



**Formação e condições de atuação de segundos professores na educação especial inclusiva  
no município de Jaguaruna-SC**

**Training and Working Conditions of Second Teachers in Inclusive Special Education in the  
Municipality of Jaguaruna-SC**

**Gilmar Ferreira dos Anjos**

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)  
Tubarão/SC-Brasil

**André Luís de Souza Lima**

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)  
Porto Alegre/RS-Brasil

**Resumo**

O artigo analisa a formação e as condições de atuação dos segundos professores na rede municipal de Jaguaruna (SC), com base em análise documental de legislações e normativas nacionais, estaduais e municipais. Os resultados indicam avanços no reconhecimento legal da função, mas também fragilidades na formação continuada, no planejamento compartilhado, na estabilidade profissional e na definição das atribuições. Conclui-se que a inclusão escolar requer condições institucionais que assegurem coensino, valorização docente e trabalho pedagógico colaborativo.

**Palavras-chave:** educação especial; educação inclusiva; segundo professor.

**Abstract**

The article analyzes the training and working conditions of second teachers in the municipal education system of Jaguaruna, Santa Catarina, based on a documentary analysis of national, state, and municipal legislation and regulations. The results indicate advances in the legal recognition of this role, but also weaknesses in continuing education, collaborative planning, professional stability, and the definition of responsibilities. It concludes that inclusive schooling requires institutional conditions that ensure co-teaching, professional recognition of teachers, and collaborative pedagogical work.

**Keywords:** special education; inclusive education; second teacher.

## **Introdução**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa conduzida no âmbito de uma dissertação de mestrado defendida e aprovada em agosto de 2025. Trata-se de um estudo baseado em análise documental cujo tema abordou a formação e as condições de atuação de segundos professores (SPs) no município de Jaguaruna-SC.

A educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015). No estado de Santa Catarina, contudo, a efetivação desse direito enfrenta desafios relacionados à formação e às condições de atuação dos SPs docentes da educação especial que atuam em parceria com os regentes de turma no atendimento aos estudantes que constituem o público das políticas de educação inclusiva. Trata-se de uma regulamentação específica das redes municipais e estadual no referido estado brasileiro. Este estudo busca identificar e analisar as normativas sobre esse cargo público, destacando algumas lacunas na implementação dessa política de inclusão no município de Jaguaruna (SC).

No cenário municipal de Jaguaruna, a inclusão escolar de estudantes que compõem o público da educação especial exige que os profissionais da educação sejam formados para atender a essa demanda de forma integrada e colaborativa. Nessa perspectiva, a formação inicial e as condições de trabalho dos SPs configuram-se como fatores centrais para o êxito das políticas de educação inclusiva, uma vez que a qualidade da prática pedagógica está intrinsecamente relacionada à qualificação e ao preparo desses profissionais.

A presença de SPs nas salas de aula da educação básica, conforme disposto nas normativas do sistema estadual de educação (Santa Catarina, 2016), visa oferecer o suporte pedagógico necessário à participação e à permanência dos estudantes. A trajetória formativa desses docentes é marcada por percursos diversos, que incluem tanto licenciatura em pedagogia quanto em áreas específicas do conhecimento, geralmente complementadas por cursos de formação continuada voltados à educação especial. Diante disso, entende-se que a falta de diretrizes claras, somada à fragmentação dos processos formativos, pode comprometer a atuação dos SPs e o pleno desenvolvimento de práticas inclusivas.

Dessa forma, nos propusemos a investigar o seguinte problema de pesquisa: Qual a formação e em que condições atuam os SPs da rede municipal de ensino de Jaguaruna (SC), considerando as possíveis implicações para uma prática pedagógica inclusiva?

Já o objetivo geral do estudo foi analisar a formação e as condições de atuação dos SPs na rede municipal de Jaguaruna, considerando sua formação e os documentos orientadores, de modo a compreender como esses elementos influenciam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no município.

A metodologia e a coleta de dados adotaram uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada na compreensão de que os fenômenos educacionais são construções históricas e sociais que exigem interpretação contextualizada. Optou-se pela análise documental como procedimento central, uma vez que os documentos oficiais, normativas municipais, estaduais e federais, portarias, ofícios e registros institucionais constituem fontes privilegiadas para compreender não apenas o que está formalmente prescrito sobre a atuação dos segundos professores (SPs), mas também as concepções de inclusão, formação docente e organização do trabalho pedagógico que sustentam tais normativas. Conforme argumentam Lüdke e André (1986), a análise documental permite apreender dimensões implícitas das políticas educacionais, revelando tensões, lacunas e contradições entre o discurso normativo e sua materialização no cotidiano escolar. Nessa mesma direção, Zanette (2017) destaca que a investigação qualitativa possibilita captar os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições às práticas educacionais, favorecendo uma leitura crítica das condições concretas de atuação docente. Assim, a análise empreendida buscou compreender os significados, as condições estruturais e os desafios persistentes envolvidos na atuação dos SPs à luz dos documentos orientadores da política de educação especial relevantes no contexto municipal. Paralelamente, estabeleceu-se um diálogo com a produção acadêmica contemporânea sobre o tema, situando a função do segundo professor no debate mais amplo das políticas inclusivas em Santa Catarina e no Brasil, considerando a peculiaridade regional dessa função, sua regulamentação específica e as disputas conceituais que marcam sua consolidação como política pública.

### **Segundo professor nos ordenamentos legais e nas políticas educacionais**

A legislação educacional brasileira reforça o compromisso com a inclusão escolar, determinando que os sistemas de ensino assegurem a matrícula de todos os alunos,

independentemente de suas necessidades específicas, e promovam sua participação em classes comuns, com o apoio de recursos pedagógicos e profissionais qualificados. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientam que os projetos político-pedagógicos estejam alinhados às diretrizes da política de inclusão e à formação docente voltada à diversidade (Brasil, 2001). Essa política, fundada na descentralização e na cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2001), pressupõe um processo contínuo de planejamento e avaliação das condições de ensino. O acompanhamento dessa política é realizado, entre outros meios, por levantamentos como o Censo Escolar, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que permite identificar a demanda e as condições de atendimento aos alunos com necessidades específicas.

No campo da formação docente, a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecem a necessidade de preparar professores para atuar com a diversidade. O artigo 59, inciso III, da LDB prevê dois perfis profissionais: o professor da sala comum, com habilitação específica para trabalhar com alunos com deficiência, e o professor especializado em educação especial (Brasil, 1996, 2008). Enquanto o primeiro é responsável por adaptar práticas pedagógicas e colaborar com outros profissionais da escola, o segundo possui formação específica na área e propõe estratégias diferenciadas de ensino, apoiando a inclusão escolar. A presença de um SP em sala de aula, especialmente para o apoio ao ensino inclusivo, surge nesse contexto como estratégia importante de acessibilidade ao currículo, diversificação metodológica e fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2014).

No contexto catarinense, a Lei nº 17.292 de 2017 consolida a legislação estadual sobre os direitos das pessoas com deficiência e estabelece diretrizes para a capacitação de profissionais especializados (Santa Catarina, 2017). A Resolução CEE/SC nº 100/2016 define as diretrizes da educação especial no estado, assegurando a inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, e regulamentando o papel de profissionais como intérprete de Libras, guia-intérprete, profissional de apoio e SP de turma (Santa Catarina, 2016). Este último atua em parceria com o professor titular, compartilhando o planejamento e a condução das práticas pedagógicas, de modo a garantir

o direito à aprendizagem de forma equitativa. A resolução também atribui à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e à Secretaria de Estado da Educação (SED) a responsabilidade pela supervisão e formação continuada desses profissionais, consolidando o SP como elemento central na efetivação das práticas pedagógicas inclusivas em Santa Catarina.

Embora existam diretrizes formais para a atuação do SP, sua implementação está sujeita a variações conforme a estrutura de cada rede de ensino. Aspectos como formação, planejamento pedagógico conjunto e condições de trabalho interferem diretamente na efetividade do serviço prestado. A análise das normas nacionais e estaduais permite, assim, compreender como essa função tem sido incorporada às políticas educacionais e como se articula com as exigências da inclusão escolar no cotidiano das instituições.

O compromisso com a inclusão educacional no Brasil está fundamentado em legislações como a LDB, de 1996, que estabelece a educação especial como modalidade preferencialmente integrada à rede regular de ensino. Nesse cenário, a figura do SP emerge como peça central para assegurar que os estudantes com necessidades específicas tenham acesso a uma educação de qualidade, alinhada às suas especificidades. O SP atua diretamente no apoio pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial, colaborando com o professor regente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adaptada às características de cada estudante. Suas atribuições incluem a adaptação de currículos e materiais didáticos, bem como a mediação das relações entre o educando e seus colegas, promovendo a integração social e o desenvolvimento do potencial de cada aluno. Essa atuação, embora vital, exige uma formação sólida, que combine conhecimentos sobre inclusão, estratégias pedagógicas específicas e habilidades interpessoais para lidar com a diversidade no ambiente escolar. No que diz respeito à formação, o artigo 59 da LDB destaca que os professores, incluindo os responsáveis pelo atendimento especializado, devem possuir qualificação adequada, seja em nível médio ou superior.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

## *Formação e condições de atuação de segundos professores na educação especial inclusiva no município de Jaguaruna-SC*

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; [...] (Brasil, 1996, cap. V, art. 59, inc. I-IV).

Isso implica que os SPs, sejam eles efetivos ou contratados em caráter temporário (ACTs), devem ser preparados tanto tecnicamente quanto eticamente para compreender e responder às demandas da educação inclusiva. A formação não deve ser vista como um diferencial ou privilégio de um grupo, mas como uma condição essencial para que qualquer profissional designado a essa função possa atender adequadamente às necessidades dos educandos. Independentemente do regime de contratação, a qualificação dos SPs é indispensável para garantir a equidade e a eficácia das práticas pedagógicas. Contudo, muitas redes de ensino ainda enfrentam desafios no oferecimento de formação inicial e continuada especializada para esses profissionais da área da inclusão. A ausência de parâmetros formativos mais detalhados e vinculados às singularidades dos estudantes atendidos revela uma fragilidade normativa que impacta diretamente a qualidade do atendimento educacional especializado.

Ademais, a atuação dos SPs está relacionada à concepção de educação especial como um direito fundamental. Para atender a essa prerrogativa, é essencial que haja investimentos em programas de capacitação contínua que incluam tanto os professores efetivos quanto os contratados, reconhecendo a importância do papel de ambos na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Também é crucial que as políticas públicas valorizem a carreira dos SPs, para que todos, independentemente do vínculo contratual, tenham acesso às mesmas oportunidades de formação e atualização.

### **Atribuições, formação e condições de atuação do Segundo Professor em Jaguaruna**

O trabalho de Lima, Braun e Vasques (2021) contribui com nossa discussão ao situar a educação inclusiva como resultado de um longo processo de luta por direitos, fortemente influenciado por movimentos como a educação ativa, a pedagogia institucional, a antipsiquiatria e a psicanálise. Para os autores, as diretrizes inclusivas exigem a confrontação com formas de existência historicamente não reconhecidas, convocando a escola a adaptar seus processos pedagógicos e a valorizar a pluralidade. A inclusão, nesse sentido, demanda a

superação de explicações reducionistas e o desenvolvimento de instrumentos capazes de lidar com a complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. No entanto, como observam os autores, a paridade formal de direitos e oportunidades nem sempre é suficiente para assegurar o reconhecimento da alteridade e o efetivo acolhimento da diferença no ambiente escolar (Lima, Braun e Vasques, 2021).

Nesse horizonte, ao deslocarmos o foco para a rede municipal de Jaguaruna e a formação e condições de trabalho de seus SPs, objeto de análise deste artigo, torna-se possível verificar como as diretrizes gerais se concretizam (ou se esgarçam) quando atravessadas por arranjos locais de gestão, por trajetórias formativas específicas e por condições reais de trabalho nas escolas. A Lei Municipal nº 1.761/2017 institui um marco organizador relevante, ao reconhecer o SP como docente e circunscrever atribuições e limites de sua atuação; contudo, a forma como esse desenho normativo se traduz no cotidiano depende da engrenagem institucional que o sustenta — tempos de planejamento compartilhado, acompanhamento pedagógico, presença do AEE e política de formação continuada. É a partir dessa tensão entre prescrição e prática que estruturamos a análise em categorias que iluminam o caso de Jaguaruna: primeiro, examinamos os aspectos legais e os desafios persistentes que condicionam o acesso e o lugar do SP na escola; em seguida, exploramos as condições de atuação docente e a desvalorização que emergem de rotinas fragmentadas, da entrada mediada por laudos e da fragilidade do coensino. Essas categorias organizam a passagem do plano normativo ao plano operativo, permitindo compreender de que modo o SP é incorporado às políticas locais e quais mediações efetivamente favorecem — ou obstaculizam — a inclusão escolar no município.

A atuação do SP de Turma na rede municipal de ensino de Jaguaruna está regulamentada por meio de legislação específica — a Lei Municipal nº 1.761, que dispõe sobre a contratação e presença obrigatória desse profissional nas salas de aula da educação básica, sempre que houver estudantes com determinadas condições de deficiência ou transtornos, conforme critérios estabelecidos. De acordo com o art. 1º da referida lei, o SP deverá estar presente em turmas que incluam estudantes com deficiência múltipla associada à deficiência mental, deficiência mental com dependência funcional, deficiência associada a transtorno psiquiátrico, deficiência motora com comprometimento severo, além de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno do Déficit de Atenção com

*Formação e condições de atuação de segundos professores na educação especial inclusiva no município de Jaguaruna-SC*

Hiperatividade (TDAH) com sintomatologia exacerbada. A presença do SP, nesse contexto, é condicionada à comprovação técnica, exigindo laudo médico com Classificação Internacional de Doenças (CID), e, em alguns casos, também laudo psicológico e avaliação interdisciplinar.

A legislação em vigor insere o SP como um recurso de apoio pedagógico vinculado às necessidades dos estudantes, estabelecendo critérios baseados em diagnósticos clínicos para a definição de sua atuação. Essa vinculação à avaliação especializada segue uma lógica de regulação do acesso ao serviço, relacionada à gestão de recursos e à definição de prioridades de atendimento. Ao mesmo tempo, essa abordagem convive com outras concepções presentes nas políticas educacionais inclusivas, que reconhecem a diversidade como característica constitutiva do processo educativo e defendem o direito à aprendizagem para todos os alunos, independentemente de laudos médicos.

Além disso, a legislação municipal de Jaguaruna reconhece o SP como docente em atuação colaborativa com o professor regente, seja em regime de corregência na educação infantil e nos anos iniciais, seja como apoio pedagógico nos anos finais. O texto normativo explicita sua inserção no quadro do magistério e prevê gratificação de regência, reforçando institucionalmente o lugar pedagógico desse profissional. Também define a atuação a partir de um conjunto de responsabilidades centrais – planejar e executar com o titular, conhecer antecipadamente o planejamento, propor adequações curriculares, participar dos conselhos de classe, articular-se ao AEE, sugerir ajudas técnicas, cumprir a carga horária mesmo na ausência do aluno e investir em formação continuada.

Art. 2º Para fins desta Lei entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados na educação básica das escolas municipais.

§ 1º Nos anos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, compete ao Segundo Professor de Turma, preferencialmente habilitado em educação especial, as funções de:

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

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

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

§ 2º Nos anos finais do ensino fundamental cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas (Jaguaruna, 2017, art. 2º, §§1º-2º).



O acesso ao serviço, contudo, é condicionado a laudos clínicos e, em determinadas situações, a avaliações psicológicas e interdisciplinares, priorizando a presença do SP em turmas com estudantes com deficiência múltipla, deficiência intelectual com dependência funcional, deficiência motora severa, TEA e TDAH com sintomatologia exacerbada. Esse arranjo, embora organize a porta de entrada e permita a gestão de prioridades, acaba por consolidar uma lógica de regulação pautada no diagnóstico que, na prática, desloca o foco do dispositivo pedagógico para o critério clínico.

Ao delimitar o que não compete ao SP – não assumir integralmente o estudante, não substituir o regente para além de curtos períodos e não ser realocado para funções estranhas à docência –, a lei protege a identidade pedagógica do cargo e previne desvios de função. Ainda assim, a análise documental mostra que, nos registros locais, a figura do SP tende a aparecer de modo secundário, frequentemente acionada por demandas externas e não por uma concepção curricular estruturada de coensino. O resultado é um hiato entre prescrição e prática: a norma é relativamente avançada ao nomear atribuições docentes e ao circunscrever limites éticos e pedagógicos, mas sua implementação permanece ancorada na centralidade do laudo, em tempos frágeis de planejamento e em políticas pouco sistemáticas de formação. Em consequência, a inclusão corre o risco de se manter no plano formal, sem transbordar para uma transformação cultural do cotidiano escolar e para a presença efetiva da diferença no currículo e na vida da escola.

No plano das condições concretas de trabalho, a legislação projeta o SP como parte ativa do projeto político-pedagógico, copartícipe do planejamento, da avaliação, das formações e dos conselhos, além de responsável por propor adaptações e ajudas técnicas. A leitura dos documentos, porém, revela a dificuldade de converter essa projeção em prática regular: o planejamento conjunto é intermitente, o tempo pedagógico para o coensino é insuficiente e as formações aparecem mais como eventos pontuais do que como política continuada de desenvolvimento profissional. Nesses contextos, a atuação do SP tende a ser acionada tardiamente, em função de laudos, e percebida como suplementar ao trabalho do regente, o que fragiliza seu reconhecimento como codocente e reduz sua visibilidade no coletivo escolar. Quando faltam diretrizes operacionais e acompanhamento pedagógico, aumenta o risco de deslocamentos para atendimentos paralelos e individualizados fora da sala comum, justamente o movimento que as orientações estaduais indicam evitar.

## *Formação e condições de atuação de segundos professores na educação especial inclusiva no município de Jaguaruna-SC*

Os próprios dispositivos protetivos da lei – ao proibirem que a responsabilidade pelo estudante seja integralmente assumida por meio da substituição prolongada do regente e do remanejamento para tarefas alheias – cumprem um papel importante de resguardar o núcleo pedagógico da função. No entanto, sem a contrapartida organizativa de tempos protegidos para o planejamento compartilhado, sem a institucionalização de processos de coensino e sem um ciclo de formação continuada articulado à prática, tais salvaguardas permanecem defensivas e não se convertem, por si só, em condições de potência pedagógica. Em síntese, a atuação do SP se fortalece quando a corresponsabilidade com o regente se materializa em rotinas de trabalho, quando a entrada no serviço combina critérios clínicos e pedagógicos e quando a escola dispõe de recursos organizativos que permitam transformar atribuições legais em mediações didáticas efetivas. Onde tais condições não se verificam, o SP tende a operar como recurso contingente, respondendo a demandas episódicas, em vez de constituir uma estratégia estruturante da inclusão e da aprendizagem de todos.

Nesse sentido e começando pelos aspectos legais e desafios persistentes, a experiência de Jaguaruna demonstra que a existência de um marco normativo claro — que reconhece o SP como docente, define atribuições pedagógicas e estabelece limites éticos de atuação, como a Lei nº 1.761/2017 — não garante, por si, a efetividade da inclusão no cotidiano escolar. Segundo a lei, são atribuições do SP:

- I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais e educação infantil;
- II - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental;
- III - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;
- IV - participar do conselho de classe;
- V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- VI - participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura;
- VII - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- VIII - cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; e
- IX - participar de capacitações na área de educação (Jaguaruna, 2017, art. 3º, inc. I-IX).

A análise documental revela um descompasso recorrente entre a prescrição e a prática: embora a lei projete o SP como copartícipe do planejamento, da avaliação, das formações e dos conselhos, o que se observa no funcionamento das escolas é a intermitência

do planejamento conjunto, a escassez de tempo pedagógico para coensino e a compreensão da formação como evento pontual, e não como política continuada. Nessa ambiência, o acesso ao serviço tende a se organizar pela via de laudos e pareceres clínicos, deslocando a centralidade pedagógica da função e colocando o profissional em cena de modo reativo e tardio. Como efeito, a inclusão corre o risco de permanecer no plano formal, sem transbordar para transformações curriculares e culturais mais profundas.

No que se refere às condições de atuação docente e à desvalorização do SP, os dados convergem para a ideia de que as salvaguardas legais — ao proibirem a assunção integral do estudante, a substituição prolongada do regente e o remanejamento para tarefas alheias — cumprem papel relevante na proteção do núcleo pedagógico da função, mas se mostram insuficientes quando não acompanhadas por uma contrapartida organizativa nas escolas. Sem tempos protegidos de planejamento compartilhado, sem institucionalização de rotinas de coensino e sem um ciclo de formação continuada articulado à prática, a presença do SP é frequentemente percebida como suplementar ao trabalho do regente, com menor reconhecimento como codocente e menor visibilidade no coletivo escolar. Nesses contextos, multiplicam-se os riscos de atendimentos paralelos e individualizados fora da sala comum — justamente o movimento que as orientações estaduais procuram evitar — e o profissional passa a operar como recurso contingente, acionado para responder a demandas episódicas, em vez de integrar uma estratégia estruturante da inclusão.

Tomadas em conjunto, as duas categorias permitem explicitar os achados centrais da dissertação que sustentam este artigo: a normativa municipal, embora necessária, é insuficiente sem o lastro organizativo que converte atribuições legais em mediações didáticas efetivas; e a potência pedagógica do SP emerge quando a corresponsabilidade com o regente se materializa em rotinas estáveis de trabalho, quando a porta de entrada ao serviço equilibra critérios clínicos e pedagógicos, e quando a formação continuada deixa de ser episódica para tornar-se política de desenvolvimento profissional. Onde tais condições não se verificam, prevalece o hiato entre prescrição e prática, com a consequente desvalorização da função e a compressão de seus impactos na aprendizagem e na participação dos estudantes. Esses achados, ancorados no caso de Jaguaruna, iluminam a passagem do plano normativo ao plano operativo da inclusão e oferecem parâmetros concretos para a discussão e para as recomendações de política e gestão que se seguem no artigo.

### **Considerações finais**

Apesar dos avanços trazidos pela Lei nº 1.761/2017, a implementação da educação inclusiva em Jaguaruna enfrenta desafios significativos. Entre os principais desafios está a conscientização contínua entre educadores, gestores e comunidade sobre a importância da inclusão e do papel do SP. A colaboração entre profissionais da educação, como pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, é essencial para criar um ambiente escolar que realmente atenda a todas as necessidades dos alunos.

Retomando o objetivo geral deste estudo — analisar a formação e as condições de atuação dos SPs na rede municipal de Jaguaruna, considerando sua formação e os documentos orientadores, de modo a compreender como esses elementos influenciam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no município —, entende-se que ele foi alcançado na medida em que a análise documental permitiu examinar, de forma articulada, tanto o arcabouço normativo nacional, estadual e municipal quanto os dispositivos específicos que regulamentam a função no âmbito local. O estudo evidenciou que, embora haja um conjunto consistente de marcos legais que reconhecem o SP como docente e definem atribuições pedagógicas relevantes, a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar ocorre de maneira tensionada, marcada por lacunas na formação continuada, fragilidades no planejamento compartilhado e centralidade excessiva de critérios clínicos para acesso ao serviço. Assim, foi possível compreender como a formação inicial, as políticas de capacitação e o desenho normativo municipal influenciam diretamente a forma como a inclusão se estrutura na prática.

Além disso, ao analisar as condições concretas de atuação — como organização do trabalho, reconhecimento institucional, estabilidade funcional e inserção no planejamento pedagógico —, o estudo demonstrou que a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende menos da simples existência da função e mais das mediações institucionais que sustentam seu exercício. A investigação revelou um hiato entre prescrição legal e prática escolar, indicando que a efetividade da inclusão exige não apenas regulamentação, mas também condições estruturais, valorização profissional e formação articulada à realidade das escolas. Dessa forma, o objetivo proposto foi atingido ao explicitar como os elementos formativos e normativos moldam, potencializam ou limitam a atuação dos SPs e, consequentemente, o alcance das políticas de educação inclusiva no município de Jaguaruna.

Além disso, a formação contínua dos professores deve ser avaliada de forma consistente para garantir que as estratégias pedagógicas e as adaptações possam ser atualizadas nas salas de aula. Isso requer um compromisso não apenas dos educadores, mas de toda a gestão escolar, que deve fomentar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Outro ponto importante a ser destacado é a necessidade de avaliações periódicas e a renovação dos laudos médicos e psicológicos, conforme estipulado na lei. Esses procedimentos garantem que o suporte oferecido esteja sempre alinhado às necessidades dos alunos, mas também representam um desafio logístico e administrativo que deve ser enfrentado para garantir a continuidade do atendimento adequado.

Como percebido, persistem lacunas, sobretudo no que se refere à clareza das atribuições, estabilidade funcional e integração pedagógica entre professores regentes e SPs. A legislação municipal evidencia a ausência de clareza quanto à natureza do trabalho desempenhado por esses educadores. Embora o texto normativo estabeleça a presença desse profissional como apoio no contexto da educação inclusiva, não delimita de forma precisa suas atribuições, tampouco define os critérios de atuação junto ao professor regente e aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, a persistência de práticas integrativas, em detrimento de uma efetiva inclusão, revela-se na ausência de um planejamento pedagógico claramente orientado para atender às especificidades dos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Observa-se que, mesmo com a presença de SPs, as ações frequentemente se limitam a adaptar atividades já previstas para a turma regular, sem que haja um redimensionamento do currículo, das estratégias didáticas e da organização escolar. Tal cenário indica que a inclusão, muitas vezes, se reduz a um processo de inserção física do aluno na sala de aula, sem a transformação das práticas e da cultura escolar necessárias para garantir sua plena participação.

A ausência de detalhamento normativo abre espaço para interpretações diversas e para a adoção de práticas heterogêneas entre as escolas, comprometendo a uniformidade e a efetividade da atuação desse profissional. Tal cenário contrasta com as diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e no

*Formação e condições de atuação de segundos professores na educação especial inclusiva no município de Jaguaruna-SC*

Decreto nº 7.611/2011, que reforçam a necessidade de organização clara dos serviços de apoio para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem. Sem essa clareza, corre-se o risco de que o papel do SP seja reduzido a funções genéricas ou assistencialistas, distantes do propósito pedagógico da inclusão.

Logo, observa-se que a inclusão é frequentemente concebida como sinônimo de acesso — expresso no aumento das matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares —, sem que isso, necessariamente, se traduza em permanência com qualidade, aprendizagem efetiva e participação significativa. Tal enfoque limitado contraria os preceitos da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), internalizada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, bem como os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (2015), que estabelecem a educação inclusiva como processo voltado à plena participação e desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Verifica-se, então, que é necessário que o município de Jaguaruna atualize a Lei nº 1.761/2017, assegurando hora-atividade, plano de carreira e formação permanente, e que as instâncias estaduais e federais ampliem o apoio técnico e financeiro para consolidar a inclusão como prática efetiva. O fortalecimento da formação continuada e a valorização profissional são condições essenciais para transformar a presença do SP em um vetor de qualidade e equidade na educação inclusiva.

Considerando os resultados alcançados, é importante reconhecer alguns limites deste estudo. A análise concentrou-se na rede municipal de Jaguaruna, com base predominantemente em documentos normativos e dados institucionais, o que delimita o alcance das conclusões a esse contexto específico, o que pode não refletir a realidade de outros municípios. Além disso, embora a abordagem qualitativa tenha permitido uma leitura aprofundada das condições de formação e atuação dos SPs, a investigação não contemplou de forma ampliada a escuta sistemática de todos os sujeitos envolvidos — como estudantes, famílias e gestores — nem realizou acompanhamento longitudinal das práticas pedagógicas. Tais limites, contudo, abrem possibilidades interessantes para pesquisas futuras, especialmente estudos comparativos entre municípios, investigações de natureza etnográfica sobre o cotidiano escolar e análises que articulem formação, políticas públicas e resultados educacionais. Avançar nessas direções poderá contribuir para compreender com maior densidade como a função do SP se consolida nas diferentes realidades e quais estratégias efetivamente fortalecem práticas inclusivas sustentáveis.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 out. 2025.

JAGUARUNA. **Lei nº 1.761, de 10 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a contratação e presença do segundo professor de turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema municipal de educação de Jaguaruna e dá outras providências. Jaguaruna, SC: Prefeitura Municipal de Jaguaruna, 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/jaguaruna/lei-ordinaria/2017/177/1761/lei-ordinaria-n-1761-2017-dispoe-sobre-a-contratacao-e-presenca-do-segundo-professor-de-turma-nas-salas-de>

aula-das-escolas-de-educacao-basica-que-integram-o-sistema-municipal-de-educacao-de-jaguaruna-e-da-outras-providencias. Acesso em: 13 out. 2025.

LIMA, André Luís de Souza; BRAUN, Sônia Maria Antônia Holdorf; VASQUES, Carla Karnoppi. Normocentrismo tem remédio? Considerações anticapacitistas na escola. In: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (orgs.). **Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2021. p. 39-52. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/220742>. Acesso em: 16 jul. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 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: 16 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017**. Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/19914>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

## **Sobre os autores**

### **Gilmar Ferreira dos Anjos**

Graduado em Ciências e Matemática (UNISUL). Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL, 2025). Professor de Matemática na Rede Municipal de Ensino de Jaguaruna, Santa Catarina.

**E-mail:** [giltecnologia@gmail.com](mailto:giltecnologia@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-9771-375X>

### **André Luís de Souza Lima**

Doutor em Educação (UFRGS, 2021). Mestre em Educação (UFRGS, 2018). Licenciado em Filosofia (UFRGS, 2014). Professor Adjunto no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

**E-mail:** [andreliima82@gmail.com](mailto:andreliima82@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5144-714X>

Recebido em: 16/11/2025

Aceito para publicação em: 19/02/2026