dos SPT no contexto da prática.

Com base em Dal'Igna (2011), organizei uma discussão estruturada, possibilitando a obtenção de informações relevantes para a pesquisa. Para tanto, elaborei um planejamento, denominado *Roteiro dos Encontros*, considerando os seguintes aspectos: os tópicos de discussão, os objetivos do encontro e as estratégias de condução, que apresento a seguir.

Quadro 7 - Roteiro: Primeiro encontro do grupo focal

Primeiro encontro: 25 de março de 2024
<i>Tópico de discussão:</i> A inclusão é possível na atualidade?
<i>Objetivos:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a pesquisa e o propósito do grupo, bem como a importância dos integrantes nas discussões. ✓ Estimular os participantes a elencarem aspectos que possibilitem as condições reais para a constituição de práticas inclusivas na escola.
<i>Plano de Trabalho:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos participantes. ✓ Esclarecimentos iniciais: objetivos da pesquisa; funcionamento do grupo; horário; leitura do TCLE e solicitação da autorização para que os encontros sejam gravados na plataforma Blue Button da Udesc. ✓ Estímulo da discussão: quais são os maiores desafios enfrentados na atualidade com relação à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas onde atuam?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 8 - Roteiro: Segundo encontro do grupo focal

Segundo encontro: 1 de abril de 2024
<i>Tópico de discussão:</i> Atuação do segundo professor de turma
<i>Objetivos:</i>
✓ Estimular os participantes a refletirem sobre os desafios enfrentados pela gestão escolar no que se refere à corregência na atuação do SPT nas unidades escolares.
<i>Plano de Trabalho:</i>
✓ Estímulo da discussão: de que forma os SPT atuam como corregentes em suas unidades escolares?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 9 - Roteiro: Terceiro encontro do grupo focal

Terceiro encontro: 8 de abril de 2024
<i>Tópico de discussão:</i> O professor do corredor
<i>Objetivos:</i>
✓ Estimular os participantes a refletirem sobre a atuação dos SPT, em interface com a função social da escola.
<i>Plano de Trabalho:</i>
✓ Estímulo de discussão: na atualidade, podemos considerar que encontramos “professores de corredor” que atuam com o público da educação especial nas unidades escolares?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 10 - Roteiro: Quarto encontro do grupo focal

Quarto encontro: 15 de abril de 2024
<i>Tópico de discussão:</i> Política de Educação Especial de Santa Catarina e SPT
<i>Objetivos:</i>
✓ Estimular os participantes a refletirem sobre aspectos que necessitam ser atualizados diante dos desafios da atuação do SPT.
<i>Plano de Trabalho:</i>
✓ Estímulo da discussão: que elementos necessitam ser atualizados na PEEESC no que se refere ao SPT?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O roteiro foi organizado de forma a problematizar a tradução da atuação do SPT na percepção dos gestores escolares. Mesmo com o planejamento prévio, muitos questionamentos foram surgindo nas narrativas, tornando clara a necessidade de os participantes estabelecerem um diálogo aberto sobre as inquietações que os acompanham. Dessa forma, deixei as narrativas fluírem livremente, embora em alguns momentos as tenha trazido de volta ao contexto do SPT e de sua atuação como corregente.

A cada encontro, foi possível perceber o engajamento dos gestores em participar das discussões, expondo suas opiniões e colaborando com as narrativas dos participantes. No entanto, destaco que a conexão à internet de alguns gestores dificultou a participação nos encontros, bem como sua compreensão do funcionamento da plataforma Big Blue Button da Udesc.

A pesquisa, elaborada simultaneamente à minha inserção profissional no campo da Educação Especial, mantendo uma relação intrínseca com o objeto de pesquisa, demandou um constante exercício de distanciamento e questionamento, e mantive-me aberta aos tensionamentos e problematizações diante da atuação do SPT na percepção dos gestores escolares. Empreender este estudo refletiu um movimento constante de busca, avanços, recuos e (des)construção; ao mesmo tempo, exigiu-me estar receptiva às narrativas, ao novo, ao inesperado. Refiro-me ao inesperado porque, mesmo que eu projetasse o que poderia surgir nos discursos

dos gestores, e isso perpassa as “verdades” que me constituíram, não estabeleci categorias de análise predefinidas; em vez disso, elas foram sendo elaboradas a partir das recorrências, das dissonâncias e dos significados encontrados, em um conjunto de práticas discursivas que põem em funcionamento certas verdades sobre a atuação dos SPT no cotidiano das escolas. Compreendo que esse exercício permite “[...] mapear enunciados, para depois examiná-los: determinando suas condições de existência; estabelecendo relações entre enunciados; mostrando suas continuidades e descontinuidades.” (Dal'Igna, 2011, p. 92).

Em vista disso, volto meu olhar para a materialidade da pesquisa, constituída pelas transcrições dos quatro encontros do grupo focal, realizados com 10 gestores da CRE da Grande Florianópolis, tendo como exercício primordial dialogar com as teorizações foucaultianas e a ACP. Assumo como perspectiva que

[...] entender os conceitos como ferramentas é saber que, ao mesmo tempo em que eles nos abrem algumas possibilidades de análise, também nos privam de outras. As ferramentas teóricas escolhidas para operar direcionam o olhar no trabalho investigativo, golpeiam algumas verdades construídas e nos fazem abandonar outros conceitos, outras teorias, outras formas de ver e entender o mundo. (Lockmann, 2010, p. 75).

Com base nesses apontamentos, retomo o problema de pesquisa para dar continuidade à discussão: *como se dão os processos de corregência na atuação do SPT a partir da percepção de gestores escolares de escolas estaduais da Grande Florianópolis?* É a partir dessa problematização que me debruço sobre as narrativas dos gestores, adotando critérios de categorização que apresento a seguir.

De início, meu exercício foi a leitura das transcrições, o que permitiu experienciar e compreender diferentes realidades, contextos, interações e conflitos, capturados também por meio das narrativas recorrentes. Esse primeiro contato possibilitou o levantamento das seguintes recorrências: 1) número expressivo de estudantes públicos da educação especial por sala de aula; 2) profissão do SPT como “bico”, com precária formação inicial e atuação sem compromisso e responsabilidade; 3) descaso dos professores regentes/disciplinas, gerando falta de entrega de planejamento ao SPT, desconhecimento do nome dos estudantes com deficiência, terceirização de atribuições ao SPT; 4) preocupação dos gestores com a qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência; 5) discursos sobre a inclusão dos gestores.

Esse primeiro exercício possibilitou o levantamento de diferentes narrativas dos gestores, sem critérios estabelecidos *a priori*. No entanto, comprehendo que, para empreender a análise da pesquisa, essas narrativas ainda não poderiam caracterizar-se como categorias. Assim, fiz um segundo movimento, que consistiu no levantamento das palavras recorrentes que chamavam minha atenção em cada encontro do grupo focal: 1) palavras que remetem ao diagnóstico clínico: "laudo(s)" (mencionada 34 vezes), "autismo" (23 vezes) e "Transtorno do Espectro Autista - TEA" (oito vezes), em um total de 65 recorrências; 2) a palavra "aprendizagem", mencionada 62 vezes; 3) a palavra "inclusão", mencionada 24 vezes; 4) a palavra "formação", mencionada 23 vezes.

Desde o movimento inicial de percepção e recorte das temáticas emergentes nas narrativas e a constatação de repetições de palavras e seus sentidos, a articulação e os agrupamentos desses elementos foram realizados de forma contínua, em um processo constante de montagem e remontagem de grupos analíticos. A partir disso, os discursos materializados na transcrição do grupo focal, as recorrências e as compatibilidades levaram à organização do corpus analítico em duas categorias: Gestão Administrativa dos Processos de In/Exclusão e Gestão Pedagógica e a centralidade da aprendizagem nos processos de in/exclusão.

Devo esclarecer que não comprehendo essas categorias dissociadas uma da outra, pois o ambiente escolar é considerado uma dimensão educativa, que requer dos gestores a organização tanto de rotinas administrativas quanto das práticas educativas. No entanto, para melhor discussão, optei pela apresentação em duas seções distintas. Assim, tensionar e problematizar as práticas de in/exclusão na percepção dos gestores escolares, com base nessas categorias, é o objetivo do próximo capítulo.

5 ENCONTRO COM OS GESTORES ESCOLARES: OS DISCURSOS, AS RECORRÊNCIAS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO

“Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos.” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 18)

Este capítulo destina-se a problematização do corpus analítico, o qual se constitui pelos excertos dos discursos dos gestores, recortados da materialidade produzida a partir das transcrições dos encontros do grupo focal. Tais discursos são problematizados em relação à atuação do SPT na produção de práticas de in/exclusão, segundo a percepção de gestores de escolas estaduais da Grande Florianópolis. Esse conjunto de vozes, representadas por diferentes narrativas, dá visibilidade aos discursos legitimados sobre o SPT, sendo que tais discursos obedecem a um conjunto de princípios construídos historicamente, que, por sua vez, impactam a forma como cada gestor traduz a atuação desse professor. É, pois, sobre esse corpus analítico que me dedico para responder à pergunta que move a pesquisa: *como se dão os processos de corregência na atuação do SPT a partir da percepção de gestores escolares de escolas estaduais da Grande Florianópolis?*

Estabelecer as unidades de análise não foi tarefa fácil, sendo um processo minucioso, voltado para inúmeras leituras, idas e vindas, na tentativa de tensionar as narrativas dos gestores e capturar sua tradução nos contextos escolares. Esse processo, de forma alguma, foi neutro; pelo contrário, exigiu que me afastasse das verdades que me subjetivaram durante minha caminhada profissional. Em vista disso, aproximo-me de Foucault, compreendendo que, “[...] através da investigação dos discursos, nos defrontamos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente.” (Fischer, 2001, p. 222).

5.1 A GESTÃO ADMINISTRATIVA DOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO

Julgo pertinente iniciar esta unidade analítica compreendendo o conceito de gestão e sua interface com o contexto educacional. A palavra *gestão* é originária do latim *gestione* e refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. A escola, como instituição social educativa, depende tanto dos processos pedagógicos quanto da gestão administrativa para sua organização e funcionamento. Nesse contexto, o gestor escolar assume um papel fundamental, direcionando, mobilizando, sustentando e dinamizando as ações da instituição, o que tem um impacto significativo nos processos de in/exclusão escolar.

Conforme Roldão e Hanoff (2021), a dimensão administrativa da instituição de ensino da escola abrange recursos materiais, pessoais, físicos e financeiros, e é necessária uma ampla gerência da parte burocrática: documentos da escola, recursos materiais, humanos e físicos. Em um processo contínuo e sistêmico, estão envolvidas atividades fundamentais, como planejar, organizar e dirigir, com foco em atingir os objetivos e metas. Libâneo (2015, p. 6) ressalta que a gestão é “[...] uma atividade que integra os elementos da organização, mas que pode ser diferenciada para realçar os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” Ainda segundo o autor, os gestores são responsáveis por coordenar o trabalho, distribuindo tarefas, conduzindo o processo de tomada de decisões e estabelecendo as condições e modos de atingir as metas de cada área.

Concordo com Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 881) na compreensão de que a gestão administrativa não ocorre deslocada da gestão pedagógica e é “[...] uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola.” Assim, por mais que as categorias de análise que proponho – administrativa e pedagógica – estabeleçam relação intrínseca e interdependente na atuação dos gestores escolares, nesta primeira unidade de análise, concentro os discursos de ordem administrativa, aqui materializados nas narrativas referentes ao quantitativo de estudantes por sala de aula, à rotatividade de SPT e à precarização dos contratos de admissão em ACT desses professores.

Para empreender esta análise, problematizo a percepção dos gestores escolares com relação à atuação do SPT. Compreendo que, no contexto da prática, o texto e os discursos são (re)interpretados e criados, ou seja, traduzidos, o que “[...]

produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original." (Mainardes, 2006, p. 53). Assim, as narrativas dos gestores sobre questões burocráticas e administrativas de organização e funcionamento da instituição escolar influenciam diretamente a tradução da corregência do SPT, profissional que passa a ser entendido como um recurso a administrar na complexa dinâmica da escola.

Primeiramente, pude constatar que, em todos os quatro encontros do grupo focal, o quantitativo de estudantes por sala ressurgia nas discussões, transitando ora como um problema, ora como um desafio. Atenta aos discursos sobre esse aspecto, percebi dois movimentos, ambos com grande impacto na organização administrativa e pedagógica da escola: 1) número excessivo de estudantes por turma; e 2) aumento no número de estudantes da educação especial por turma. Apresento abaixo excertos das narrativas dos gestores sobre o primeiro movimento: número excessivo de estudantes por turma.

Salas muito cheias, mais de 30 alunos às vezes nos anos iniciais, o que é um absurdo. Como você vai iniciar um processo de alfabetização no primeiro ou segundo ano com mais de 25 alunos? (G3, 25/03/2024).

O desafio das salas. Estão superlotadas, e não só pensando no número de alunos com deficiência, autismo, mas, no geral, o número de alunos por sala. (G9, 25/03/2024).

A questão de tantas crianças em sala de aula; não há um aprendizado com tantos alunos. Então, deveríamos começar a pensar no número de alunos em sala de aula. (G1, 25/03/2024).

Então, o número de estudantes por turma tem impactado porque é impossível fazer um trabalho com qualidade. (G4, 15/04/2024).

Número de estudantes por sala, não só em relação ao TEA. No geral, as salas estão superlotadas, de modo geral, aluno com e sem deficiência. As salas têm 30, 32 alunos, e a escola não dá conta de tudo. (G9, 15/04/2024).

O número de estudantes por sala de aula tem influência substancial nas práticas de ensino, o que me instigou a buscar evidências estatísticas que comprovassem essa situação nas escolas. Os dados disponíveis no site Educação na Palma da Mão, da SED, refletem esse aumento de estudantes nas escolas comuns estaduais. Na região da Grande Florianópolis, em 2023, havia 129 unidades escolares, com 78.660 estudantes matriculados, distribuídos em 3.768 turmas. Em

2024, o número de unidades escolares permanece o mesmo, mas as matrículas aumentam para 81.033, enquanto o número de turmas diminui para 3.733, ou seja, em um ano, houve o aumento de 2.373 matrículas de estudantes, com redução de 35 turmas. Só olhando para esses números, já se percebe um descompasso entre o aumento dos estudantes em cada turma e a manutenção do número de unidades escolares, com um impacto considerável nas estruturas escolares e na qualidade de ensino, refletindo-se em precarização das condições de trabalho e atuação dos professores, na disponibilização do SPT e na gestão da escola.

Tal realidade, constatada nas escolas da região da Grande Florianópolis, mostra a grande escassez de recursos econômicos destinados à educação, “[...] enquanto o gerencialismo neoliberal passou a enfatizar a perspectiva tecnopolítica de gastos e de custos para a educação, no lugar de compreender o capital aplicado à educação como investimento nas condições de transformação humana.” (Carvalho; Gallo, 2020, p. 147). Dessa forma, contamina-se a política de educação pública, levando ao sucateamento da própria educação.

Segundo Lopes (2009), o neoliberalismo, como um conjunto de práticas que moldam formas de vida, é cada vez mais orientado por princípios de mercado e de autorreflexão, portanto,

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. (Lopes, 2009, p. 155).

Com tal entendimento, não é permitido que ninguém pare ou fique de fora dessa racionalidade, que dá sustentação aos jogos de mercado e garante que todos, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Assim, não é permitido que ninguém e nenhum grupo seja excluído, sendo esses os princípios mobilizadores de uma racionalidade neoliberal, e a inclusão, uma estratégia fundamental na condução da vida dos sujeitos (Lockmann, 2020).

Além disso, no contexto em que a escola está inserida, predomina o modelo neoliberal de relação entre Estado e sociedade. Nesse modelo, busca-se universalizar a educação básica, não como um direito fundamental e necessidade

essencial do ser humano, mas como sustentação para a livre iniciativa e as relações de competitividade. Compreendo a universalização como uma forma meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema e por mais tempo, alcançando níveis escolares mais avançados pelo menor custo possível, sem considerar a qualidade da formação oferecida (Ferreira; Ferreira, 2007 *apud* Nozu; Bruno, 2015).

Laval (2004) faz problematizações pertinentes para compreender o neoliberalismo e o ataque ao ensino público, que têm transformado as instituições educacionais sob a influência de princípios empresariais e de mercado:

A escola republicana voltada à formação do cidadão e que destacava o saber não somente pelo seu valor profissional, mas por seu valor social, cultural e político, vem sendo substituída por uma escola voltada à formação de ‘capital humano’, ou seja, de conhecimentos apreendidos pelos indivíduos desde que sejam valorizáveis economicamente. Uma escola que cada vez mais se insere na ordem competitiva de uma economia globalizada. (Fraga, 2005, p. 434).

Sob essa lente, a educação está sendo moldada por lógicas mercadológicas que priorizam eficiência, competição e resultados quantificáveis. A racionalidade neoliberal tem contribuído para que escolas persigam a padronização do ensino, e o foco desloca-se do aprendizado significativo para a obtenção de bons resultados; atacam-se os valores que dão sentido ao aprendizado, e deslocam-se os valores culturais para valores econômicos. Com isso, a razão de ser da escola distancia-se cada vez dos saberes, para alinhar-se à lógica do mercado. O foco agora são as competências de base comercializável, ou seja, a escola fornece as ferramentas para satisfazer às necessidades do mercado e às transformações econômicas (Laval, 2004 *apud* Fraga, 2005).

A universalização da educação é uma maneira de capturar todos os sujeitos, criando possibilidades para o seu gerenciamento. A inclusão, como imperativo da sociedade contemporânea, é uma estratégia implicada na ordem social neoliberal e, portanto, produz “[...] determinadas práticas que governam sujeitos cada vez mais regidos por uma lógica neoliberal” (Santos; Klaus, 2013, p. 62).

A PEEESC não emerge à margem dessas relações de saber-poder e fomenta discursos a favor da universalização da educação e da mobilização de políticas educacionais de cunho inclusivo. Nesse contexto,

[...] o Estado brasileiro começou a fomentar, influenciado por agências multilaterais internacionais, políticas educacionais inclusivas, pois na lógica neoliberal do mundo globalizado, ou seja, na realização da fórmula ‘menos Estado, mais mercado’, a educação passa a ter um papel fundamental para que os cidadãos dominem os ‘códigos da modernidade’ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e, desta forma, possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de mercado na economia integrada internacional. (Nozu; Bruno, 2015, p. 7).

Ocupando esse status de imperativo de Estado, a inclusão torna-se uma das estratégias mais potentes, na atualidade, voltadas para a universalização dos direitos e o acesso e permanência escolar dos estudantes da educação especial. Além disso, a garantia da participação de todos é mobilizada por uma racionalidade neoliberal, trazendo a inclusão como uma estratégia fundamental para conduzir a vida em sociedade e acionando “[...] mecanismos e estratégias que operam na condução das condutas, nos modos de ser e de viver de todos os sujeitos.” (Fröhlich, 2018, p. 70). Desse modo, segundo o entendimento de Gallo (2017 *apud* Santos; Lockmann, 2022), a noção de cidadania imposta à sociedade consolida a governamentalidade democrática, apoiada na noção de direito, com o objetivo de transformar os sujeitos em cidadãos, portanto, governáveis pelo Estado.

Sob essa lente, deparamo-nos com o aumento no número de estudantes da educação especial por turma nas escolas. Esse aumento expressivo de estudantes no contexto das escolas estaduais de Santa Catarina tem relação com o “imperativo da inclusão”, constituindo-se “[...] como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente.” (Lockmann, 2016, p. 19).

Para Hattge e Lopes (2015), a inclusão de todos se estabelece de formas diferentes, considerando a participação, o acesso e a interação, o que justificaria o uso do conceito in/exclusão. Isso porque qualquer sujeito dentro do seu nível de participação pode estar excluído ou incluído por determinadas práticas, ações, contextos e políticas. Os excertos das falas dos gestores apontam esse aumento no contexto da prática.

Porque já tem quatro ou cinco graus de autismo dentro de uma sala, e, fora isso, se tiver outro [...] Eu acho que quase todas as escolas estão em um nível de mais que cinco alunos na inclusão. (G1, 25/03/2024).

Também temos uma turma com cinco alunos, alunos com autismo com diferentes níveis e síndrome de Down na mesma sala. (G10, 08/04/2024).

O excesso de demanda é que está assustador. Estamos completamente perplexos diante de tantos laudos, tantos alunos com dificuldades, e o pior é que isso não vai estacionar, não vai melhorar, só tende a aumentar. (G4, 01/04/2024).

Indo além do número expressivo de estudantes por sala de aula, compreendo que o crescente número de diagnósticos de estudantes da educação especial por turma também emergiu como um grande desafio enfrentado pelos gestores. Pode-se entender que se trata de um dos efeitos produzidos pela PEEESC, que adota a perspectiva inclusiva e preconiza o encaminhamento de todos os estudantes para a escola comum.

Novamente, lanço um olhar para os dados estatísticos da Educação na Palma da Mão como maneira de ilustrar o crescente aumento do público da educação especial nas escolas comuns do estado. No ano de 2023, as escolas registraram 26.133 matrículas, ao passo que, em 2024, esse número aumentou para 30.403 matrículas de estudantes da educação especial em todo o estado.

Esse cenário impacta significativamente o cotidiano das escolas e exige que os gestores administrem essa situação, levando em conta os aspectos materiais, humanos e físicos do ambiente escolar. Portanto,

É no contexto da prática que efetivamente a política se concretiza por intermédio da ação dos agentes sociais que, influenciados por suas histórias de vida, sua realidade socioeconômica e cultural, suas possibilidades, recursos e condições objetivas, interpretam e recriam a política produzindo efeitos e consequências. (Pavezzi, 2018, p. 51-52).

Diante desses desafios, como os gestores criam estratégias para minimizar o impacto das salas superlotadas e oportunizar melhores condições para os estudantes e profissionais? Isso é possível, mesmo sem uma orientação explícita da política? Mainardes (2022) indica a necessidade de considerar os ajustamentos secundários realizados na atuação dos profissionais para que a política se torne viável no contexto escolar. Em vista disso, elenco discursos que representam a tradução dos gestores e como manejam a problemática do quantitativo de estudantes público da educação especial por sala.

Nós remanejamos, sim. É um cuidado que a gente tem, mas às vezes não dá. No 1º ano, em cada turma, eu tenho um TEA com nível alto. Aí, eu tenho o cuidado de matricular, mas às vezes esse pai não quer matricular essa criança de manhã, ele quer à tarde e tem vaga, e aí, como que eu vou dizer que não, se naquela turma já tem especial? Tu explicas que de manhã ele vai ter um atendimento melhor porque não tem outra criança, mas a família não aceita, e tu precisas dar a matrícula. (G3, 25/03/2024).

Eu tentava o máximo deixar dois alunos, no máximo, com professor. Passava para a coordenadoria e pedia para fazer mudança de turma [...], porque sete alunos, imagina! (G2, 25/03/2024).

Nessas situações, a gente procura deslocar esse aluno, desloca para outra turma, aí, para ela tentar melhorar o ensino desse aluno, que estava em prejuízo. (G9, 25/03/2024).

Pelos excertos, percebemos as possibilidades de os gestores estabelecerem outras práticas que oportunizem melhor qualidade de trabalho dos professores, mesmo sem uma orientação específica da política. A interpretação e tradução ativas que ocorrem na prática vivida são realizadas pelos diferentes atores sociais de maneira não neutra, estando permeadas por relações sociais e de poder, que configuram a realidade escolar. Além disso, esses atores não são meros receptores das políticas; sua cultura profissional, isto é, seus valores, compromissos e experiências influenciam suas interpretações e ações.

Dito de outra forma, as narrativas descrevem a relação entre o proposto na política e o contexto da prática, sobretudo porque os envolvidos nesse processo recebem um texto e o representam e interpretam de formas variadas. Essa diversidade de atuação e representação se estabelece na dependência dos contextos materiais e de infraestrutura, que, no contexto das escolas da pesquisa, implicam questões estruturais, as quais impactam substancialmente as práticas de in/exclusão. Tendo como pressuposto que inclusão e exclusão não são movimentos contraditórios, mas práticas que agem no interior das relações, volto meu olhar para as narrativas destacadas abaixo, entendendo que,

Ao direcionar o olhar para esses discursos, percebemos a importância de colocá-los sob suspeita, uma vez que compreendemos que não há neutralidade nos mesmos. Apoiadas em Foucault, compreendemos que os discursos que circulam em nossa sociedade pertencem a uma lógica discursiva mais ampla que os regula, definindo aquilo que será considerado verdadeiro, legítimo e aceito em nosso tempo. (Corrêa; Lockmann, 2020, p. 1095).

Além de o número X de alunos ser muito grande em sala de aula – 30 alunos, 28 no mínimo –, ainda tem os alunos da inclusão. Então, fica uma sala muito superlotada. (G1, 25/03/2024, grifo nosso).

Número alto de crianças em sala de aula, número muito grande, com 30 alunos em sala, mais a quantidade de autistas e comorbidades, é muito grande, então, este seria um ponto. (G1, 01/04/2024, grifo nosso).

Ao mesmo tempo eu tenho 30 alunos numa sala e sete com laudo. (G6, 25/03/2024, grifo nosso).

Narrativas como as destacadas, que referem o número de estudantes ditos normais – “mais a quantidade de autistas”, e “ainda tem os alunos da inclusão” –, ocupam um lugar de centralidade nos cotidianos escolares e remetem à necessidade de tensionar o fato de que não existe a “escola inclusiva”, e sim processos de in/exclusão que operam a todo momento com todos os sujeitos envolvidos nos contextos escolares. Pode-se dizer que a instituição escolar foi “[...] pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença incomoda, atrapalha e desestabiliza” (Hattge; Klaus, 2014, p. 329).

Isso ocorre porque as escolas, historicamente, perseguem o padrão de aluno ideal, e quem foge do padrão estabelecido é considerado anormal. É o que se reflete nos discursos encontrados, em que, em uma única turma, os estudantes são posicionados e comparados: os normais e os anormais. Pode-se dizer que

[...] a homogeneidade – todos se tornarem o mesmo – persiste em muitas das nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a inclusão pode ser muito perversa, pois ela pressupõe a inclusão das diferenças para que os diferentes se tornem o mesmo. (Hattge; Klaus, 2014, p. 335).

A manutenção da perspectiva antagonista entre normal e anormal produz práticas destinadas à especificidade da anormalidade, refletindo a necessidade de maior contratação de SPT dentro de uma lógica de práticas pedagógicas individualizadas que não priorizam o coletivo da sala de aula. A reprodução de práticas pedagógicas que dão prioridade à condição de deficiência resulta na perpetuação do modelo clínico, médico e terapêutico da educação especial, em detrimento de processos pedagógicos que promovam condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Dando continuidade a esta unidade de análise, destaco que o número excessivo de estudantes por sala é uma das consequências da precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação. Esse é apenas um dos desafios enfrentados pelos gestores no contexto de escolas da Grande Florianópolis. Vieira (2007 *apud* Nozu, 2013) ressalta que a gestão educacional é influenciada por demandas financeiras, recursos humanos e outras condições materiais e imateriais, além de ser permeada por circunstâncias políticas que exigem constante negociação e gerenciamento de conflitos. Cabe aos gestores tanto a administração dos recursos quanto a gestão dos conflitos e a tomada de decisões diante de situações complexas.

Outro discurso bastante recorrente nos encontros do grupo focal foi sobre o comprometimento do SPT com suas atribuições, a rotatividade desse professor e a precarização dos processos seletivos para admissão em ACT. Tais situações ocorrem constantemente, repercutindo em forma de tensões e conflitos no jogo dos atores das escolas, com impacto na produção de práticas de in/exclusão. Vejamos alguns excertos.

Então, assim, temos profissionais que são excepcionais, e muitos outros tantos profissionais que não têm a qualificação, mas que estão lá por uma opção de emprego, não é? (G6, 25/03/2024, grifo nosso).

O problema é quando, infelizmente, as falas de que ‘eu vou pegar como segundo professor porque eu não sou regente da turma e eu não tenho aquela responsabilidade’, estou falando a verdade, e vocês sabem do que estou falando – se deparar com esse profissional que não tem essa vontade, que não tem a experiência e que não quer [...]. Olha, o trabalho vai por água abaixo. (G3, 25/03/2024, grifo nosso).

Então, nesse perfil, os critérios profissionais exigidos estão muito aquém. Então, diria eu assim: se eu estou sem emprego e preciso dar alimento para os meus filhos, eu vou pegar o emprego. Legal, mas é bico para muitas pessoas. E a gente, como gestor, eu, como equipe organizacional, sei lá por que é isso, a gente faz uma brincadeira, pois tem horas que a gente tem que lidar muito mais com o professor do que com o próprio aluno. (G6, 25/03/2024, grifo nosso).

Tem aquele segundo professor não comprometido. Isso me preocupa muito, porque muitas vezes eles vêm despreparados, bem despreparados mesmo, para trabalhar com educação especial. Além da falta de preparação, tem a falta de vontade muitas vezes. Percebe-se que vão ali e escolhem a vaga porque precisam de um emprego, precisam de um trabalho. Chegam ali e, daí, se dão conta da tamanha responsabilidade que é. Alguns desistem, outros vão empurrando com a barriga, e a gente se desgasta. (G4, 01/04/2024, grifo nosso).

As narrativas apresentadas levam à problematização de algumas questões. Primeiro, historicamente, a educação das pessoas com deficiência foi marcada pela incapacidade e pela preocupação em “[...] garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias.” (Januzzi, 2004, p. 15). Entendo que isso perpassa a forma como as verdades foram sendo constituídas, caracterizando a qualificação do SPT como desnecessária e reforçando a concepção de que o público da educação especial não necessita de práticas educacionais que priorizem sua aprendizagem – o SPT, então, seria um recurso destinado a suprir as necessidades básicas desse público, com foco em atividades de vida prática.

Colaborando com essa discussão, a pesquisa de Lima (2017) sobre representações do trabalho do SPT identificou a postura desse professor como auxiliar. Essas representações ancoram-se no modelo médico-terapêutico da educação especial, mais voltado para um trabalho de cuidado e de zelo, no sentido de controle e vigilância de comportamentos indesejáveis na escola. Percebo aí, claramente, as práticas de in/exclusão, pois “[...] a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e [...] por isso é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos.” (Lockmann, 2019, p. 1).

Machado (2017) teve como um dos objetivos de sua pesquisa analisar as concepções de deficiência que norteiam o trabalho do SPT, concluindo que a atuação desse professor se sustenta em uma visão caritativa, assistencialista e biomédica da deficiência, o que delineia ações limitadoras e excludentes da participação do estudante com deficiência nas atividades escolares.

A segunda problematização diz respeito aos discursos sobre o trabalho do SPT, que lhe atribuem um caráter secundário, como se fosse apenas um "bico", sem reconhecer as responsabilidades inerentes a essa função. Para tensionar essas narrativas, lanço um olhar para pesquisas já realizadas no estado de Santa Catarina que objetivaram descrever o perfil desse profissional, e inquieta-me perceber as permanências, avanços e retrocessos referentes à contratação e formação do SPT.

Laurindo (2016) realizou um levantamento em sua pesquisa, constatando que, em 2015, do universo de 5.050 SPT que atuavam no estado, “[...] 94 eram professores efetivos e 4.956 eram professores admitidos em caráter temporário (ACT's).” (Laurindo, 2016, p. 73). É possível observar um quadro de precarização do trabalho docente, uma vez que os contratos de ACT são encerrados ao final de cada

ano letivo, e um novo processo seletivo é feito todos os anos. Essa condição de trabalho leva o SPT a estar em uma nova instituição a cada ano, dificultando a criação de vínculos com colegas e estudantes, além de gerar incerteza sobre a possibilidade de trabalho no ano seguinte.

Tal fragilidade, já apontada na pesquisa de Laurindo (2016), mantém-se presente na atualidade, considerando-se que, no mês de junho de 2024, conforme dados do site Educação na Palma da Mão, da SED, está registrada a contratação de 9.173 SPT, distribuídos em todo o estado de Santa Catarina, sendo 8.982 ACTs e 191 efetivos. Esses dados estatísticos constatam a permanência dessa situação de precarização, também apresentada por Araújo (2015, p. 142):

A precarização do trabalho dos SPT, quase totalidade ACT, passam todos os anos por um desgaste causado pelo processo seletivo de caráter meritocrático, nos quais realizam provas de títulos e de conhecimentos gerais e específicos. Vale ressaltar ainda que esses profissionais não possuem os mesmos direitos que os profissionais efetivos, tal como garantias de permanência no serviço público, ingresso na carreira, licença prêmio, entre outros. Quanto ao trabalho pedagógico e à formação do SPT, não há como garantir a continuidade do trabalho desenvolvido durante todo um ano, pois não se sabe em qual escola esse profissional estará no ano seguinte.

Além das contratações em ACT, outro agravante nessa situação foi levantado pela gestora: [...] *Existe uma situação que são os critérios para contratação dos professores na chamada pública [...]. Se eu tenho um aluno com o laudo²² lá no início do ano, bacana, porque daí eu pego, assim, digamos, professores com no mínimo uma graduação completa. Mas agora, quando os laudos começam a sair, as aprovações dos laudos dos processos começam a sair a partir de março, eu pego profissionais de chamada pública.* (G6, 25/03/2024).

A chamada pública, no contexto do estado de Santa Catarina, é regulamentada pela Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX, do art. 37 da Constituição da República. As chamadas são realizadas quando esgotada a listagem de professores classificados por área/disciplina, no Processo Seletivo ACT.

²² A palavra “laudo”, aqui, não diz respeito a laudo clínico por si só. A gestora refere-se aos processos para liberação do SPT, que antes são encaminhados para análise da equipe da FCEE.

No tocante à formação do SPT para assumir a vaga, o Edital nº 212/2024 (Santa Catarina, 2024, local. 3), da SED, abre as seguintes possibilidades:

Habilitado: Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com Curso Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com Pós-Graduação Lato ou Stricto Sensu em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado; ou Curso de Licenciatura em Pedagogia; ou Curso Normal Superior com Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Especial; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado.

Não Habilitado: Comprovante de matrícula e frequência a partir da 3^a fase em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia.

Embora as orientações do edital mencionado contemplem professores com habilitação específica para atuar como SPT, na prática, abre-se a possibilidade para o exercício dessa função com uma formação incompleta, conforme indicado no item “não habilitado” do excerto acima, referente ao último edital de contratação de SPT destinado ao provimento de vagas para as CRES do estado de Santa Catarina. Em vista disso, fica evidente a dissonância entre a PEEESC e o contexto da prática, ou seja, a manutenção da contratação de professores ACTs, rotatividade e incompleta formação para atuar nas escolas comuns. Encontramos a permanência dessa precarização, já apontada por Araújo (2015, p. 154):

A situação dos professores que são admitidos em chamada pública também se configura como uma forma de precarização do trabalho docente que pode influenciar no trabalho pedagógico devido à possibilidade de contratação de profissionais com uma formação inconclusa.

A problematização presente nas narrativas dos gestores reflete a permanência do sistema de ensino estadual como uma instância que contribui para a conservação e perpetuação da precarização do trabalho docente, principalmente do SPT. Isso porque a política prevê o atendimento em classe do SPT, mas não são observados investimentos em propostas que assegurem o trabalho, a exemplo de concurso público.

Aproximo-me de Ball, Maguire e Braun (2016) na compreensão de que as políticas são traduzidas e colocadas em ação pelos gestores escolares em seus contextos específicos, considerando os seus recursos disponíveis e suas realidades socioculturais e histórias. Questionei, então, como os gestores atuam diante da situação de rotatividade, fragilidade e insuficiência de formação, que configura a precarização docente. Vejamos os excertos:

Todos os anos, é repetida a mesma coisa, e a gente continua, parece, ali dentro da unidade escolar, tendo que repetir o que já foi falado na formação, temos que repetir o que a Política diz. Então, estamos bem desgastados com esses profissionais que parecem insistir em não se entender. (G4, 01/04/2024).

Então, é assim [...] Acho que a formação dos professores de Educação Especial, alguns com bastante experiência, que rebolam e driblam essas dificuldades, e também os que estão chegando agora, estão mais perdidos do que cego em tiroteio. Por mais apoio que a gente dê, a gente não fica na sala por quatro horas. (G2, 25/03/2024).

Aí, o estado lacra a falência desse processo quando somente exige uma formação básica. E ainda ficamos amarrados quando não podemos afastar um profissional que não tem competência para ensino. Como gestor, eu falo que sou conivente com essa situação, em que o professor enrolou o ano todo e, no próximo, pegou vaga de novo em chamada pública. É fato que é uma formação fragilizada [...]. Entendo que devemos acolher os profissionais, mas em dezembro vão todos embora, e começa tudo de novo [...] (G6, 15/04/2024).

As narrativas remetem a um trabalho descontinuado, permeado por fragilidades e pouca autonomia dos gestores na resolução dos conflitos no que se refere à atuação do SPT. Isso ocorre porque a contratação desse professor passa por um processo amplo da SED, que parece desenrolar-se à margem do que é encontrado no contexto das escolas. Quanto a esse aspecto, podemos inferir a inexistência de políticas de apoio à gestão escolar.

Sob essa lente, comprehendo que as políticas educacionais operam em um complexo jogo político. Na prática, essas políticas “[...] são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos.” (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Nesta sessão, trouxe à tona os discursos dos gestores que impactam a organização da escola em um âmbito mais administrativo. Novamente, assumo a postura de não dissociar a gestão administrativa da gestão pedagógica, mas

compreendo que existem implicações substanciais que afetam sobremaneira os processos pedagógicos, como será discutido na próxima seção.

5.2 GESTÃO PEDAGÓGICA E A CENTRALIDADE DA APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO

O gestor escolar assume papel primordial na condução das práticas educativas. Embora os aspectos administrativos estejam presentes e possam tomar demasiado tempo, a principal vinculação do diretor é com a gestão pedagógica da escola, objetivando promover a qualidade de ensino de todos os estudantes, de acordo com políticas educacionais e inclusivas. Nesse sentido, “[...] o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar.” (Ferreira, 2008, p. 177). Como Libâneo (2004) ressalta, a organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo e vão além de questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos.

No cenário da pesquisa, o SPT emerge na PEEESC como um profissional com atribuições específicas que exigem também o acompanhamento do gestor escolar, e aqui volto minha atenção novamente para os discursos dos gestores e coloco como centralidade, nesta unidade analítica, a gestão da aprendizagem e os processos de in/exclusão. Para empreender a investigação neste subcapítulo, optei por dar centralidade à aprendizagem, entendendo que se articula com outros aspectos significativos e neles causa impacto, como o aumento dos laudos e diagnósticos clínicos e a aprendizagem, as relações estabelecidas entre o SPT e professor regente/disciplinas e a corregência.

Hattge e Klaus (2014), em uma revisão bibliográfica, encontraram pesquisas que apontam a socialização como base dos processos inclusivos, ou seja, o simples fato de o estudante com deficiência frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver nesse espaço, justifica sua permanência, mas a construção do conhecimento é negligenciada. Outro grupo ressalta a importância do foco na aprendizagem e no compromisso da escola com o desenvolvimento dos estudantes com deficiência em sala de aula, o que se vincula à grande preocupação com a

construção de materiais e metodologias de ensino para uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas desses sujeitos.

Além desses entendimentos, comprehendo a inclusão como um constante processo de práticas in/excludentes,

Desse modo, podemos pensar que os processos de in/exclusão fazem parte da nossa vida social e do sistema educativo. Não há como evitar a ambivalência presente nas relações sociais e de aprendizagem que vivenciamos diariamente. O que cabe à Pedagogia, nesse caso, é partir desses processos de in/exclusão para criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tensionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula. (Hattge; Klaus, 2014, p. 330).

As autoras também problematizam o silenciamento dos saberes pedagógicos nos processos de inclusão, bem como a produção indefinida de diagnósticos com base em saberes clínicos fortemente marcados pelo olhar da não aprendizagem. Em vista disso, “[...] a partir dos rótulos criados pelos diagnósticos, a Pedagogia, mais uma vez, silencia na tarefa que seria sua: pensar, criar e inventar novas formas de ensinar e de aprender.” (Hattge; Klaus, 2014, p. 332).

Argumento que, a partir das práticas que desenvolvemos no interior das escolas atualmente e dos aspectos destacados como progressos no desenvolvimento dos alunos, podemos perceber uma redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares e, por consequência, uma ampliação do próprio conceito de aprendizagem. (Lockmann, 2014, p. 289).

Estes apontamentos iniciais compõem o fio condutor desta unidade de análise, tendo em vista a centralidade das práticas educativas, que necessitam de problematizações quanto aos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência, sendo a atuação do gestor fundamental na orientação e acompanhamento de todos os profissionais da escola. Tais discussões não se encerram aqui, mas serão pulverizadas e articuladas aos discursos dos gestores no decorrer deste subcapítulo.

Um dos aspectos que emergiram nos discursos dos gestores foi o aumento dos estudantes com diagnósticos em sala de aula, neste caso, relacionados com a

preocupação de ordem pedagógica e seu impacto na gestão da aprendizagem. Vejamos os excertos:

*A sala cada vez tem mais alunos com autismo, enfim, essa diversidade, **e como trabalhar de uma forma que realmente propicie a inclusão** e que dê realmente suporte. (G9, 25/03/2024, grifo nosso).*

*O grande número de alunos especiais na mesma turma nos anos iniciais, principalmente, está a cada ano pior, adoece as professoras, **as crianças não conseguem ter qualidade de ensino**. É muito necessário rever a questão do número de alunos especiais por turma. (G5, 01/04 /2024, grifo nosso).*

*Além de todos esses alunos, nós temos muitos com TDAH que **não conseguem um aprendizado** e precisam muito do SPT também. Então, temos salas com dois autistas e cinco TDAH. (G10, 08/04/2024, grifo nosso).*

*[...] não só pensando no número de alunos com deficiência, autismo, mas, no geral, no número de alunos por sala – o **espaço faz com que essa aprendizagem não tenha grandes êxitos**. (G9, 25/03/2024, grifo nosso).*

*Mas o impacto da educação especial, do incorporamento desses alunos da educação especial dentro de salas, que estão tão necessitadas de **um avanço da aprendizagem**, tá tendo um impacto muito grande. (G6, 25/03/2024, grifo nosso).*

Nessas narrativas, podemos observar uma ordem discursiva mais ampla, que delimita

[...] os discursos escolares considerados válidos numa determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino, sobre a inclusão escolar. (Lockmann, 2014, p. 279).

Aqui, a determinação do número de estudantes da educação especial por sala é uma preocupação e dificuldade recorrente para os gestores e impacta tanto os processos de ordem administrativa, já descritos na seção anterior, quanto os de ordem pedagógica. Tal situação tem relação intrínseca com a forma como os gestores organizam suas unidades escolares, seja na disposição dos estudantes, seja na organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em cada turma. Atualmente, não existe legislação no estado de Santa Catarina que discipline o número de estudantes com deficiência por sala de aula, o que certamente caracterizaria um processo excludente, mas pode-se dizer que isso tem relação com processos de in/exclusão.

Sabemos que o crescente aumento de diagnósticos na atualidade incorpora a produção de um universo de diferenças, que são utilizadas para explicar os comportamentos tidos como desviantes. Impulsiona-se, assim, o aumento considerável de laudos, ou seja, “[...] o uso de normas e códigos clínicos para sintomatizarem os alunos nas escolas está sendo cada vez mais eficiente em inventar novos desafios para a escola.” (Lopes, 2008, p. 104).

Aproximo-me de Lockmann (2010) ao não atribuir um juízo de valor à produção de diagnósticos, entendendo que estes são necessários para conhecer melhor o sujeito e suas especificidades de aprendizagem, com o objetivo de possibilitar práticas pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento. No entanto, os diagnósticos também têm produzido rótulos e marcas que ressaltam muito mais as limitações do que as potencialidades dos sujeitos.

Não obstante, historicamente, os saberes médicos ocupam um lugar de centralidade, sendo responsáveis pela formação de marcas biologicistas sobre as condutas. Tais saberes produzem consequências nos sujeitos, colocando-os na dicotomia de capacidades e incapacidades, e até mesmo assumem um papel importante nas práticas educacionais:

Eu tenho um aluno do ensino médio que agora é que vai fazer avaliação. Olha só, gente, quantos anos esse menino passou pela escola, entendeu? E ele foi empurrado, e foi empurrado [...]. (G2, 25/03/2024).

A fala da gestora representa a forma como o modelo médico foi naturalizado, sobrepujando práticas de ensino. Ao atribuir o fracasso de um estudante à ausência de um diagnóstico, passa-se a reproduzir um discurso já internalizado nos contextos escolares. Observa-se o peso do discurso médico como um mecanismo regulador. Além de disciplinar os corpos individuais, esse discurso também influencia as práticas pedagógicas nas escolas. Segundo Santos, Lockmann e Klein (2023), essa dinâmica torna a função estritamente educativa da escola substituível pela necessidade de reabilitar e recuperar os sujeitos, uma vez que, inseridos nos diagnósticos médicos, suas capacidades e limitações de aprendizagem e desenvolvimento são determinadas.

Além de marcar essa linha divisória entre normais e anormais, sente-se a necessidade de produzir saberes específicos sobre cada uma dessas anormalidades, classificando-as em categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas. Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los em classificações e diagnósticos que lhe atribuem um nome ou, em uma síndrome, uma deficiência. Em qualquer um dos casos, essas categorizações fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais anormal. (Lockmann; Rech, 2012, p. 7).

Os efeitos produzidos pelo saber médico reforçam e direcionam as práticas de ensino pautadas na noção de normalidade, colocando em funcionamento constante os processos de in/exclusão, ou seja, estudantes com deficiência “[...] experimentam processos de exclusão escolar, mesmo estando dentro da escola.” (Cozzani; Milanez, 2022, p. 112). Essas práticas de in/exclusão são atravessadas pelas classificações limitadoras do diagnóstico, sendo necessário um deslocamento de perspectivas, mais voltadas para

[...] avanços no trabalho pedagógico na escola quanto à potência subjacente à ação de diagnosticar. Ou seja, se é necessário conhecer, que seja para avançar, e não para limitar a pessoa e justificar a não aprendizagem, apoando-se no seu diagnóstico. (Lozano, 2023, p. 133).

Os gestores encontram, em suas unidades escolares, a oficialização da inclusão como um imperativo legal, algo inquestionável. Dessa forma, “[...] inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar.” (Lopes; Rech, 2013 *apud* Rosa; Menezes, 2016, p. 91). Encontro no discurso de alguns gestores certa dissonância com os relatos anteriores no que se refere à compreensão dos diagnósticos produzidos na atualidade:

Para além disso, tentar entender o aluno não só pelo laudo, e sim pelas possibilidades, quantos estudos estão vindo, quantas técnicas [...]. (G6, 15/04/2024, grifo nosso).

É uma questão de entendimento, porque aprendizagem mesmo... Perguntam: qual o laudo do aluno? Não desmerecendo a importância do laudo, mas o laudo por si não diz nada, e sim o contato com o aluno é que vai dar indicadores da aprendizagem. O aluno tal tem essa característica, então, tem que encaminhar para fazer o diagnóstico. Beleza, vai, encaminha, o diagnóstico está na mão, mas o que será feito? O que irão fazer com esse diagnóstico? (G9, 15/04/2024, grifo nosso).

Esses excertos remetem a um questionamento sobre as verdades produzidas pelos laudos que operam como determinante de práticas pedagógicas, e mais uma vez estamos diante do silenciamento da pedagogia. Segundo Cozzani e Milanez (2022), é necessário avançar na inclusão escolar, principalmente com relação às práticas que orientam o ensino de pessoas com deficiência na escola e as políticas públicas propostas. Observamos que “[...] práticas pedagógicas para incluir as pessoas com deficiência na escola ainda são/estão atravessadas por saberes do campo médico/clínico que reforçam posicionamentos dos sujeitos como não-aprendentes.” (Cozzani; Milanez, 2022, p. 115). Compreendo que esses discursos

[...] sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar. (Sommer, 2007, p. 58).

A gestão pedagógica, em interface com a atuação do SPT e professores, está imersa em um desafio permanente, sendo o processo de in/exclusão um exercício constante para refletir sobre as práticas educativas escolares. Um desses desafios é a manutenção de concepções de ordem biológica, que têm implicação nos modos de intervenção educacional, remetendo a um olhar mais individualizado do que coletivo, ou seja, “[...] no campo educacional, as intervenções necessariamente passam a pautar-se por olhares e modos médicos, clínicos e individualizados, esmaecendo o caráter coletivo do espaço escolar.” (Enzweiler, 2017, p. 43).

A escola, nas suas mais variadas possibilidades, necessita “[...] reinventar um elemento básico que a marca e que também a diferencia socialmente de outros espaços e posições: a condução pedagógica intencional.” (Enzweiler, 2017, p. 33). Novos modos de ensinar e aprender, portanto, têm se transformado em função da naturalização da aprendizagem e do esmaecimento das práticas de ensino intencionais.

Apesar da imprevisibilidade dos impactos das ações intencionais do professor e da impossibilidade de captura desses impactos por completo, a intencionalidade pedagógica articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas. Assim, um professor deve necessariamente conduzir intencionalmente seus alunos. (Enzweiler, 2017, p. 48).

Sob essa lente, as recorrências no discurso dos gestores são marcadas por práticas de tensão constante entre o ensinar e o aprender e sobre a compreensão de aprendizagem. Vejamos alguns excertos:

*Eu tenho uma visão muito holística, integrativa e integral sobre o processo de aprendizagem, então, eu, como professora que sou, sou da área da Educação Física, às vezes eu entendo que a derrota é uma grande aprendizagem; não precisa necessariamente de vitórias, porque é um processo de aprendizagem, você entender **regras, respeito e tal**. Mas falar mesmo do aluno que está inserido e do processo de ensino aprendizagem em si, eu acredito, assim, existe um tempo diferente para os alunos especiais, às vezes não têm o mesmo ritmo do aluno (não sei qual a nomenclatura para normal), ditos não especiais, mas todos são especiais [...] Digo, sem laudo. Eu acho que a aprendizagem segue ritos diferentes dos outros alunos ditos normais. Então, às vezes o aluno inserido na escola tem uma vivência muito grande sobre a vida, em se virar, por exemplo.* (G6, 15/04/2024, grifo nosso).

A questão da aprendizagem do aluno em sala, porque eu penso, assim, onde a inclusão acontece? Quando este aluno tem as suas necessidades atendidas, consegue se apropriar, mas eu percebo que, não entrando em mérito de julgamento, eu vejo que a escola não é inclusiva também. Nós temos situações que estão aquém, mas eu acho que a coisa acontece no processo mesmo. Então, discutimos a inclusão há um tempo, mas ainda estamos caminhando. (G9, 15/04/2024, grifo nosso).

As turmas em que tenho SPT têm de seis a oito alunos para serem atendidos, mais os analfabetos ou analfabetos funcionais, leem e escrevem muito mal, não interpretam nem produzem um texto e não comprehendem muito bem o que estão fazendo [...]. (G4, 15/04/2024).

*No meu 1º ano, eu tenho quatro autistas, três são severos, um vai para o norte, um para o sul, e outro para o leste. Então, a SPT, além de estar muitos momentos no corredor, ela fica rodando como um pião, vai para um lado, segura um, e a aprendizagem de fato [...] Eu me questiono, eu acho que é mais um **ensinamento sobre atividades de vida diária, convívio social, do que aprendizagem**.* (G6, 08/04/2024, grifo nosso).

Podemos perceber, pelos discursos dos gestores, que “[...] a linguagem da aprendizagem é também um regime de verdade [...] sendo histórico, interessado e contingente.” (Oliveira; Weschenfelder, 2017, p. 77). Da mesma maneira, existe uma ordem discursiva mais ampla que legitima os discursos escolares considerados válidos em determinado tempo, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o estudante, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino e sobre inclusão escolar. (Lockmann, 2014).

Compreendo que os discursos produzidos pelos gestores fazem parte de um contexto discursivo maior, que controla o entendimento de que a aprendizagem dos

estudantes com deficiência remete mais ao convívio social, a atividades de vida diária, respeito e regras, em detrimento dos conhecimentos escolares. Os encontros do grupo focal possibilitaram-me perceber o apagamento de discussões vinculadas às áreas do conhecimento, sendo considerado válido qualquer tipo de aprendizagem de cunho social. Com o objetivo de transpor a compreensão superficial de aprendizagem voltada somente a elementos de ordem social, julgo pertinente compreender o currículo como:

[...] uma construção histórica de saberes e culturas, um território para se pensar as diferenças numa dimensão que movimenta o ensinar e o aprender no âmbito escolar. Longe de ser somente uma lista de conteúdos, para nós, o currículo incorpora esses conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem para constituir o sujeito em seus processos no âmbito do cognitivo e de sua inserção sociocultural. As práticas de uma cultura são trazidas para a escola por meio das práticas curriculares: ações que articulam conteúdos com metodologias de ensino, operacionalizadas nas atividades pedagógicas, propostas pelos/as professores/as, com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos. (Traversini et al., 2013, p. 15).

Segundo as autoras, é preciso refletir sobre o currículo, discuti-lo e viabilizá-lo para todos os estudantes, o que coloca práticas de in/exclusão em operação constante. Dessa maneira, torna-se necessário pensar as práticas pedagógicas, imersas na complexidade de uma escola que, sob o imperativo da inclusão, exige dos gestores a habilidade de enfrentar limitações de todas as ordens, principalmente relacionadas ao acesso e à aprendizagem.

Compreendo que as práticas de in/exclusão assumem papel preponderante quando relacionadas ao acesso ao currículo dos estudantes com deficiência. Lockmann e Traversini (2017) argumentam que a proliferação de políticas e programas de inclusão escolar e social tem conduzido ao alargamento das funções da escola e à redefinição dos conhecimentos escolares. Para as autoras, “[...] atualmente, vivemos um movimento expansionista da escola contemporânea, consubstanciado pelo alargamento e ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar” (Lockmann; Traversini, 2017, p. 818), sendo as políticas inclusivas um dos motivos do alargamento dessas funções:

Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se, por um lado, as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua

entrada nela também promoveu a necessidade de a escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem fluir no percurso escolar. (Lockmann; Traversini, 2017, p. 822).

Encontramos, como observam as autoras, compreensões equivocadas que validam qualquer ação do estudante com deficiência como aprendizagem escolar, configurando práticas de in/exclusão, ou seja, incluímos os sujeitos na escola, mas banalizamos as aprendizagens voltadas para os conhecimentos escolares. Concordo com Nóvoa (2009 *apud* Lockmann; Traversini, 2017, p. 822), que afirma: “[...] não há inclusão sem aquisição do conhecimento.” Percebo, então, nos discursos dos gestores, certo apagamento nesse sentido, na medida em que legitimam como aprendizagem as ações mais voltadas para a simples socialização entre os pares. Em vista disso,

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização é muito mais perversa que o seu outro, a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora, esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabem. (Lopes, 2005, p. 2).

Ainda com base nos discursos dos gestores, fica claro que a compreensão da aprendizagem dos estudantes com deficiência está mais voltada para a convivência e socialização do que para a produção de conhecimentos escolares. As narrativas evidenciam a compreensão da inclusão pelo discurso da aceitação e tolerância, tendo a socialização como a base dos processos inclusivos, ou seja,

[...] o simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito. (Hattge; Klaus, 2014, p. 329).

Tal entendimento produz efeitos na forma como os gestores conduzem a dimensão pedagógica da escola, lembrando que

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o

que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Busco, então, compreender como a corregência é estabelecida nas escolas pesquisadas, na percepção dos gestores escolares. Para tanto, volto para o texto político e à atribuição do SPT como um profissional que “[...] tem por função correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica.” (Santa Catarina, 2009, p. 16).

Os gestores procedem a uma interpretação inicial da política, aproximando-se do sentido do texto, mas a tradução “[...] vincula-se à compreensão do texto dentro dos limites da ação, na qual ocorre um processo de re-presentação, reordenação, que acontece por meio de várias práticas materiais e discursivas.” (Hostins; Rochadel, 2019, p. 63). Seguindo essa linha de pensamento, direcione meu olhar para as narrativas dos gestores sobre a relação/desconexão estabelecida entre o SPT e professores regentes/disciplinas, o que impacta as práticas de ensino no contexto da prática. Inicialmente, procuro elementos dessa relação e articulo-os com o conceito de corregência.

*Eu vejo esse **distanciamento**, justamente no Fundamental II e Ensino Médio, é mais complicado, mas isso também acontece nos anos iniciais. (G9, 25/03/2024, grifo nosso).*

*Alguns professores regentes **não interagem** com os segundos professores, eles precisam "catar" informações, não obtêm os planos de aula antes das aulas, pois não há muita preocupação de alguns regentes. (G5, 01/04/2024, grifo nosso).*

*Mas a cada ano existe um maior **descomprometimento** dos professores de áreas com a unidade escolar. Pegam cargas horárias menores e estão de passagem. A política educacional fragmentou a presença deles nas escolas, 30 horas num lugar, oito em outro, e isso faz com que fiquem menos pertencentes àquele espaço, logo, aqueles alunos da educação especial [...]. Os professores de áreas têm uma dificuldade para entender que aquele aluno é deles, então, também não colaboram com o SPT. (G6, 01/04/2024, grifo nosso).*

As narrativas dos gestores expressam a grande dificuldade estabelecida na relação entre SPT e professores, o que evidencia um trabalho desarticulado e a manutenção de práticas in/excludentes. No caso, o estudante com deficiência está inserido na turma, mas o professor regente/disciplina o secundariza, atribuindo

unicamente a responsabilidade ao SPT. Lima (2017, local. 9), em sua pesquisa, constatou a mesma situação e enfatizou práticas que sustentam “[...] a representação do professor regente enquanto o dono do saber, que não possibilita formas diferenciadas de trabalho pedagógico, de fazer e de ser professor.”

As fragilidades encontradas na relação estabelecida entre SPT e professores regentes/disciplinas descritas pelos gestores escolares também foram observadas nas pesquisas de Buss (2019), Micheluzzi (2019), Deud (2018) e Ficagna (2017). Buss (2019) identificou significativas barreiras nessa relação entre os professores, como: a nomenclatura do SPT como uma classificação secundária à do professor regente, falta de disponibilidade e abertura dos profissionais para o ensino colaborativo, ausência de apoio da gestão escolar, incompatibilidade na horatatividade dos professores e a necessidade de uma reestruturação do sistema para possibilitar o coensino.

A pesquisa de Micheluzzi (2019) destacou a falta de tempo (horas-atividade) para planejar em conjunto com o professor regente/disciplinas e de acesso ao planejamento antecipado do professor, para que o SPT possa contribuir com seus conhecimentos no campo da educação especial. Deud (2018) observa que tais dificuldades ficam mais evidentes no contexto do Ensino Médio, onde o SPT é considerado um auxiliar do estudante com deficiência, distante da ideia de um trabalho conjunto de corregência.

As pesquisas demonstram, portanto, a manutenção de um trabalho desarticulado entre SPT e professores regentes/disciplina. Aqui, julgo necessário retornar ao texto da Política de Educação Especial de Santa Catarina, em face das atribuições do professor da classe comum com relação aos estudantes com deficiência:

I - Tomar conhecimento quanto à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, nas turmas em que atua, para elaboração do planejamento e as adequações curriculares necessárias, com o apoio do Segundo Professor de Turma; II - entregar cópia do planejamento para o Segundo Professor de Turma; III - planejar e organizar atividades, atendendo às especificidades dos estudantes, contando com o apoio do Segundo Professor de Turma [...]. (Santa Catarina, 2018, p. 42).

Com base no texto político podemos perceber que planejar é tarefa do professor regente com o apoio do SPT e não de ambos pautados numa forma colaborativa de exercer a docência. A entrega de cópia do planejamento para o SPT

(quando este tem acesso) significa que este não participa ativamente desse processo de construção do planejamento, reforçando o caráter secundarizado deste profissional.

Realizando uma articulação entre as narrativas dos gestores e o proposto na política, é possível reconhecer que os professores são produtores de políticas. Isso significa que assumem um papel ativo no processo de tradução de políticas nas escolas, “[...] muitas vezes resultantes de conflitos, negociações, embates e disputas por diferentes significados de como lidar com as políticas propostas nas escolas.” (Mainardes, 2022, p. 25).

Desde a emergência do SPT, preconizada na PEEESC, esse professor constitui-se como um profissional para atuar colaborativamente com o professor regente/disciplina, com práticas direcionadas para a corregência ou coensino. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) atribuem grande importância ao papel dos gestores escolares como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa, promovendo os recursos e possibilidades de efetivação do trabalho pautado na corregência. O coensino prevê o trabalho articulado de dois professores, no caso, SPT e regente/disciplina, que assumem a “[...] responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 46), o que pressupõe uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que se responsabilizem e compartilhem as responsabilidades com toda a turma.

Quanto a esse aspecto, encontro nas narrativas abaixo elementos bastante dissonantes do conceito atribuído à corregência:

O distanciamento, por conta das demandas, planejamentos, registros e tal... Eu percebo isso quando solicito um relatório pedagógico para determinado encaminhamento, e às vezes o professor não conhece o aluno, e aí fico me perguntando: como é esse planejamento? Quanto ao SPT, temos vários tipos de profissionais, aquele que busca estratégias, que se envolve, ou aquele que não. (G9, 15/04/2024, grifo nosso).

Com relação aos conteúdos para o SPT planejar, não sei nas outras escolas, mas na minha, a todo momento, tem que estar pedindo, por exemplo, a sequência didática dos professores, compartilhar os planejamentos. (G9, 01/04/2024, grifo nosso).

Pelos excertos, podemos constatar o quanto distante está a compreensão de corregência na atuação dos professores regentes/disciplinas das escolas da pesquisa. Além de o SPT ter que se desdobrar para ter acesso aos planejamentos, fica evidente um descompromisso por parte de alguns professores com relação aos estudantes com deficiência. Tal situação fica mais comprometida nas turmas do Ensino Fundamental II e Médio, em virtude da quantidade de professores das disciplinas:

A exclusão já acontece ali. Anos finais, os professores não sabem nem quem é o aluno, não sabem o nome. A questão burocrática de planejamento, não passam, não ajudam, não têm aquele aluno como seu: ‘você se vira, professora, ele é aluno teu, é você que tem que adaptar atividade.’ (G2, 25/03/2024).

A falta de comprometimento dos professores regentes em passar os planejamentos, e não é só passar o planejamento, é participar desse planejamento. Porque, se eu for pensar em Ensino Médio e anos finais (8 e 9 anos), o pedagogo, muitas vezes, não vai dar conta de adaptar e explicar os conteúdos mais complexos, e aí parece que falta um pouco de entendimento [...]. (G4, 01/04/2024).

Encontramos, nessas práticas, uma relação de hierarquização e de dominação. A relação de hierarquização apresenta-se na medida em que o professor regente detém o seu planejamento e não compartilha as informações; já a “[...] relação de dominação apresenta-se na medida em que o professor regente expropria o poder do segundo professor de exercer a sua docência, considerando que a esse cabe o trabalho de auxiliar e cuidar.” (Lima, 2017, p. 81). Da mesma forma,

Percebo a sutileza dos mecanismos de poder que conduzem os sujeitos a tomarem para a si a tarefa de se autogovernar e de conduzir sua vida, seu trabalho, de forma a permanecer no jogo neoliberal, do qual ninguém pode ficar de fora, sem jogar. Os docentes, desta forma, são colocados neste jogo pelas políticas públicas instituídas e pelos efeitos de verdade que os discursos vão impondo. (Ficagna, 2017, p. 118).

Essas relações de poder estabelecidas nos contextos escolares, pondo em jogo o trabalho dos professores, impactam substancialmente as práticas educativas dirigidas a estudantes com deficiência. Isso porque a responsabilidade pela construção conjunta do planejamento é que garante práticas de ensino, e não o acesso ao planejamento, por si só. Nesse sentido,

[...] o coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o ‘principal’ enquanto o outro atua como ‘ajudante’, e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da sala. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 47).

As narrativas dos gestores levantaram alguns aspectos dificultadores no processo de corregência, como a fragilidade da formação dos professores, o número excessivo de estudantes por sala e a própria estrutura da escola, que não prevê momentos de troca entre os professores. No entanto, além desses aspectos, entendo que as posições desiguais ocupadas pelos estudantes são muito mais complexas do que aquelas que resultam das decisões autônomas feitas pelos professores em suas salas de aula, ou seja, “[...] estão implicadas em uma dinâmica social, em uma racionalidade política que nos conduz a escolhas e práticas que naturalizamos e aceitamos como as únicas possibilidades.” (Fabris; Traversini, 2013, p. 34).

Considerando o foco da gestão escolar na mobilização, organização e articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos educacionais nas escolas, busco nos discursos dos gestores encontrar as estratégias que se utilizam para enfrentar a fragilidade da relação entre SPT e professor regente/disciplinas e, consequentemente, as práticas que envolvem a corregência:

Mesmo que eu lute e fale em todas as reuniões [...] A gente distribuiu, no primeiro encontro com os professores, as atribuições do segundo professor e do professor regente, aquela parte da política especial, mas parece que na prática não se efetiva. Não sei se o pessoal chega a ler, inclusive. Toda reunião, eu chego ali, junto com eles, parece que não entra. Os segundos professores chegam a colocar no grupo de professores, ‘ai, por favor, pode compartilhar o planejamento comigo?’ Principalmente anos finais de Ensino Médio, como já foi dito por outras profissionais aqui. (G3, 25/03/2024, grifo nosso).

Outro ponto é esclarecer que o segundo professor não é exclusivo do aluno, pois a grande maioria fica sentada a aula toda do lado do aluno da educação especial. Poderiam ter acesso ao planejamento do professor regente no professor online, isto facilitaria as adequações. Hora-atividade, pois não tem como fazer um bom trabalho sem momento de planejamento entre os pares. (G8, 15/04/2024, grifo nosso).

Primeira coisa que a gente faz na nossa escola é passar o papel desse professor, a sua importância dentro da sala junto com o professor regente e o trabalho que vão realizar. (G10, 08/04/2024, grifo nosso).

Nós, enquanto gestores, orientamos que ele é o corregente da turma. Ele precisa ter um olhar atento não só para os alunos que têm laudo, mas aos alunos que possam ter algum desafio no processo de ensino-aprendizagem [...]. (G6, 01/04/2024, grifo nosso).

Já ouvi várias vezes, já falei várias vezes, continuo afirmado, não é seu aluno, é o aluno da turma. Essa dificuldade da formação dos regentes, eu acho que falta, porque não adianta [...] Na formação pedagógica, a gente pega a política da Educação Especial e explica qual o papel de um e qual o papel do outro, mas na prática não resolve. (G2, 25/03/2024, grifo nosso).

As narrativas dos gestores demonstram uma preocupação com o preconizado na PEEESC, tendo sido possível capturar como os gestores interpretam e orientam os professores, sob a perspectiva de que “[...] a interpretação é um processo político institucional que fica mais circunscrito às equipes de gestão educacional.” (Mainardes, 2022, p. 23). Daí a opção pela ACP, proposta por Stephen Ball, a qual prevê a necessidade de considerar as disputas e negociações em cada contexto, permitindo apreender a complexidade que permeia a política (Mainardes; Gandin, 2013).

[...] os textos políticos são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis [...] esses textos não podem ser simplesmente implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados em prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Com base nessa citação, pude compreender a dicotomia entre o que é preconizado pela PEEESC e o que foi possível encontrar no contexto da prática, traduzido pelos gestores escolares. Penso que os textos políticos são reinterpretados e traduzidos quando postos em ação, e diferentes políticas envolvem diferentes formas de atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021). Na atuação, levam-se em consideração aspectos dificultadores na estrutura das escolas do estado, os quais interferem no trabalho de corregência realizado pelo SPT e professores regentes/disciplinas e, consequentemente, produzem práticas de in/exclusão:

Então, como é que o professor vai antecipar, vai adaptar as atividades, se ele não sabe nem o que o professor vai dar? O segundo professor precisa se antecipar, ou ele vai assistir à aula para fazer depois. Isso é o que tem ocorrido normalmente, e não é o ideal, não é o que vai efetivar o aprendizado da criança. O professor, ele não vai adaptar, vai improvisar. (G3, 25/03/2024, grifo nosso).

Este ano, os SPT pedem, porque fizemos um grupo de Ensino Médio e Ensino Fundamental, vários SPT passam seu e-mail para que os professores passem seus planejamentos, para que possam adaptar as atividades, porque um conteúdo de Física, Química ou Matemática tem que ser trabalhado de forma mais direta em muitos dos casos dos alunos especiais, trazer do abstrato para o concreto, isso requer um tempo de planejamento. Eu vejo que os SPT solicitam e nem sempre são atendidos, e acabam assistindo à aula primeiro e adaptando depois. Não é em todas as disciplinas, mas a gente vê isso na maior parte dos casos. (G7, 01/04/2024, grifo nosso).

Então, a exclusão já começa com o aluno sentar com a sua professora da educação especial. Isso é uma dificuldade, que eu acho, de todos os professores, entender que o aluno não está na última carteira, ele não é aquele aluno da educação especial, e sim da turma. (G2, 25/03/2024).

Quando falamos dos professores de áreas, assim, o professor de Física, do 3º ano 2º grau, coisas bem complexas, mas quem tem que saber o que pode ser adaptado é o próprio professor [...]. Esse SPT não vai ter o conhecimento de Física, Química, como o professor de área, que estudou quatro anos para isso, mas ele sabe a didática de se aplicar uma prova, de se fazer um trabalho, e aí caminha junto. Eu penso que SPT, o corregente da turma, ele anda junto com a turma. E esse andar junto com a turma, ele vai sentindo quais são as dificuldades, possibilidades, e faz essa interface com a escola. (G6, 08/04/2024).

Nos anos iniciais, é mais tranquilo, porque é um professor regente, mas vejo muitos desafios, porque ser corregente tem que participar, esse tempo de conversar, de trocar. Eu vejo que é muito difícil, principalmente no Ensino Médio, o número de professores nesse novo Ensino Médio, o número de professores aumentou bastante, e eu percebo certo distanciamento. (G9, 01/04/2024).

As narrativas dos gestores representam o impacto da falta de articulação entre os SPT e professores, gerando um trabalho segregado dentro das salas de aula. A PEEESC, no contexto do texto político, expressa, como uma das atribuições do SPT, “[...] planejar e executar as atividades pedagógicas em conjunto com o professor titular nas séries iniciais [...] e tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente nas séries finais.” (Santa Catarina, 2009, p. 17).

No contexto da prática, foi possível perceber que a falta de articulação entre os professores produz efeitos que impactam a forma como serão desenvolvidas as práticas com foco no conhecimento escolar. Isso acontece quando o SPT precisa planejar e adequar atividades sem o apoio e colaboração do professor regente/disciplinas e acaba por assumir uma responsabilidade que não é exclusivamente sua. Ficagna (2017, p. 114), em sua pesquisa, encontra essas mesmas fragilidades, percebendo o trabalho do SPT como “[...] solitário e deslocado

das discussões que seriam essenciais e de responsabilidade de toda a equipe da escola."

Diante dos desafios vivenciados no chão da escola, expressos nas vozes dos gestores, foi possível evidenciar maior ênfase nos aspectos organizacionais, na preocupação com a entrega e acesso dos planejamentos do professor regente/disciplina ao SPT. Sabemos que a corregência é fundamentada em uma perspectiva mais ampla, que transcende a ideia de troca de planejamento, implicando uma ação colaborativa entre os professores. No entanto, é necessário apontar que, no contexto da prática, em virtude da organização na contratação do SPT, não são viabilizados esses momentos, inclusive, porque o SPT atua todo o período acompanhando o estudante com deficiência. Assim, a figura do SPT pode ser vista como uma estratégia para cumprir os objetivos de uma ordem neoliberal.

5.3 O PROFESSOR DO CORREDOR E AS PRÁTICAS INDIVIDUALIZADAS

Nesta seção, tenho como objetivo demonstrar o quanto a gestão administrativa e gestão pedagógica levam à produção de práticas individualizadas. Assim, volto às inquietações que me conduziram a esta pesquisa e retomo o questionamento: "Estão falando daquele professor que fica no corredor, andando pela escola com os alunos com deficiência?"

Esse questionamento leva-me a considerar que o SPT, nomeado como "o professor do corredor", tem relação intrínseca com as práticas individualizadas, independentemente se estas acontecem dentro ou fora do espaço de sala de aula. Similarmente, continuo examinando as recorrências nos discursos dos gestores, uma vez que "[...] deixar as verdades em suspenso, olhar para os discursos com suspeita, é compreender que o conhecimento é circunscrito num tempo histórico, já que o sujeito que o 'inventa' está inserido num campo de relações de poder." (Nozu, 2013, p. 26).

De acordo com Silva e Scherer (2019), o século XX incorpora um debate educacional acerca da individualização, atribuindo ênfase exclusiva ao indivíduo. O ensino, nessa perspectiva, fica centrado em uma suposta liberdade de escolha dada aos estudantes, caracterizando processos de individualização que atravessam os processos formativos por meio de estratégias curriculares e processos de avaliação, deslocando o ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, "[...] a função docente

parece se esmaecer com o fortalecimento de propostas pedagógicas cada vez mais individualizantes centradas no interesse de cada aluno em detrimento de uma pauta formativa comum." (Silva; Scherer, 2019, p. 3).

Encontro, em algumas narrativas dos gestores, essa inversão da centralidade dos processos pedagógicos. Percebo o deslocamento das práticas de ensino de uma ordem coletiva para um trabalho cada vez mais individualizado, principalmente com os estudantes com deficiência. Vejamos alguns excertos:

Agora, existe um desafio: quando os alunos com laudo exigem uma atenção mais exclusiva, apesar de boa vontade, de dedicação, de orientação, talvez ele não possa, mas vale a pena tentar. (G6, 01/04/2024).

Mas, dependendo do nível de suporte, não tem condições, e o SPT vai ficar no corredor. Promove inclusão? Claro que não promove, mas está dando a chance para aqueles alunos (ditos normais) terem o mínimo de condições de aprender. (G6, 08/04/2024).

Então, a professora ficava num espaço que era uma passagem com uma mesa, trabalhando com ele, até o momento em que ele se cansava, aí, ele não falava, jogava a mesa e saía batendo em quem estivesse na frente, quebrando o que fosse. (G7, 08/04/2024).

Quando o aluno precisa dar aquela respirada, o SPT vai dar a volta na escola! Não, ele tinha que levar em outro espaço e dali tentar resgatar o que ele estava trabalhando, mas não temos isso. (G2, 25/03/2024).

Eu tenho um aluno do 3º ano que berra às 4 horas todos os dias. Aí, o SPT leva esse aluno para outra sala que a gente tem, não especificadamente o corredor, mas ele trabalha num espaço que eu sei que não é inclusivo, mas é o que temos. (G6, 08/04/2024).

Os excertos acima remetem a uma prática pedagógica em que são levadas em consideração as especificidades dos estudantes como um critério para realizar as práticas de maneira mais individualizada. Como resultado dessas práticas, a aprendizagem segue caminhos individuais, o que colabora na individualização dos modos de ensinar; "[...] a individualização, por sua vez, caracteriza-se, em geral, por um tipo de condução mais medicalizada e apontada para as necessidades individuais do que necessariamente por uma condução pedagógica marcada para e por uma coletividade." (Enzweiler, 2017, p. 42).

Para a autora, é possível observar um processo de enfraquecimento do ensino, sendo que os caminhos individuais contribuem com o esvaziamento dos

saberes pedagógicos, na medida em que a individualização dos modos de condução pedagógica é reforçada por concepções de ordem biológica. Portanto,

Nas intervenções de ordem individual, não se percebe uma tensão permanente em jogo, pois, ao somente respeitar o caminho individual de aprendizagem de cada sujeito, parece que a inclusão (como lugar de chegada) estaria alcançada. Por outro lado, as intervenções de ordem coletiva permitem uma tensão permanente entre os sujeitos. (Enzweiler, 2017, p. 44).

Podemos observar as tensões permanentes vivenciadas pelos gestores, principalmente porque a inclusão, na atualidade, se constitui como um imperativo de Estado, que regula os nossos modos de ser e agir, principalmente no interior das escolas. Ao conformar subjetividades inclusivas, o projeto neoliberal potencializa o caráter individual dos sujeitos e das práticas dos professores na escola, colocando nos professores, e estes sobre cada aluno, a responsabilidade pela inclusão (Klein, 2017). Nesse contexto, as práticas de in/exclusão são determinadas, os estudantes com deficiência são identificados, e são destinadas ações exclusivas para eles, pressupondo-se a individualização na condução pedagógica.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, inclusions, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 958).

Nas práticas de in/exclusão, podemos observar “[...] uma transformação que confere menor centralidade ao conhecimento e maior importância às relações.” (Dal'Igna, 2011, p. 121). Essa transformação tem impacto no currículo escolar, e a atualidade tem vivenciado “[...] as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação.” (Veiga-Neto, 2008, p. 141). Aproximo-me de Fabris (2011) no entendimento de que a escola assume a inclusão por meio de um significado ampliado, mas a escolarização dos estudantes deve primar pelo processo de ensino e aprendizagem e pelo acesso aos conhecimentos escolares. Em vista disso, o

entendimento de conhecimento escolar também sofre reconfigurações, principalmente em relação aos estudantes com deficiência.

Sob essa lente, a aprendizagem só assume a centralidade que tem hoje porque não se relaciona mais apenas aos conhecimentos escolares, como tradicionalmente definidos, mas também às formas de vida. Em outras palavras, ela inclui as maneiras pelas quais cada indivíduo se torna capaz de governar a si mesmo. Esse autogoverno só é possível pela construção de determinadas aprendizagens. Lockmann (2014, p. 288) afirma que

[...] há uma excessiva centralidade no indivíduo. Isso não significa que a disciplina deixa de existir, mas que a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo no qual cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos inferir que a ausência de articulação entre professores regentes/disciplina e SPT, no que se refere à atuação colaborativa em sala de aula, não centra suas ações na produção de conhecimentos escolares, intensificando as práticas individualizadas voltadas aos estudantes com deficiência. Assim, “[...] se, por um lado, incluímos todos os sujeitos na escola, por outro, banalizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar.” (Lockmann; Traversini, 2017, p. 822).

A pesquisa de Lima (2017) corrobora essas discussões. O SPT realiza uma prática pedagógica individualizada, voltada para o auxílio específico ao estudante com deficiência, demandando pouco envolvimento com todos os alunos da turma. As práticas individualizadas, então, fortalecem o movimento de in/exclusão e permitem questionar a escola comum como um direito, sendo levantadas outras possibilidades de encaminhamentos, o que contribui para colocar em xeque, inclusive, a permanência desses sujeitos na escola.

Eu acho que está na hora de a gente pensar o que realmente a gente quer na inclusão.
(G1, 25/03/2024).

A gente se depara com uma situação assim: por um lado, o aluno tem direito, tem que estar na escola, mas, por outro lado, a gente fica inseguro e vulnerável, porque às vezes o professor não consegue. (G9, 25/03/2024).

Entendo que os discursos dos gestores compõem uma ordem discursiva mais ampla que delimita os discursos escolares considerados válidos em uma determinada época. Estabelece-se, assim, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o estudante, suas aprendizagens, metodologias de ensino ou inclusão escolar (Lockman; Henning, 2017).

Ao problematizar alguns dos discursos dos gestores nesta pesquisa, não estou atribuindo juízo de valor ou buscando identificar culpados. Antes disso, ou no lugar disso, esta investigação me possibilita constatar os efeitos produzidos pela PEEESC e a emergência do SPT, bem como os desafios encontrados pelos gestores quanto à atuação do SPT e o seu impacto nas práticas de in/exclusão.

Considero que a emergência da figura do “professor do corredor” é resultado da combinação e intensificação dos processos de precarização, individualização e exclusão. O que é o corredor da escola? Que (não) lugar é esse? Podemos inferir que o corredor é um espaço de passagem, incapaz de dar forma a qualquer tipo de intervenção, ou seja, “[...] os não lugares são permeados de pessoas em trânsito. São espaços de ninguém, não geradores de identidade. Lá, você ou eu, não importa, somos apenas mais um” (Silva; Silva, 2012, p. 349-350).

Por fim, concluo que a tradução dos processos de corregência na atuação do SPT, na percepção dos gestores escolares, produz práticas de in/exclusão de ordem administrativa e pedagógica, que se articulam constantemente às tramas, aos efeitos do poder e às verdades que somos convocados a assumir como nossas diante das políticas de inclusão.

6 DAS (IM)POSSIBILIDADES DE CONCLUIR

“Foucault propõe a realização de um diagnóstico que não se limite a mostrar o que somos, mas que aponte para aquilo em que estamos nos tornando.” (Rago, 2002, p. 5)

Esta epígrafe simboliza tanto o começo quanto o encerramento deste trajeto acadêmico. Começo porque foi problematizada em uma das primeiras disciplinas que realizei no mestrado: “Inclusão e Governamentalidade: Conexões possíveis a partir do pensamento de Michel Foucault”²³, quando tive a oportunidade de aproximar-me das teorizações foucaultianas e da ACP, proposta por Stephen Ball. Encerramento porque agora tudo parece fazer mais sentido, em um misto de dever cumprido e, ao mesmo tempo, uma sensação de incompletude. Percorrer este caminho exigiu o constante exercício reflexivo e de (des)construção, principalmente porque foi desenvolvido paralelamente à minha atuação profissional, estreitamente ligada à atuação dos SPT nas escolas comuns estaduais, o que me permitiu desconstruir muitas verdades que me subjetivaram no percurso profissional.

Inauguro estas reflexões finais retomando a questão que mobilizou a pesquisa: como se dão os processos de corregência na atuação do SPT a partir da percepção de gestores escolares de escolas estaduais da Grande Florianópolis? Desta problematização, tracei, como objetivo geral, problematizar os processos de tradução sobre corregência na atuação do segundo professor de turma a partir da percepção de gestores de escolas estaduais da Grande Florianópolis. Os objetivos específicos foram: 1) analisar os fios de proveniência e emergência do SPT no contexto do estado de Santa Catarina; 2) discutir o contexto de influência e de produção de textos políticos do estado de Santa Catarina no que se refere à corregência do SPT; 3) Compreender, no contexto da prática, os processos de tradução dos gestores escolares da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis sobre a corregência na atuação do SPT; 4) tensionar as práticas de

²³ Disciplina ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ministrada pela Profa. Dra. Kamila Lockmann (FURG) e pelo Professor convidado Dr. Washington Nozu (UFGD), no formato híbrido, nos meses de outubro e novembro de 2022.

in/exclusão escolares a partir dos processos de tradução dos gestores escolares acerca da atuação do SPT.

Para empreender a pesquisa, inicialmente, realizei mapeamento de produções acadêmicas nos seguintes bancos de dados: BD TD, Oasisbr, Redalyc, DOAJ, Portal de Periódicos da CAPES e SciElo. Estabeleci como critérios de inclusão as pesquisas e estudos relativos à PEEESC, tendo como recorte o SPT e seu processo de corregência. As buscas limitaram-se ao contexto do estado de Santa Catarina e à nomenclatura do SPT, tendo em vista que o estado tem uma política de educação especial já consolidada e regulamentada.

Esse capítulo foi fundamental para dar visibilidade aos estudos e pesquisas que se articulavam com minhas inquietações. Nesse exercício, pude constatar que nenhuma publicação encontrada nos bancos de dados eleitos investigou o papel do SPT sob a perspectiva das equipes gestoras das escolas, voltando-se somente para professores regentes/disciplinas e para o próprio SPT. Tal constatação impulsionou-me a fazer esse recorte, considerando o importante papel da gestão na dinâmica escolar e na operacionalização das políticas vigentes, tendo como perspectiva que “[...] as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas.” (Mainardes, 2006, p. 53).

Em busca de alcançar os objetivos propostos, fiz a opção pela teorização combinada, operando com os estudos de Michel Foucault no que se refere aos conceitos de genealogia, proveniência e emergência, e as discussões de Stephen J. Ball e colaboradores sobre a ACP. Em vista disso, realizei a análise de um conjunto de documentos elaborados no âmbito do estado de Santa Catarina, constituído por: PEEESC (Santa Catarina, 2006b); Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009); Resolução CEE nº 112/2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2006a); Resolução nº 100/CEE/2016; e Política de Educação Especial (NEESP/SED) (Santa Catarina, 2018).

O primeiro movimento analítico da pesquisa foi examinar os acontecimentos históricos, a fim de compreender os desafios do presente. Ao retornar ao passado pude identificar dois fios de proveniência que possibilitaram a emergência do SPT. O primeiro foi a ideia progressiva de inclusão e escolarização em espaços separados;

e o segundo foi o surgimento dos serviços da educação especial paralelos ao ensino comum.

A ACP possibilitou-me a análise de três contextos: influência, produção de texto e contexto da prática. Opondo-me a um processo linear, os contextos da influência e produção de textos foram tensionados em consonância com a genealogia de Foucault. Nessa tecitura, persegui o conjunto de práticas recorrentes e deslocamentos que contribuíram para a emergência do SPT, o que evidenciou que as políticas oficiais do estado de Santa Catarina não foram meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização e recriação (Mainardes, 2018).

Paralelamente, pude compreender que a universalização da educação é uma maneira de capturar todos os sujeitos, criando possibilidades para o seu gerenciamento. A inclusão, como imperativo da sociedade contemporânea, é uma estratégia implicada na ordem social neoliberal, e a PEEESC não emergiu à margem dessas relações de saber-poder mobilizadas por políticas educacionais de cunho inclusivo.

Para análise do contexto da prática, fiz a escolha de executar o grupo focal como procedimento para a produção de dados. O grupo focal foi realizado com dez gestores de escolas estaduais da região da Grande Florianópolis. As escolas da pesquisa foram escolhidas com base no número expressivo de SPT em atuação, após levantamento de dados no SISGESC. O planejamento e o roteiro dos encontros foram direcionados a fomentar e tensionar a discussão sobre processos de tradução da corregência do SPT na percepção dos gestores e como estes produzem práticas de in/exclusão. A cada encontro do grupo focal, foi possível observar a necessidade dos gestores em compartilhar seus desafios, angústias e experiências, suscitando diferentes discursos, que constituíram as transcrições dos quatro encontros do grupo focal.

Finalizados os encontros do grupo focal, mergulhei nas transcrições, momento em que me deparei com as recorrências, dissonâncias e conflitos expressos nos discursos dos gestores. Esse exercício possibilitou a organização do corpus analítico da pesquisa e a constituição de duas categorias: Gestão

Administrativa dos Processos de In/Exclusão e Gestão Pedagógica e a centralidade da aprendizagem nos processos de in/exclusão.

Não comprehendo essas categorias dissociadas uma da outra, pois o ambiente escolar é considerado como uma dimensão educativa e, como tal, requer dos gestores a organização tanto de rotinas administrativas quanto das práticas educativas. Em vista disso, na primeira categoria – Gestão Administrativa –, concentrei os discursos de ordem administrativa, aqui materializados nas narrativas referentes ao quantitativo de estudantes por sala de aula, à rotatividade de SPT e à precarização dos contratos de ACT desses professores. Na segunda categoria – Gestão Pedagógica –, optei por atribuir centralidade à aprendizagem, entendendo que se articula com outros aspectos significativos e neles causa impacto, como o aumento dos diagnósticos clínicos, as relações estabelecidas entre SPT e professor regente/disciplinas e a corregência.

Ao tensionar esses discursos, concluo que a tradução dos processos de corregência na atuação do SPT, na percepção dos gestores escolares, produz práticas de in/exclusão de ordem administrativa e pedagógica. Além disto, considero que a emergência da figura do “professor do corredor” é resultado da combinação e intensificação dos processos de precarização, individualização e exclusão, que colocam em funcionamento o corredor da escola como um não-lugar, um espaço indefinido, mas que produz práticas e entendimentos sobre os estudantes com deficiência e acionam constantemente processos de in/exclusão.

As problematizações levantadas nesta dissertação aproximam-me novamente da sensação de incompletude, apontada no início deste capítulo. Percebo lacunas, brechas que merecem ser investigadas e aprofundadas no campo da pesquisa. Assim, julgo profícuo ampliar a ACP em direção ao contexto dos resultados ou efeitos e ao contexto da estratégia política. Esses dois contextos ampliam os aspectos a serem analisados nos contextos da prática e da influência, respectivamente, deles sendo considerados uma extensão (Mainardes; Marcondes, 2009).

Por fim, durante o percurso no mestrado, tive a oportunidade de participar de discussões sobre a atualização da Resolução nº 100/CEE/2016, que regulamenta a Política de Educação Especial de Santa Catarina. Mais uma vez, estive diante dos embates, lutas e relações de poder que põem sob suspeita o papel do SPT e a própria manutenção da perspectiva inclusiva preconizada no estado. Novas

inquietações e questionamentos emergem, então, principalmente quanto aos efeitos que as mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social podem produzir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J.; CORDEIRO, A. F. M. O trabalho pedagógico do segundo professor de turma da educação especial: um estudo das influências no seu descurso profissional. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 35, n. 24, p. 1-21, 2022. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X66514>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66514/48108>. Acesso em: 08 set. 2023.

APAE BRASIL. **Quem somos**. Federação Nacional das APAES, 2023. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ARAÚJO, B. K. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 24, p. 1-19, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional. Acesso em: 29 set. 2023.

BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORGES, A. S. M.; COSTA, M. da P. R. da. O ciclo de políticas de educação especial em um município paulista: análise no contexto de produção de texto e no contexto de prática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 246-262, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14237>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2. ed., rev. e atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Educação inclusiva direito à diversidade: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez. 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2023.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. D. de O. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52688. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/52688/34300>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, C. P. F.; NASCIMENTO, A. S. B. Políticas educacionais inclusivas no Brasil: o caso da rede municipal de ensino de Santo André. **REAe: Revista de Estudos Aplicados em Educação**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 88-97, jul./dez. 2018. Disponível em:
https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5579/2600. Acesso em: 09 ago. 2023.

CORRÊA, C. B.; LOCKMANN, K. Os discursos inclusivos e seus efeitos sobre o discente normal: estratégias de governamento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 1094-1112, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.54598. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54598>. Acesso em: 24 jun. 2024.

COZZANI, M. V.; MILANEZ, N. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. **Revista Heterotópica**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 103-120, 2022. DOI: 10.14393/HTP-v4n1-2022-63965. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/63965>. Acesso em: 10 out. 2023.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A:** um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

DIAS, J. A. L. **O papel do segundo professor nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba, 2019.

ENZWEILER, D. A. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e aprendizagem:** contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.

FABRIS, E. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “inclusões”? **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 32-39, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978/181>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FABRIS, E. T.; TRAVERSINI, C. S. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, C. S. et al. (org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-53.

FÁVERO, A. A.; SANTOS, A. P. dos; CENTENARO, J. B. **A teoria da atuação nas investigações sobre políticas educacionais.** In: FÁVERO, A. A. et al. (org.). Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 31-41.

FÁVERO, A. A. et al. (org.). **Leituras sobre pesquisa em política educacional e teoria da atuação.** Chapecó: Livrologia, 2022.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p.176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/132363021/gestao-do-pedagogico-de-qual-pedagogico-se-fala>. Acesso em: 24 abr. 2024.

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

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2023.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FRAGA, A. B. A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. **CAOS: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 9, p. 434-437, set. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/46881/28306>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, F. P. M.; OLIVEIRA, J. P. Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Imagens da Educação**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 133-155, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/50486/751375151675>. Acesso em: 07 out. 2023.

FRÖHLICH, R. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

HATTGE, M. D.; KLAUS, V. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 49, p. 327-340, 2014. DOI: 10.5902/1984686X7641. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7641>. Acesso em: 14 maio. 2024.

HATTGE, M. D.; LOPES, M. C. A inclusão escolar e o movimento todos pela educação. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 28, n. 53, p. 569-582, 2015. DOI: 10.5902/1984686X18838. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18838>. Acesso em: 24 mar. 2024.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 04 fev. 2024.

JANUZZI, G. Algumas concepções da educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JOSLIN, M. de F. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise das escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa - PR. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

JOSLIN, M. de F. A. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva**: o impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, PR. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KLAUS, V.; HATTGE, M. D.; LOCKMANN, K. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 665-687, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n2p665. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p665/31259>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

KLEIN, R. R. Práticas de In/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. In: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017. p. 53-75.

KRAEMER, G. M. **Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LAURINDO, C. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

LAVAL, C. A **Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 353-357, dez. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/7070>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Universidade do Estado de Mato Grosso, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, 2015. Disponível em: <https://www.studocu.com/row/document/universidade-catolica-de-mocambique/tecnologias-de-informacao/11022015-jose-carlos-libaneo-i/93135333>. Acesso em: 05 dez. 2023.

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

LIMA, N. S.; MICHELS, L. R. F. O trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 16, n. 45, p. 55-76, 2019. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3238>. Acesso em: 09 out. 2023.

LOCKMAN, K. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMAN, K.; HENNING, P. C. A inclusão escolar como governamento político e ético: uma ênfase nos processos sociais em detrimento dos processos pedagógicos. In: TRAVERSINI, C. S. et al. (org.). **Curriculo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 83-99.

LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/p3SZJvFRTm6QK6m7rTdc9gB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LOCKMANN, K. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação**: UFPEL, [s. l.], v. 1, n. 55, p. 19-36, 2016.

LOCKMANN, K. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, [s. l.], v. 52, p. 67-75, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942020000100067. Acesso em: 09 out. 2023.

LOCKMANN, K.; RECH; T. L. A produção e a proliferação de eufemismos na atualidade. **Revista de Educação do Ideau**, [s. l.], v. 7, n. 16, p. 1-14, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/757ab6bb34e6a09605ee8714c99285b134_1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

LOCKMANN, K.; TRAVERSINI, C. S. A relação entre os saberes moraes, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. **ANPED**, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

LOCKMANN, K.; TRAVERSINI, C. S. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i63.2926. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH**: Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo, p. 2, 12 nov. 2005.

LOPES, M. C. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, [s. l.], n. 54, p. 96-119, ene./jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248006.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 153-170, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 06 jun. 2024.

LOPES, M. C.; FABRÍS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LOPES, M. C.; MORGESTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

LOZANO, M. J. **A constituição dos saberes docentes sobre inclusão escolar: uma análise da formação continuada da rede regular de ensino de Santa Catarina**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, p. e230034, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MAINARDES, J. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais: leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação. In: FÁVERO, A. A. et al. (org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 19-29.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. **A abordagem do ciclo de políticas como epistemometodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Estudos epistemológicos**

no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out 2023.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARQUET, M. G. **Políticas de inclusão escolar:** o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MAZZOTTI, A. J. A. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis: o retorno. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MICHELUZZI, S. **Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente.** 2019. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

MORGENSTERN, J. M. A governamentalidade como grade de inteligibilidade no campo da teorização. In: LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. **Inclusão e subjetivação:** ferramentas teórico metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 193-204.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS:** uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dourados: UFGD, 2013.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342/3060>. Acesso em: 12 ago. 2023.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão em escolas das águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial,** [s. l.], v. 33, n. e68, p.1-30, 2020. DOI: 10.5902/1984686X49204. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204>. Acesso em: 23 maio 2024.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkqnBGPyD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2024.

OLIVEIRA, S.; WESCHENFELDER, V. I. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 77-100.

OLIVEIRA, G. S. et al. Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 19, n. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>. Acesso em: 07 out. 2023.

PACHECO, P. **Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da educação especial (PAEE) de Iriti-PR**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Iriti, 2019.

PACHECO, P. et al. Educação inclusiva: um diálogo com a educação básica a partir do ciclo de políticas. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 32, n. e46, p. 1-16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X31781. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31781/pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PASTORE, P.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. A abordagem da problematização de políticas e sua aplicação à pesquisa sobre política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. Capítulo 6.

PAVEZI, M. **Políticas de educação especial no estado de Alagoas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, K. N. S. **Políticas públicas de educação especial**: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão: fragmentos da partitura. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32902>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

PÚBLIO, P. L. R. **Políticas de educação especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

RAGO, M. Libertar a história. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 1-30.

RAMOS, A. C. de A. **Mas eu não sou só o monitor?**: proveniência e emergência do monitor de inclusão: o contexto da prática em um município do extremo Sul Rio-Grandense. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

RAMOS, A. C. A.; LOCKMANN, K. Proveniência e emergência do monitor de inclusão. **SciELO Preprints**, [s. l.], p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5481/10587>. Acesso em: 10 oct. 2023.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Grego. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROLDÃO, C. T.; HANOFF, M. I. Administração ou gestão escolar: aproximações e distanciamentos. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 72-95, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351860468_ADMINISTRACAO_OU_GESTAO_ESCOLAR_APROXIMACOES_E_DISTANCIAMENTOS. Acesso em: 06 jun. 2024.

ROSA, D. F. da; MENEZES, E. da C. P. de. Gestão escolar e a produção discursiva do aluno incluído. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 85-100, 2016. DOI: 10.5902/2318133824714. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/24714/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução 01/CEE/1996**. Fixa as normas para a educação especial no sistema de ensino de Santa Catarina. Florianópolis: CIEE, 1996. 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/1476-resolucao-1996-001-cee-sc>. Acesso em: 09 out. 2023.

SANTA CATARINA. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. **Resolução 112/CEE/2006**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: CIEE, 2006a. 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: 09 out. 2023.

SANTA CATARINA. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.
São José: FCEE, 2006b.

SANTA CATARINA. Programa Pedagógico. São José: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA. Resolução 100/CEE/2016. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina.
Florianópolis: CIEE, 2016. 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/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 09 out. 2023.

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

SANTA CATARINA. Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em educação especial. São José: FCEE, 2020. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/informacoes/1274-diretrizes-dos-centros-de-atendimento-educacional-especializados-em-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-2020>. Acesso em: 09 out. 2023.

SANTA CATARINA. Processo Seletivo 2213/2021: educação básica: Edital 2213/2021. Florianópolis: SED, 2021. Disponível em:
<https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/703/concursos/2/anexos/ntQcaClpcvj0I2U5Z1w3rHEkYfJvCHCJ0nAb3o7g.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Histórico. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em:
<https://www.sed.sc.gov.br/historico/#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20da%20Educação%20é%20a%20superior%20em%20Santa%20Catarina>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Edital nº 212/2024. Florianópolis: SED, 2024. Disponível em:
<https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Edital-no-212-2024-Chamada-Publica-2024.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

SANTOS, V. Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, K. da S. Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado. 2021. Tese (Pós-Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15665/Tese_keisyanissantos2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 ago. 2023.

SANTOS, I. M. dos; KLAUS, V. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, E. H.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 61-78.

SANTOS, N. S. dos; LOCKMANN, K. As reconfigurações da inclusão escolar brasileira frente a uma governamentalidade conservadora-fascista. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 158-178, nov. 2022.

SANTOS, N. S. dos; LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. As políticas de inclusão escolar e as narrativas docentes: uma análise a partir dos modelos de deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 123-142, jul./dez. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375901594_AS_POLITICAS_DE_INCLUSAO_ESCOLAR_E_AS_NARRATIVAS_DOCENTES_UMA_ANALISE_A_PARTIR DOS_MODELOS_DE_DEFICIENCIA. Acesso em: 24 jun. 2024.

SEGABINAZZI, M.; LUNARDI-MENDES, G. M. Caminhos possíveis em contextos reais: o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 808-825, set./dez. 2017 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9410/5790>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SILVA, A. C. B.; SILVA, M. C. C. B. A escola na condição de não lugar. Revista Eletrônica **PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p.340-362, jul./dez. 2012

SILVA, R. R. D.; SCHERER, R. P. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, n. e240041, p. 1-19, 2019.

SILVA, L. C. da; SOUZA, V. A. de; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 732-747, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11906>. Acesso em: 09 out. 2023.

SILVEIRA, L. M. da; GRAFF, P.; NIEROTKA, R. L. O ‘Segundo Professor’ na educação básica: um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. e43106, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.43106>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43106/751375149404>. Acesso em: 09 out. 2023.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26463362_A_ordem_do_discurso_escolar. Acesso em: 24 jun. 2023.

SOUZA, L. K. de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 52-66, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i1.13500>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500/8617>. Acesso em: 07 out. 2023.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil:** políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris, 2017.

TRAVERSINI, C. S. *et al.* Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no ensino fundamental. In: TRAVERSINI, C. S. *et al.* (org.). **Curriculo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 15-20.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **SÍSIFO**, [s. l.], n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista do NUSOL**, [s. l.], n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KBdDsSXvG4ykgbf5w5Tz9YL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

WATASHI, M. D. T. **Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina:** processo de (des)regulamentação do cargo e projeto de (de/con) formação certificada pelo mercado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada "O professor do corredor: o lugar da corregência na atuação do segundo professor de turma no estado de Santa Catarina", que fará um grupo focal, com quatro encontros, tendo como objetivo problematizar os processos de interpretação e tradução sobre a corregência na atuação do Segundo professor de turma e na produção de práticas de in/exclusão nas escolas estaduais da Grande Florianópolis. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais como e-mails, Whatsapp, Google *Forms* e a plataforma Big Blue Button da Udesc. Não é obrigatório a participação em todos os encontros do grupo focal e o participante da pesquisa tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Por isso, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuênciia. Esse Termo de Consentimento será encaminhado via e-mail de forma individual a cada participante com todas as informações detalhadas do projeto de pesquisa, sendo que o mesmo deverá ser assinado por meio do link do Google *Forms*, antes do início do primeiro encontro do grupo focal. Ressalto a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

As informações coletadas serão armazenadas e tratadas com o assentimento dos integrantes do grupo, sendo que os encontros serão gravados pela plataforma Big Blue Button da Udesc, o que oportunizará a sistematização das discussões e análise dos dados. Após o término de cada encontro será realizada a transcrição, para posterior análise dos dados da pesquisa. O armazenamento das gravações será arquivado em notebook próprio da pesquisadora protegido com senha de acesso, buscando assegurar o sigilo e confidencialidade das informações do participante. Após o período de 5 anos as gravações serão deletadas.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização. O acesso as reuniões virtuais será realizado por ferramenta eletrônica do participante.

Os riscos da pesquisa destes procedimentos podem ser: divulgação de informações, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais, vírus no computador, limitação das tecnologias utilizadas. Como providências a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto e será garantida a liberdade de expressão com relação a temática da pesquisa.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a reflexão sobre o papel do segundo professor de turma pelas equipes gestoras das escolas da grande Florianópolis, contribuindo para a atualização de políticas públicas para o estado de Santa Catarina. O ambiente virtual possibilita maior comodidade aos participantes, considerando a distância dos municípios da Grande Florianópolis.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão os pesquisadores Fabiana de Melo Giacomini Garcez – estudante de mestrado e a professora Dra. Raquel Fröhlich.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, será encaminhado pela pesquisadora por e-mail.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO:

Fabiana de Melo Giacomini Garcez

NÚMERO DO TELEFONE: **(48) 98431-0102**

ENDEREÇO ELETRÔNICO: fabi.udesc@gmail.com

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "O professor do corredor: o lugar da corregência na atuação do segundo professor de turma no estado de Santa Catarina"

Pesquisador: FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75993623.2.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.840.577

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão, submetida ao comitê no dia 20/11/2023, do projeto de Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Orientadora: Prof Dr. Raquel Fröhlich.

Mestranda: Fabiana de Melo Giacomini Garcez. O projeto não depende de recursos externo.

Participantes da pesquisa: 12 gestores - grupo focal.

Metodologia Proposta:

Para empreender a investigação a qual me proponho, anoro-me numa perspectiva qualitativa, levando em consideração que tais pesquisas se interessam a ter acesso a experiências e interações em seu contexto natural, dando espaço as particularidades locais, além de levar a sério os contextos. Outro aspecto relevante é que as hipóteses a serem desenvolvidas serão refinadas no processo da pesquisa (BARBOUR, 2008).

Considerando o objetivo desta pesquisa, torna-se fundamental adentrar os espaços em que são possíveis investigar os processos de tradução, tendo como pano de fundo que "a tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar estes textos em ação." (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 81) Como já

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
--

Bairro: Itacorubi	CEP: 88.035-001	
UF: SC	Município: FLORIANOPOLIS	
Telefone: (48)3664-8084	Fax: (48)3664-7881	E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 6.640.577

apontado anteriormente, muitas pesquisas debruçaram suas investigações sobre a atuação dos professores em diferentes políticas, no entanto, meu foco é explorar o trabalho dos gestores escolares, visto que estes são agentes que possibilitam ou indicam a atuação do SPT de determinadas formas e não de outras, através da tradução e interpretação. Neste cenário, a escolha pelo grupo focal foi realizada pela aproximação com o contexto da prática, oportunizando dar visibilidade aos atores envolvidos e as interpretações realizadas nas escolas pesquisadas. O pesquisador, neste contexto, assume o papel de moderador do grupo, sendo um facilitador nas discussões e elencando estratégias para mediar as discordâncias que podem emergir pelo intercâmbio de experiências que são compartilhadas e contrastadas, culminando nos pontos de discussão (SOUZA, 2020). Quanto a este aspecto, Barbour (2008) ressalta a necessidade de estímulo ativo à interação do grupo focal, conduzindo a discussão para que os integrantes conversem entre si, e não somente com o pesquisador. Para tanto, é fundamental a preparação de um roteiro e a seleção de materiais como estratégias que suscitem a participação dos integrantes. O convite será direcionado a 12 gestores escolares que compõe a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Grande Florianópolis, informando de maneira clara o objetivo da pesquisa e que trata-se de um grupo focal, ou seja, com a presença de outros integrantes. Após a aceitação dos participantes, será encaminhado via email o TCLE com todas as informações detalhadas do projeto de pesquisa, sendo que o mesmo deverá ser assinado pelos participantes e devolvidos via e-mail para a pesquisadora, antes do início do primeiro encontro do grupo focal. Anteriormente a estes aspectos, o presente projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEP/UDESC. As escolas foram escolhidas levando em consideração o número expressivo de SPT em atuação, eleitas após levantamento de dados realizados pela pesquisadora no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina – SISGESC, por ser um sistema que reúne de forma fidedigna a quantidade de SPT por unidade escolar. Pretende-se realizar os encontros de forma online na plataforma Google Meet, com duração de 1 hora a 1:30 hs. A escolha por esta modalidade deve-se ao fato que à distância de deslocamento e a demanda de trabalho dos gestores, podem ser impeditivos para a participação ativa dos integrantes. Serão realizados quatro encontros do grupo focal, direcionados para fomentar a discussão centrada nos processos de tradução da corregência do SPT na percepção dos gestores, bem como questões que suscitem o diálogo e tensões dos envolvidos na atuação da política.

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001

UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 6.640.577

Metodologia de Análise de Dados:

Após o percurso do grupo focal, é o momento de dar visibilidade as vozes dos gestores escolares, considerando que os tensionamentos que emergiram no grupo necessitam ser organizados e problematizados de acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Em vista disso, optei por não organizar categorias de análise preliminares, considerando que aproximo-me dos estudos foucaultianos, no que se refere as análises de formações discursivas. Na pesquisa proposta, o material empírico é um conjunto de vozes dos gestores escolares das escolas estaduais do estado de Santa Catarina, e estas falas obedecem um conjunto de prerrogativas construídas historicamente. Portanto, torna-se um desafio analisar como os gestores escolares traduzem a atuação dos SPT, e, de igual modo, como estes discursos configuram práticas de in/exclusão e produzem efeitos no cotidiano escolar. Nesta tessitura, comprehendo que os discursos reforçam e direcionam as práticas dos gestores escolares e consequentemente do SPT, com o entendimento que "o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que fazem com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui em objeto para o pensamento" (FOUCAULT, 2006, p. 231). Em vista disso, tenho a intenção, a partir dos achados da pesquisa, de verificar o que é recorrente nos discursos, colocando-os sob suspeita. Para Michel Foucault, analisar o discurso exige entrar em contato com as relações históricas, buscando explorar os materiais, na compreensão de que as palavras são também construções, sendo a linguagem também constitutiva de práticas (FISCHER, 2001). Também aproximo-me de Ball (2021), na compreensão que a atuação da política deve se opor ao aprisionamento de uma teorização ordenada, focada na noção de implementação, pois este termo remete a uma política fixada no texto, como algo que alguém escreve e outra pessoa a implementa ou não. Para além disto, Ball ressalta que as políticas devem ser atuadas como um processo criativo, mas "reconhecendo que a atuação é uma parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são, na verdade, articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas." (AVELAR, 2016, p. 6) Sob esta lente, proponho uma

problemática sem a representação de categorias analíticas preexistentes, mas sim persigo um conjunto de práticas discursivas, investigando suas recorrências que colocam em funcionamento certas verdades que operam na atuação dos SPT no cotidiano escolar das escolas presentes na pesquisa. As informações coletadas serão armazenadas e tratadas com o assentimento dos integrantes do grupo, sendo que os encontros serão gravados na plataforma Google Meet, o que oportunizará a sistematização das discussões e análise dos dados. Após o término de cada encontro será realizada a transcrição, para posterior análise dos dados da pesquisa. O armazenamento das gravações será arquivado em notebook próprio da pesquisadora protegido

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001

UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 6.640.577

com senha de acesso, buscando assegurar o sigilo e confidencialidade das informações do participante. Após o período de 5 anos as gravações serão deletadas.

Cronograma de pesquisa:

Análise dos Dados - 02/05/2024 31/05/2024

Encontros do Grupo Focal - 05/03/2024 30/04/2024

Defesa da Dissertação - 22/07/2024 22/07/2024

Transcrições do Grupo Focal - 05/03/2024 30/04/2024

Revisão e Estruturação da Dissertação - 02/05/2024 15/06/2024

Escrita da Dissertação - 02/01/2024 12/06/2024

orçamento: R\$ 480,00 de custeio próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Problematizar os processos de interpretação e tradução sobre a corregência na atuação do SPT e na produção de práticas de in/exclusão nas escolas estaduais da Grande Florianópolis.

Objetivo Secundário:

- Analisar os fios de proveniência e emergência do SPT no contexto do Estado de Santa Catarina; • Discutir o contexto de influência e de produção de textos políticos do Estado de Santa Catarina no que se refere à corregência do SPT; • Compreender os processos de interpretação e tradução dos gestores escolares da Coordenaria Regional da Grande Florianópolis sobre a corregência na atuação do SPT; • Tensionar as práticas de in/exclusão escolares a partir dos processos de interpretação e tradução dos gestores escolares sobre a corregência na atuação do SPT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Divulgação de informações, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais, vírus no computador, limitação das tecnologias utilizadas. Como providências a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto e será garantida a liberdade de expressão com relação a temática da pesquisa..

Benefícios:

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Terreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001

UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 6.640.577

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a reflexão sobre o papel do segundo professor de turma pelas equipes gestoras das escolas da grande Florianópolis, contribuindo para a atualização de políticas públicas para o estado de Santa Catarina. Da mesma forma, o ambiente virtual possibilita maior comodidade aos participantes, considerando a distância dos municípios elencados para a pesquisa.

No TCLE:

São os mesmo do PB.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora respondeu ao parecer consubstanciado n. 6.583.031, emitido em 15 de Dezembro de 2023 e justificou todas as pendências, anexando as ajustadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados:

- Projeto básico - PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO
- TCLE - TCLE_Corrigido_Assinado.pdf
- Carta Resposta - Carta_Resposta_Aassinada.pdf
- Documento - Pendencia_5.pdf
- Projeto detalhado - ProjetoDetalhadoCorrigido.docx

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências da primeira versão:

1. Completar a informação constante na folha de rosto (capa) do projeto detalhado, pois está faltando o nome do centro de ensino ao qual o programa de pós de educação da udesc está vinculado.**PENDÊNCIA ATENDIDA**
2. Incluir a Folha de Rosto com os dados preenchidos (data, cpf e cargo), bem como assinatura do pesquisador e Diretor Geral do Centro.**PENDÊNCIA ATENDIDA**
3. Descrever as despesas no item do orçamento. Solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro detalhado, que especifique TODOS os recursos, as fontes e a destinação.

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Terreiro - sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001

UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 6.640.577

PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Incluir todas as etapas da pesquisa no cronograma de execução de forma padronizada no PB de acordo com o que está descrito no Projeto Detalhado.**PENDÊNCIA ATENDIDA**
5. Esclarecer se será aplicação de questionário ou perguntas ao grupo focal e anexar de forma separada na Plataforma Brasil.**PENDÊNCIA ATENDIDA**
6. Solicita-se que os riscos da pesquisa sejam expressos de forma clara no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e projeto básico, bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir. Incluir os riscos em relação aos ambientes virtuais.**PENDÊNCIA ATENDIDA**
- 7 - Incluir na metodologia da pesquisa a forma de armazenamento e descarte dos dados coletados, bem como link de encaminhamento dos documentos(TCLE,questionários) aos participantes da pesquisa.**PENDÊNCIA ATENDIDA**

Protocolo Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A Equipe Assessora APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Endereço:	Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC				
Bairro:	Itaconubl	CEP:	88.035-001		
UF:	SC	Município:	FLORIANOPOLIS		
Telefone:	(48)3664-8084	Fax:	(48)3664-7881	E-mail:	cepsh.reitoria@udec.br



Continuação do Parecer: 6.640.577

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	FR_Fabiana.pdf	07/02/2024 11:59:55	Renan Thiago Campestrini	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2249495.pdf	12/01/2024 18:36:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido_Assinado.pdf	12/01/2024 18:35:48	FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Aassinada.pdf	12/01/2024 18:35:19	FABIANA DE MELO GIACOMINI	Aceito
Outros	Pendencia_5.pdf	12/01/2024 17:25:38	FABIANA DE MELO GIACOMINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoCorrigido.docx	12/01/2024 17:20:29	FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ	Aceito
Declaração de concordância	Termodecienciaeconcordancia.pdf	20/11/2023 13:11:01	FABIANA DE MELO GIACOMINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaCompleto.docx	19/11/2023 12:36:25	FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ	Aceito
Outros	Consentimento_para_gravacao.doc	19/11/2023 12:34:24	FABIANA DE MELO GIACOMINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores_ambientes_virtuais.pdf	19/11/2023 12:28:25	FABIANA DE MELO GIACOMINI GARCEZ	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	19/11/2023 12:27:17	FABIANA DE MELO GIACOMINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 07 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Renan Thiago Campestrini
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001

UF: SC Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br