

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ BUSS

**AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O SEGUNDO
PROFESSOR E O PROFESSOR TITULAR NA PERSPECTIVA
DO ENSINO COLABORATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziela Fátima Giacomazzo

CRICIÚMA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B981i Buss, Beatriz.

As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo / Beatriz Buss. – 2018.

199 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Graziela Fátima Giacomazzo.

1. Educação inclusiva. 2. Segundo professor. 3. Ensino colaborativo. 4. Professores de educação especial. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.9

BEATRIZ BUSS

**“AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O SEGUNDO
PROFESSOR E O PROFESSOR TITULAR NA PERSPECTIVA
DO ENSINO COLABORATIVO”**

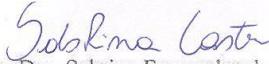
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Graziela Fáfima
Giacomazzo (Orientadora - UNESC)

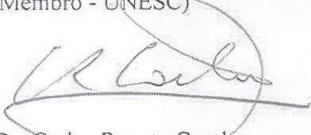


Profa. Dra. Sabrina Fernandes de
Castro (Membro - UFSM)

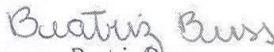


Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente - UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Beatriz Buss
Mestranda

Para meus familiares, pelo incentivo à educação e apoio as minhas escolhas. A todos os professores que contribuíram com a minha trajetória escolar e acadêmica. E ao meu companheiro, Ladi, por me apoiar, incentivar e entender esse momento de estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este estudo quero agradecer...

À minha orientadora Graziela Fátima Giacomazzo pela acolhida nessa minha caminhada acadêmica, por seu vasto conhecimento, sabedoria e experiência, que foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo e, também, para a minha vida. Agradeço pelo carinho e amor sempre presentes em nossas conversas, paciência, além de muito incentivo e dedicação e rigor e por todos os desafios e barreiras lançadas no decorrer da pesquisa.

Aos professores Antonio Serafim Pereira e Sabrina Fernandes de Castro por aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa desta dissertação, pela disposição e contribuições para o enriquecimento das reflexões do trabalho. Também aos demais professores da UNESC que contribuíram para o meu desenvolvimento como pessoa e profissional. À Vanessa, pela dedicação e atendimento na secretaria.

Às professoras Luíza Liene Bressan e Daiane Benedet Buss pelas leituras e contribuições e correções para o desenvolvimento do trabalho. Agradeço a professora Luíza também pelo seu vasto conhecimento e dedicação quando me orientou na elaboração do trabalho de conclusão de curso na graduação.

A todos os profissionais da educação que estiveram presentes na minha trajetória escolar, desde o primeiro professor alfabetizador ao professor do ensino médio e graduação.

Aos professores do UNIBAVE que contribuíram para minha formação profissional e também pessoal, instigando a vontade de saber, de buscar novos caminhos, em especial, a professora Simone Feltrin, que me encorajou para processo do mestrado.

A todos os profissionais da Escola Municipal Professor José Boeing que estiveram presentes em minha trajetória profissional, dando subsídios e sendo flexíveis à minha trajetória acadêmica, facilitando a possibilidade de conversas com o grupo, compartilhando conhecimentos, estando disponíveis nos momentos de angústias e nas conquistas, a fim de qualificar a minha formação.

Aos meus colegas do curso do Mestrado em Educação pelos momentos de debates que contribuíram para o meu desenvolvimento, especialmente Rosani Hobold Duarte, Morgana Bada Caldas, Juliano Carrer, Lessandra M.S. Pedro.

As meninas Miriane e Nataly, pelas viagens e almoços compartilhados, momentos de descanso, discussão e reflexão sobre o mundo acadêmico.

Agradeço a gerente da 36ª GERED por conceder a liberação para realização das entrevistas. As escolas e segundas professoras que contribuíram com seus relatos e experiências para este estudo e pesquisa.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUNDES, pelo auxílio no financiamento desta pesquisa.

À minha família, em especial meus pais, pelo apoio, orientação, pelas batalhas diárias e apoio em minha caminhada, nunca deixando nos faltar o principal: o amor. Ao meu irmão, pelo apoio, incentivo e dedicação prestados ao longo de toda a vida.

Ao meu companheiro Ladi, por sua presença, conselhos, ajuda em todos os momentos, entendendo minha ausência em alguns momentos durante esse período de estudos e reflexões. Pela sua dedicação e esforço para com nossa família e o companheirismo e afeto que sempre demonstrou.

A minha amada avó Berta Ballmann Schueroff (*in memoriam*), pessoa com um vasto conhecimento, que sempre lutou e incentivou seus netos ao estudo, tendo como sonho que todos os netos concluíssem a graduação. Em suas palavras: “o estudo ninguém pode te tirar, a conquista é sua, ninguém rouba”. A minha prima Suzana, pelas orientações.

Aos amigos que estiveram presentes nos momentos de incentivo, palavras de conforto e segurança, nos momentos de descontração e gargalhadas.

Aos familiares do menino Leandro Warmling Ballmann pela compreensão, apoio e contribuição com a minha formação pessoal e profissional. Por toda confiança depositada em meu trabalho como segundo professora.

Ao professor Valdeci Lisboa da FCEE, por todas as orientações sobre o trabalho com pessoas com deficiência visual e também por acreditar e confiar no meu trabalho com Segunda Professora.

Aos alunos do atual 3º ano 01 da Escola Municipal Professor José Boeing pelo carinho compartilhado, as brincadeiras, diversão e ensinamento.

Agradeço imensamente a todos, professores, familiares, amigos, colegas de estudo, reflexão e de profissão que contribuíram para essa caminhada.

“A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.”

(CAPELLINI; MENDES, 2008)

RESUMO

O estudo em apreço objetivou analisar a percepção dos segundos professores de turma sobre as interações e as relações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (coensino). Para tanto, apresentam-se os objetivos específicos: contextualizar o histórico da educação inclusiva no Brasil e Santa Catarina; compreender o conceito de Educação Inclusiva; realizar estudo teórico sobre o conceito de coensino; e analisar a função do segundo professor e suas atribuições de acordo com os documentos legais e as políticas de inclusão no Brasil. Dessa forma, a pesquisa exhibe o histórico da educação inclusiva nacional e estadual, apresenta o profissional Segundo Professor de Turma, que surgiu legalmente a partir do ano de 2006, iniciando nas escolas no ano de 2007. A terminologia “Segundo professor de turma” expressa um profissional habilitado em educação especial, que atua juntamente com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos com deficiências. Apropriando-se dos estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o coensino é definido como uma parceria entre os professores de ensino regular e especial, em que os dois se responsabilizam e compartilham o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes. Optou-se pela pesquisa de campo realizada com profissionais atuantes como segundo professores na região da 36ª gerência regional de Santa Catarina, os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, possibilitando o diálogo no momento da entrevista e uma autoavaliação. Diante dos dados foram organizados três Eixos estruturantes e uma categoria denominada Autoavaliação. A partir da análise percebemos a organização do sistema diante do contexto inclusivo e como ocorre o processo do coensino diante da percepção dos segundos professores, em relação aos seguintes elementos: tempo para a realização do planejamento compartilhado, suas implicações e organização do ensino; as interações entre escola, família e profissionais envolvidos; as possibilidades formativas do segundo professor; a frequência do coensino nas escolas da região e o posicionamento das segundas professoras pesquisadas. Foi possível compreender as possibilidades de interação oferecidas pelo coensino, entretanto há outros fatores que implicam para que os professores envolvidos na parceria alcancem o estágio de colaboração.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Educação Inclusiva; Educação Especial Segundo Professor; Ensino Colaborativo - Coensino.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perception of the class cooperating teachers about the interactions and pedagogical relationships that are established between them and the regent teacher in the perspective of collaborative teaching (co-teaching). For that, the specific objectives are: contextualizing the history of inclusive education in Brazil and in Santa Catarina; understanding the concept of Inclusive Education; carrying out a theoretical study on the concept of co-teaching; and analyzing the role of the co-teacher and his/her assignments in accordance with legal documents and inclusion policies in Brazil. Therefore, the research portrays the history of the national and state inclusive education, presents the role of Co-teacher, who was legally created in the year of 2006, acting in the schools in the year of 2007. The terminology "Co-teacher" (in Portuguese, "Segundo Professor") stands for a qualified professional in special education, who works together with the regent teacher in the classes where there is enrollment of students with disabilities. Following the studies of Mendes, Vilaronga and Zerbato (2014), Co-teaching is defined as a partnership between teachers of regular and special education, in which both are responsible for the class and share the planning, execution and evaluation of a heterogeneous group of students. We chose to conduct a field research with professionals acting as co-teachers in the 36th regional management office of Santa Catarina, so the data were collected through a semi-structured interview, enabling dialogue during the interview and a self-assessment. From the data, three structuring axes and one category called Self-Assessment were organized. From the analysis, we notice the organization of the system in relation to the inclusive context and how the process of co-teaching occurs according to the perception of the co-teachers, concerning the following elements: time for the shared planning, its implications and the organization of teaching strategies; the interactions among school, family and professionals involved; the formative possibilities of the second teacher; the frequency of co-teaching in the schools of the region and the view of the co-teachers studied. Although it was possible to understand the possibilities of interaction offered by co-teaching, there are other factors that imply for the teachers involved in the partnership to reach the stage of collaboration.

Keywords: Elementary School; Inclusive education; Special Education; Cooperating Teacher; Collaborative Teaching – Co-teaching.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Histórico da Educação Inclusiva no Brasil | 47 |
| Quadro 2 - Histórico da Educação Inclusiva em Santa Catarina | 53 |
| Quadro 3 - Distinção entre os papéis dos professores do ensino especial e comum. | 76 |
| Quadro 4 - Definições dos fatores para o sucesso do coensino. | 80 |
| Quadro 5 - Componentes e Estágios do coensino. | 85 |
| Quadro 6 - Saberes para o coensino:..... | 90 |
| Quadro 7 - Segundo Professor na 36º GERED de Santa Catarina..... | 96 |
| Quadro 8 - Distinção entre os papéis dos professores de ensino especial e comum. | 110 |
| Quadro 9 - Edital Nº 1960 certificação necessária para realização do processo seletivo para atuar como segundos professores..... | 124 |
| Quadro 10 - Frequência do coensino | 136 |
| Quadro 11 - Elementos considerados para o coensino..... | 146 |
| Quadro 12 - Justificativas diante da possibilidade do coensino nas escolas da região | 152 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Fatores a serem inicialmente considerados na proposta de coensino..... | 83 |
| Figura 2 - Componentes do Coensino..... | 87 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Formação das segundas professoras | 126 |
| Gráfico 2 - Frequência do coensino..... | 135 |
| Gráfico 3 - Atuação diante dos três estágios | 142 |
| Gráfico 4 - Autoavaliação diante das atribuições do coensino..... | 148 |
| Gráfico 5 - A possibilidade do coensino nas escolas da 36ª gerência . | 151 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE/SC - Conselho Estadual de Educação
CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos
COENSINO - Ensino Colaborativo
Coprofessor – Professor Colaborador
CP – Conselho Pleno
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GERED - Gerencia Regional de Desenvolvimento
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NVDA – Leitor de Tela Livre para Windows
P.E.E.S.C. – Política da Educação Especial do Estado de Santa Catarina
PAEE – Público Alvo da Educação Especial
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
SAED - Sala de Apoio ao Estudante com Deficiência
SAESP - Sala de Atendimento Especializado
SC - Santa Catarina
SciELO - Scientific Electronic Library
SED - Secretaria de Estado da Educação
SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SP – Segundo Professor
SP1 - 1º Segundo Professor Entrevistado

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 33 |
| 2 HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E SANTA CATARINA..... | 38 |
| 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL..... | 38 |
| 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SANTA CATARINA..... | 49 |
| 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 55 |
| 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 55 |
| 3.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 58 |
| 4 INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS E O ENSINO COLABORATIVO (COENSINO)..... | 65 |
| 4.1 SEGUNDO PROFESSOR..... | 65 |
| 4.2 ENSINO COLABORATIVO (COENSINO) E AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS..... | 75 |
| 5 METODOLOGIA..... | 95 |
| 5.1 PESQUISA PILOTO..... | 97 |
| 5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA, ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 98 |
| 6 SEGUNDO PROFESSOR E O COENSINO: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS..... | 101 |
| 6.1 EIXO 1: O PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DO COENSINO: IMPLICAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DO SISTEMA..... | 101 |
| 6.2 EIXO 2: INTERAÇÕES: RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL..... | 117 |
| 6.3 EIXO 3: FORMAÇÃO DOS SEGUNDOS PROFESSORES: POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA..... | 124 |
| 6.4 AUTOAVALIAÇÃO..... | 135 |

| | |
|---|-----|
| 7 CONCLUSÃO | 155 |
| REFERÊNCIAS | 161 |
| ANEXOS | 171 |
| ANEXO I- TCLE | 173 |
| ANEXO II- DADOS DOS PESQUISADOS | 175 |
| ANEXO III- ROTEIRO DE ENTREVISTA | 177 |
| ANEXO IV- AUTOAVALIAÇÃO | 179 |
| ANEXO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS (PILOTO) | 183 |

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, no sentido macro, aborda a Educação Inclusiva e suas implicações no contexto das escolas, especialmente no que se refere à atuação dos professores. Esta educação situa-se a partir de um contexto histórico no Brasil e especificamente neste trabalho em Santa Catarina. Há uma trajetória a ser considerada, com avanços, desafios e críticas a serem analisadas, que necessitam continuamente serem investigadas.

Atualmente, em Santa Catarina, tem-se o papel do “segundo professor” regulamentado por legislação própria, conhecida como a Resolução Nº 100 (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 apresentam sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.

A Resolução CNE/CEB n. 2, (BRASIL, 2001) os Professores devem: “IV – atuar em equipe, inclusive com os professores especializados em educação especial”.

Diante das Resoluções surge uma problemática a ser pensada no âmbito da atuação dos professores, que é o trabalho colaborativo, também denominado de coensino.

A partir das resoluções buscamos entender as teorias que fundamentam os termos: Educação Inclusiva e o Coensino. Compreendemos a educação inclusiva como um processo muito além do ato do aluno estar dentro do espaço escolar regular, implica torná-lo integrante e ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo as suas diferentes formas de aprender. A proposta de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino pressupõe a construção de uma rede apoio que envolve a contratação de profissionais, formação e capacitação permanente, articulada ao trabalho colaborativo. O coensino é uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o

planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais, alguns com deficiência.

O interesse pela temática “Segundo professor” foi se delineando a partir da experiência como professora na sala de atendimento pedagógico específico na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Rio Fortuna – SC, com atuação durante um (01) ano. Esse interesse foi se desenvolvendo no período de três (03) anos, na função de segunda professora na Escola Municipal Professor José Boeing, também em Rio Fortuna – SC. Mesmo diante de dificuldades, tais experiências profissionais possibilitaram importantes aprendizagens e vivências da educação inclusiva, especialmente, por ter pouca experiência nesse âmbito, decorrente de estar iniciando a formação em Pedagogia, início da trajetória profissional como segunda professora. Assim, mostrou-se necessário procurar formações complementares que trariam suporte para a realização do trabalho.

As formações complementares e orientações foram ministradas pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, nas quais foi possível conhecer as perspectivas de educação inclusiva e ampliar o aprendizado em relação às leis e aos caminhos para a realização de um trabalho inclusivo para os educandos na rede regular de ensino.

Outro momento de grande aprendizado foi a realização do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, cuja temática “Inclusão em foco: um estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira na rede regular de ensino” proporcionou uma análise aprofundada do conceito de surdocegueira e do processo inclusivo desse aluno no ambiente escolar da rede regular de ensino, no município de Rio Fortuna. Diante desse estudo, também foi possível perceber a dificuldade dos professores de compreenderem o processo inclusivo e de possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência em seus planejamentos e no ambiente escolar. As vivências proporcionadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial no ambiente de trabalho, bem como as capacitações, abriram um leque de inquietações relacionadas à inclusão de alunos com deficiências nas salas de aula do ensino regular e, mais especificamente, à atuação do segundo professor nesses ambientes de ensino.

Para compreender o contexto do objeto de estudo que será discutido neste trabalho, realizou-se um levantamento de modo a verificar o estado da arte com a temática “Segundo professor”. Destaca-se que a denominação “Segundo Professor em Turma” aparece, inicialmente, com a Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2004, que

fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, com a seguinte definição: “Segundo Professor de turma – professor habilitado 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 CATRINA, 2004, p.6).

A partir da revisão de literatura nas bases de dados *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Scientific Electronic Library (SciELO) do Brasil, realizada no período de 2013 a 2016, com o termo “Segundo Professor” foram localizadas duas dissertações orientadas pela Professora Doutora Rosalba Maria Cardoso Garcia, intituladas: “O Trabalho do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina: Qual o Projeto Político de Formação do Aluno da Educação Especial?” (KLEBER, 2015); e “A Formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina” (ARAÚJO, 2015). Ambas realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Também realizamos um levantamento com a palavra “Coensino”, para teses e dissertações realizadas no período de 2014 a 2016. Foram localizados sete (7) trabalhos, de autores distintos, sendo os seguintes títulos: A Construção do Papel do Professor de Educação Especial na Proposta de Co-ensino (Zerbarato, 2014); O Coensino para a Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Regular: Culturas, Políticas e Práticas permeando o Espaço Escolar (Carvalho, 2016); Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em Dois Municípios (Lago, 2014); Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino (Vilaronga, 2014); Ensino Colaborativo na Educação Infantil para Favorecer o Desenvolvimento da Criança com Deficiência Intelectual (Mendes, 2016); Análise das Teses e Dissertações que utilizaram a Pesquisa Colaborativa no Contexto da Educação Inclusiva Realizadas no Período de 2000 a 2015 (Carvalho, 2016) e Educação Inclusiva e seus Impactos nas Práticas Pedagógicas na Rede Municipal de Jacobina/BA: Estudo Colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva (Corvalho, Salvadori, Leite, Moura, Freire 2016). De acordo, justifica-se a relevância deste estudo, no contexto brasileiro em relação ao segundo professor e o coensino e outra denominação similar, suas atribuições, relação pedagógica no contexto escolar e os meios legais que englobam essa profissão.

Diante da vivência no campo de atuação como segunda professora desde 2014, das experiências de formação na educação

inclusiva, dos resultados encontrados na revisão de literatura e do que preconizam os documentos sobre o trabalho do “segundo professor”, apresenta-se o problema de pesquisa com a seguinte questão: quais interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular, no contexto do Ensino Fundamental, anos iniciais das escolas estaduais da 36ª GERED/SC, contribuem para o ensino colaborativo (coensino).

A partir do problema exposto delineou-se o objetivo geral para nortear as reflexões do estudo: analisar a percepção dos segundos professores sobre as interações e as relações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do coensino.

Para melhor compreensão e, até delimitação do objetivo geral, apresentam-se os objetivos específicos que orientaram o estudo: contextualizar o histórico da educação inclusiva no Brasil e Santa Catarina; compreender o conceito de Educação Inclusiva; realizar estudo teórico sobre o conceito de ensino colaborativo – coensino; analisar a função do segundo professor e suas atribuições de acordo com os documentos legais e as políticas de inclusão no Brasil analisar a percepção dos segundos professores diante das atribuições do coensino.

Perante os objetivos, almeja-se abranger o maior número de segundos professores da região investigada, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento científico relevante para membros de instituições escolares, comunidades acadêmicas e para a sociedade de modo geral.

O presente trabalho apresenta-se com seis capítulos, sendo o primeiro a introdução; seguido do capítulo O histórico da Inclusão Escolar no Brasil e em Santa Catarina que tem como propósito apresentar os acontecimentos que marcaram a história da inclusão social e escolar no país e, em específico, no estado de Santa Catarina. Entre os autores que colaboraram para este estudo citam-se: Mazzotta (2011); Figueira (2013); Araújo (2015); França (2016); Strieder (2013); O segundo capítulo, intitulado Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, objetiva conceituar as respectivas terminologias. Como aporte teórico utilizou-se: Costa e Correia (2012); Figueira (2013); Garcia (2004); Mantoan (2006); Paulon (2007) e o terceiro capítulo aborda as Interações Pedagógicas e/ou Ensino Colaborativo (coensino), as interações pedagógicas entre o professor titular e o segundo professor de turma em uma perspectiva de ensino colaborativo (coensino). Entre os autores que colaboraram, mencionam-se Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Costa e Correia (2012), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014). O

quarto capítulo aborda a Metodologia, apresentando a organização da pesquisa, as opções metodológicas, os sujeitos da pesquisa, os critérios para a amostra e os instrumentos de coleta dos dados e as estratégias de organização e análise dos mesmos. Inclui-se, também, a pesquisa piloto realizada para a validação da pesquisa. Estes registros estão dispostos nos anexos do trabalho. Entre os autores que colaboram na organização metodológica, tem-se: Lüdke e André (1988); Tozoni-Reis (2009); Gil (2007) e Orlandi (2003). O quinto capítulo traz a análise dos dados, coletados nas escolas da 36ª GERED, com dez (10) segundas professoras, no intuito de analisar e compreender de que forma acontecem os trabalhos em parceria do segundo professor e do professor titular, buscando perceber o entendimento das segundas professoras diante do Ensino colaborativo (coensino) nas escolas da região. O sexto e último capítulo apresenta-se as conclusões.

2 HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E SANTA CATARINA

O presente capítulo tem como finalidade evidenciar o histórico da inclusão escolar no Brasil e em Santa Catarina. Para tanto, primeiramente, apresentam-se os acontecimentos que marcaram a história da inclusão social e escolar brasileira. Em um segundo momento, descrevem-se os fatos históricos que objetivaram a educação inclusiva em Santa Catarina. Sendo assim, desenvolveram-se quadros cronológicos de acordo com os episódios históricos brasileiros e catarinenses. Cabe registrar que a educação inclusiva superou barreiras e alcançou êxitos no decorrer da trajetória. Entre os autores que colaboram com o estudo dessa temática cita-se: Mazzotta (2011); Figueira (2013); França (2016); Strieder, Mendes e Zimmermann (2013) e os documentos legais nacionais e estaduais.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, há um contexto histórico da educação para pessoas com deficiência. Para melhor clareza dos fatos Figueira (2013) divide esse processo em três momentos distintos, possibilitando o melhor entendimento cronologicamente: 1) a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; 2) o desenvolvimento de legislações específicas; 3) a era da Inclusão Escolar e Social.

A respeito dos primeiros registros de educação inclusiva no Brasil, segundo Mazzotta (2011), estabelecem-se, no final dos anos de 1950 e início de 1960, os primeiros processos para “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” ou “educação especial”, termos que eram frequentes na época para designar educação de pessoas com deficiência. Essas eram as primeiras possibilidades de integração ainda em pequenos movimentos, nas quais a prioridade do processo era o contato e aproximação dos sujeitos com a sociedade.

No mesmo período, na década de 1850, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade de Rio Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. De acordo com Figueira (2013, p. 23), houve uma modificação do nome do Instituto:

No governo republicano, o chefe de governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o

ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, no dia 17 de maio de 1890, assinaram o Decreto-lei nº 408, mudando o nome anterior para Instituto Nacional dos Meninos Cegos.

Mencionando o mesmo fato no ano de 1891, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant - IBC, em homenagem ao seu ilustre ex-professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Retomando cronologicamente, em 26 de setembro de 1857, foi criado, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por intermédio do Marquês de Abrantes. O Imperador ordenou ao professor Ernest Hüet¹ a importante tarefa de lecionar para alunos “surdos-mudos²” e ele iniciou o trabalho com dois alunos no Colégio Vassimon, aumentando a demanda, conseguindo ocupar todo o prédio da escola, dando início ao Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. De acordo com Mazzotta (2011, p. 53) e Figueira (2013, p. 24), o Instituto “tinha como finalidade promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional”.

Fundada no Brasil, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – foi instituída em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Mazzotta (2011, p. 50), seu objetivo era “cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental. Em sequência, a segunda entidade fundada foi no estado de São Paulo em 1961, como instituição particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos”. Essas foram as primeiras a serem criadas, mas depois foram disseminadas pelo Brasil, existindo até a atualidade.

O segundo momento da Educação Especial pode ser estabelecido cronologicamente de 1957 até 1990, quando surgiram as campanhas voltadas, em específico, para pessoas com deficiência, contando com uma área extensa em legislação e acontecimentos e tendo como marco inicial.

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb) pelo Decreto Federal nº 42.728, de [...] 1957. O qual tinha por finalidade promover, por

¹ Professor Ernest Hüet, diretor do Instituto Bourges, de Paris.

² Surdo-mudo: Termo usado pelo autor relembrando o termo usado na época.

todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território nacional. (FIGUEIRA, 2013, p. 15).

Logo após, surgiu a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), estabelecida pelo Decreto n. 48.252 (1960), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) pelo Decreto n. 48.961(1960).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva traz em seus escritos históricos que, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiências passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, o que mostrava a preocupação de integrar as pessoas com deficiência à sociedade (Brasil, 1961). Porém, nesse momento de criação e formulação da lei, os profissionais pensaram na integração, mas não refletiram na formação e no preparo dos profissionais para atuarem com essas pessoas. Sendo assim, a formação dos profissionais foi negligenciada desde o início das políticas públicas para esse fim.

Juntamente com a criação da Divisão de Ensino Especial de Secretaria da Educação, surgiram as primeiras lutas e campanhas, ocorreram pressões de entidades públicas e filantrópicas, como APAE e Pestalozzi, reivindicando a inclusão de um capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 1961.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 80), em uma análise da Política Nacional de Educação Especial entre os períodos de 1986 a 1993, a Educação Especial é entendida como parte integrante da educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades educativas especiais³. Pela primeira vez, menciona-se a expressão “educando com necessidades educativas especiais” que aparece para substituir nos textos oficiais a expressão “aluno excepcional”. A nova expressão surge, principalmente, como uma troca de expressões, como fruto de nova compreensão da clientela da educação especial.

³ Necessidades educativas especiais: termo usado na época para referir-se à pessoa com deficiência.

A nomenclatura “excepcional” traz consigo o significado de diferenciação à pessoa com deficiência, no entanto o termo “excepcional” mostra a pessoa como um ser incomum, um indivíduo que não é igual aos demais seres humanos. Então, essa nova nomenclatura fundamentou a lei para que as pessoas com deficiências passassem a ter direitos por meio da legislação. Quando promulgada a nova Constituição brasileira, em 1988, surgiram alguns itens de grande relevância para o estudo da educação inclusiva para as pessoas com deficiência. De acordo com Boato (2009) e Mazzotta (2011, p. 82, grifo do autor), no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].

Além do ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos, o Estado tinha o dever de oferecer programas necessários e suplementares ao atendimento dos alunos em nível fundamental de escolarização. Desse modo, fica assegurado pela Constituição que os alunos com deficiências sejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino e tenham de forma concomitante a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências.

Cabe aos órgãos do Poder Público assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos.

A Lei nº 5.692/71 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento

dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2007, p. 2).

Com a modificação na LDBEN de 1961 para Lei de Diretrizes de 1971, houve um reforço para que os alunos com deficiência e seus familiares buscassem, cada vez mais, as instituições de ensino especiais e classes especiais, dando início ao processo contrário à inclusão nas escolas regulares. A defasagem de profissionais, a falta de organização, a ausência de um sistema de ensino com capacidade para inclusão são alguns dos fatores que acarretaram nesse processo de aversão às escolas regulares para os alunos com deficiência.

A propósito, seguindo como parâmetro a legislação, é válido registrar a lei n. 7.853, de 1989, que estabelece normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências e sua efetiva integração na sociedade. O inciso I, da lei n. 7.853, de 1989, define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração na área da educação:

- a) A inclusão do sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escola, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, como currículo, etapas e exigências de diplomação própria;
- b) A inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) A oferta obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) O oferecimento de programas de Educação Especial em nível de pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e em congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, educandos portadores de deficiências;
- e) O acesso de alunos portadores de deficiências aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiências capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (MAZZOTTA, 2011, p. 86).

De acordo com Strieder, Mendes e Zimmermann (2013, p. 31), a Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas, e Práticas em Educação Especial, redigida e produzida em Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994 proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Entre outras proposições relevantes abordadas na reflexão, o documento destaca: “Acreditamos e Proclamamos” que:

- a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados nos sentidos de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- e) escolas regulares que possuam tem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;
- f) além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Portanto, Figueira (2013) também menciona a Declaração de Salamanca, pautando que esse documento reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de providenciar educação para as pessoas com deficiências dentro do sistema regular de ensino. Assim, um novo conceito ganhou força: a

inclusão escolar e social. Segundo Simão (2010, p. 19), o Princípio da Inclusão consiste no “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a deficiência, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.”

Estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos (BRASIL 2015, p. 6).

Percebe-se, então, a continuidade de atividades tradicionais que justificaram a segregação em razão da deficiência e o suposto despreparo da escola comum.

Mencionando o terceiro momento, que tem como principal destaque a era da inclusão escolar e social. De acordo com Brasil (2007) em seu histórico, com intuito de orientar, o processo de “integração instrucional” que possibilitou o acesso às pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, no mesmo ritmo e direitos dos alunos ditos “normais”.

Ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, como consta na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, em seu artigo 59, assegurou-se aos educandos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD – e Altas habilidades/superdotação, o direito a um planejamento tendo em suas organizações, segundo França (2016, p. 41), “[...] currículo, método e técnicas, recursos educativos e organizações específica para atender às necessidades”, assim como serviços de apoio especializado, apontando o trabalho do professor de educação especial de maneira que contribua com o processo de inclusão.

Com aval da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determinou-se que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

“Para alcançar o propósito de matricular todos os alunos no sistema de ensino, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados e os municípios” (Brasil 2015, p. 9).

Em seguida, no ano de 2004, com intuito de consolidar a política da educação inclusiva, o MEC/SEESP implantou o programa de Educação Inclusiva, com objetivo de compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros, possibilitando a troca de experiências entre todos os estados e ampliando o conhecimento dos profissionais na área.

No mesmo período, o Presidente da República regulamenta o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que dá prioridade às pessoas com deficiências e determina os critérios básicos para a promoção de acessibilidade, mobilidade reduzida e com outras dificuldades.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Tomar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino. Deve ser garantida, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve aluno com ou sem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005, p. 30).

Com o propósito e reconhecimento que as dificuldades nos sistemas de ensino evidenciavam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. E a partir das referências para a construção de sistema educacional inclusivo, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, para que todos os alunos e suas especificidades. Nesta perspectiva, o ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, apresenta a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborado no ano de 2007, e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Com intuito de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação significativa para todos os alunos.

Dando continuidade nos fatos históricos, o Ministério da Educação no uso de suas atribuições legais lança em 2009 a Resolução Nº4 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado- AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial- que possui com intuito do sistema de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em cursos de Atendimentos Educacional Especializado e tem como função complementar e suplementar a formação do aluno.

Um momento marcante para o histórico da educação inclusiva foi lançado no ano de 2010: o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostrou a quantidade de pessoas com deficiências no Brasil: “45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens”. Esses dados também possibilitaram o conhecimento da proporção de todas as deficiências:

Considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população seguidas da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (BRASIL, 2012, p. 6).

Vale lembrar que os dados mencionados podem ter sofrido alterações, pois já se passaram sete anos desde o momento da coleta, mas, mesmo assim, o levantamento de dados realizado é relevante, pois propiciou o conhecimento sobre a proporção das pessoas com

deficiências no país e suas especificidades. Dessa forma, pode-se verificar quão grande é o público que está incorporado nos processos de inclusão social e educacional.

Em virtude de todas essas mudanças, pode-se perceber evolução em relação à educação inclusiva no Brasil, desde os primeiros passos com os decretos assinados por Dom Pedro II, integrando as pessoas com deficiências à sociedade e à educação. Logo após, as primeiras escolas para deficientes visuais e auditivos; e sucessivamente a compreensão da necessidade de escolas de educação especial especializadas para atender as pessoas com deficiências, surgindo as APAES. Diante de seguidas reflexões sobre o assunto, teve-se o entendimento de que os educandos com deficiências deveriam ter o mesmo direito dos demais, possibilitando a inclusão nas escolas da rede regular de ensino. Cabe lembrar, o histórico pode ser dividido em três etapas: a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; o desenvolvimento de legislações específicas que propiciaram todas as mudanças no decorrer do tempo; chegando à atualidade com a era da Inclusão Escolar e Social (FIGUEIRA, 2013). Sendo uma análise da trajetória histórica em território nacional, sabe-se que os fatos e legislações influenciaram diretamente os estados, perfazendo cada um as suas reflexões e agindo conforme as determinações, modificando-as conforme as suas especificidades.

Diante da diversidade dos fatos e quantidade de datas, para melhor entendimento do leitor, elaborou-se um quadro cronológico seguindo os marcos propostos por Figueira (2013), com os principais momentos do período histórico da educação inclusiva no Brasil.

Quadro 1-Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

| 1º período: A criação do Instituto dos meninos cegos | | |
|---|---|----------------------------------|
| Ano | Fato | Documento |
| 1854 | Criação do instituto dos meninos cegos. | Decreto Imperial n. 1.428 (1854) |
| | A inclusão do termo “educação de deficientes”, na política educacional brasileira | Mazzotta (2011) |
| 1954 | Foi instituída a primeira APAE. | Mazzotta (2011) |

| 2º período: O desenvolvimento da legislação específica (1957 a 1990) | | |
|---|--|--|
| Ano | Fato | Documento |
| 1857/1957 | Fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-mudos. | Bruno (2006) |
| | Campanha para e Educação do Surdo Brasileiro (CESB). | Decreto Federal n. 42.728 (1957) |
| | Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) | Decreto n. 48.252 (1960) |
| | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) | Decreto n. 48.961 (1960) |
| 1961 | Criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação. | Brasil (2007) |
| 1988 | Surgiram alguns itens de grande relevância para o estudo da educação inclusiva das pessoas com deficiência. | Constituição Brasileira (1988) |
| 3º período: a era da Inclusão escolar e social | | |
| Ano | Fato | Documento |
| 1994 | Documento redigido durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. | Declaração de Salamanca (1994) |
| 1996 | Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é definida a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar. | LDBEN 9394/96 (1996) |
| 2001 | Determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos.” | Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001) |
| 2004 | Com intuito de consolidar a política da educação inclusiva o MEC/ SEESP implantou o programa de Educação Inclusiva. | Brasil (2015) |

| | | |
|------|--|-------------------------|
| | Prioridade as pessoas com deficiências e determina a promoção de acessibilidade. | Decreto n. 5.296 (2004) |
| 2005 | Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica | Brasil (2005) |
| 2007 | Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. | Brasil (2015) |
| 2009 | RESOLUÇÃO Nº4 | Brasil (2009) |
| 2010 | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou a quantidade de pessoas com deficiências no Brasil | Brasil (2010) |

Fonte: elaborado pela autora.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

O histórico da Educação Inclusiva, no Brasil, influenciou diretamente o processo de inclusão das pessoas com deficiências no estado de Santa Catarina. Desse modo, a historicidade dos momentos se intercala com a evolução dos fatos que aconteceram em todo o território nacional.

Direcionando os olhares para o sul do país, a iniciativa pioneira na organização e implantação de serviços voltados ao atendimento de pessoas com deficiência mental iniciou em 1926, na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, com a sociedade Pestalozzi, que tinha como objetivo proporcionar o atendimento das pessoas com deficiência mental, com o processo de preparação para a vida social e para a independência.

Em Santa Catarina, as primeiras iniciativas direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiências, de acordo com as Políticas de Educação Especial do Estado de Santa Catarina - P.E.E.S.C. (2006), organizaram-se no ano de 1954 quando o professor João Barroso Junior, técnico de educação do Ministério de Educação e

Cultura em uma de suas visitas a Florianópolis, para divulgar no Estado Catarinense o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. No momento, diante de reflexões e estudo sobre o assunto, possibilitou em 1957, iniciar oficialmente o atendimento ao público na área da educação especial no estado. Em sequência, no ano de 1955 foi fundada a primeira Instituição de Educação Especial - APAE do estado no município de Brusque (SANTA CATARINA, 2006, p. 10).

No ano de 1961 foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação que, entre outras atribuições, também coordenaria o atendimento aos deficientes visuais e da audiocomunicação. Em 1963, por intermédio do Decreto n. 692, o Governo do Estado determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, cuja contrapartida do Estado seria a privação dos serviços e a cedência de professores.

A expansão dos serviços de educação especial no estado exigiu a criação de uma instituição pública com o objetivo de definir as diretrizes de funcionamento da educação especial e promover a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência, integração e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Com esses objetivos foi estabelecida, em maio de 1968, a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, objeto da lei n. 4.156, regulamentada pelo decreto n. 7.443, de 2 de dezembro do mesmo ano.

Primeira instituição pública estadual responsável pela definição e coordenação da política de educação especial; foi o primeiro, antes da Constituição Federal de 1988, a extinguir as classes especiais e a determinar que todas as crianças e adolescentes em idade escolar independentemente de suas idiossincrasias, deveriam ter acesso e permanência nas escolas regulares cinco anos antes da instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, o Estado estabeleceu pela Resolução nº 01 de 1996, do Conselho Estadual de Educação, diretrizes da educação especial para o sistema estadual de ensino; dois anos antes da

atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) do Ministério da Educação, foi implantada a do Estado; e, agora, com no Programa Pedagógico são estabelecidas as diretrizes dos serviços de educação especial (SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

A FCEE buscou consolidar a articulação entre o ensino regular e o especial. Por meio da Resolução n. 06/84, o Conselho Estadual de Educação fixou normas para a educação especial, de acordo com Santa Catarina (2006), “prevendo a expansão das classes especiais de 142 para 2000, na rede regular de ensino”, para poder atender toda a demanda de alunos.

Com intuito de analisar a desenvoltura da integração dos educandos com deficiência nas escolas comuns no que propõe a Política Nacional da Educação Especial (1994), pensou-se em desenvolver-se em Santa Catarina um projeto piloto:

A FCEE elaborou e executou, em parceria com o CENESP, o projeto piloto “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, com o objetivo de implantar classes especiais nas escolas de ensino regular. Este projeto foi aprovado pelo Conselho de Educação, através do Parecer nº 139, de 29 de agosto de 1978, seguido pelo “Programa de ação integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

O programa de ações integradas para o atendimento de excepcionais em Santa Catarina fixou novas diretrizes para a implantação de classes especiais em estabelecimentos de ensino regular, tendo como objetivo atender crianças deficientes mentais educáveis⁴ em classes especiais nos estabelecimentos da rede regular de ensino.

No estado, o processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino foi oficializado em 1987, com a deflagração da matrícula compulsória, independentemente de suas características ou das condições da escola. No entanto somente em 1996, o estado oficializou

⁴ Deficientes mentais educáveis: termo usado na época.

a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº 01 do CE, fixando normas para a educação especial no sistema regular de ensino, cujo modelo pode ser sinteticamente assim definido:

- Educandos com deficiência em idade escolar devem ser matriculados na rede regular de ensino.
- Educandos com deficiência sensorial e com deficiência mental leve terão, em período oposto ao do ensino regular, serviços educacionais de apoio [...]
- Educandos com graves comprometimentos mentais e com deficiências múltiplas poderão ser atendidos em escolas especiais conveniadas com a FCEE (SANTA CATARINA, 2009, p. 18).

Tendo como parâmetro a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o estado de Santa Catarina elaborou o documento Política da Educação Inclusiva, fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública e gratuita para todos.

No ano de 2006, foi instituído no estado, por intermédio da SED e FCEE, o documento que define a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989.

Sentindo-se a necessidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, no ano de 2009, foi publicado o Programa Pedagógico pela FCEE, documento que tem como intuito traçar as diretrizes dos serviços de educação especial no estado. Esse documento possui em seu texto orientações para apoiar as diversas ações pedagógicas existentes, entre elas: atendimento em classe, professor bilíngue, instrutor de libras. O segundo professor em turma também está presente entre essas ações pedagógicas, do qual evidenciaremos o histórico e suas atribuições no tópico a seguir.

Para estabelecer normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina o Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina instituiu a RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, em 13 de Dezembro de 2016, passando a valer desde então até a atualidade.

Como forma de melhor visualizar os dados, optou-se em elaborar um quadro cronológico com os episódios e documentos do período histórico no Estado de Santa Catarina.

Quadro 2 - Histórico da Educação Inclusiva em Santa Catarina

| Ano | Fato | Documento |
|------------|---|---|
| 1954 | Primeiras ideias voltadas ao atendimento das pessoas com deficiências, no estado de Santa Catarina. | SANTA CATARINA (2006) |
| 1955 | A primeira APAE do estado de Santa Catarina. | SANTA CATARINA (2006) |
| 1957 | Inicia oficialmente o atendimento ao público na área de Educação Especial no Estado. | SANTA CATARINA (2006) |
| 1961 | Foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação que, entre outras atribuições, também coordenaria o atendimento aos deficientes visuais e da audiocomunicação. | SANTA CATARINA (2006) |
| 1963 | Governo do Estado determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada. | Decreto n. 692 (SANTA CATARINA, 2017) |
| 1968 | “Programa de ação integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina”. | SANTA CATARINA (2007) |
| 1978 | A FCEE elaborou e executou, em parceria com o CENESP, o projeto piloto “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, com o objetivo de implantar classes especiais nas escolas de ensino regular. | SANTA CATARINA (2006) |
| 1984 | O Conselho Estadual de Educação fixou normas para educação especial. | Resolução n. 06/84 (SANTA CATARINA, 1984) |
| 1987 | O processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino. | SANTA CATARINA (2009) |

| | | |
|------|---|--|
| 2006 | Fixa normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina | Resolução n° 112 (SANTA CATARINA, 2006) |
| | Foi instituído por intermédio da SED e FCEE o documento que define a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. | SANTA CATARINA (2006) |
| 2009 | Lançado no estado de Santa Catarina, mais precisamente pela FCEE, o Programa Pedagógico. | SANTA CATARINA (2009) |
| 2016 | Estabelece as normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. | Resolução CEE/SC n. 100 (documento que substitui a Resolução n. 112) |
| 2017 | Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. | Lei n. 17.143 (SANTA CATARINA, 2017) ⁵ (lei vetada) |

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do contexto histórico das ações e requisitos legais na construção da educação inclusiva, buscamos compreender os conceitos que correspondem a educação das crianças com deficiências. Sendo assim, apresenta-se, a seguir, a conceituação dos termos Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

⁵ A lei n° 17.143 sancionada em Santa Catarina no ano de 2017 foi vetada no mesmo ano, sendo que no período de sua vigência foi citada no texto dessa dissertação.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo tem como propósito conceituar os termos educação especial e educação inclusiva. Para tanto, primeiramente, apresenta-se o termo educação especial como modalidade da educação escolar. Em um segundo momento, analisamos a terminologia educação inclusiva no desenvolver dos parâmetros legais. Entre os autores que colaboram com o estudo dessa temática cita-se: Costa e Correia (2012); Figueira (2013); Garcia (2014); Mantoan (2006); Paulon (2007); e documentos legais nacionais e estaduais.

A história da educação especial e inclusiva é um marco para toda a educação nacional, pois, de certa forma, retrata a história da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. No decorrer dos anos, foram criados os termos Educação Especial e Educação Inclusiva, cada qual com suas atribuições e especificidades.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial de acordo com o FCEE (s/ano), bem como a educação regular, busca na história garantir as condições para contribuir com as transformações sociais. “Mais especialmente, em relação à educação especial, esta busca tem se pautado em diferentes concepções de homem e de mundo que, conseqüentemente, conduzem a diferentes abordagens do ponto de vista da metodologia, pesquisa, produção tecnológica, terminologia, entre outros”.

O surgimento da educação especial, segundo Paulon (2007, p. 20), “está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola”. Foi a partir das “Crianças não escolarizáveis” que as deficiências foram organizadas em um amplo diagnóstico com apoio de profissionais da saúde. A educação especial baseou-se em uma concepção de reeducação por meio de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especial para que as crianças com deficiências pudessem alcançar o nível “normal” de desenvolvimento, pareando-se aos demais educandos.

A nomenclatura “Educação Especial” denomina uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades que abrangem os diferentes níveis do sistema de ensino. Essa modalidade é, precisamente, voltada para os alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, sensorial e as múltiplas deficiências.

Para os efeitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996), no artigo 58, entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁶”. Prevê que será disponibilizada, quando necessário, por meio de serviços de apoio especializado para acolher as peculiaridades da clientela. Assim, tem-se o atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que for necessário devido às condições específicas dos alunos. Caso não seja possível sua integração nas classes comuns de ensino regular, o educando poderá ser atendido de maneira individualizada.

Conforme a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, a Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006, p. 22) “deve ser entendida como um processo, que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que deve ser organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educados com deficiências.

A Resolução CNE/CEB n. 2 (2001) no art. 3º define:

Por educação especial, modalidade de educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Essa modalidade de ensino prioriza o atendimento educacional de pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em

⁶ Nomenclatura usada na época para designar as pessoas com deficiência.

instituições de ensino. Esses ambientes organizam-se para atender pessoas com deficiências em que profissionais especializados atuam para garantir o atendimento e aprendizado dos educandos que os frequentam.

Os alunos com deficiências podem usufruir de meios técnicos e humanos para compensar as dificuldades ou debilidades de que sofrem. Por conseguinte, os estudantes podem ter acesso e concluir o processo de aprendizagem no ambiente e ritmo que necessitarem. Dessa maneira, as crianças possuem a formação e o direito de se desenvolverem, possibilitando o acesso à vida adulta com maior desenvoltura, tornando-se indivíduos independentes e com qualidade de vida.

A organização da educação especial deve apresentar-se como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular. De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 04/2010 (BRASIL, 2010), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, dentre os serviços que os sistemas de ensino devem promover, estão os profissionais de apoio, tais como os processos necessários para promoção da acessibilidade e para o atendimento as necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Para caracterizar o termo Educação Especial, em Santa Catarina, temos a Resolução n. 100 (2016, p. 1) que define o conceito no artigo 1º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação.

Diante do exposto, interessa explicitar os diferenciais entre educação e educação especial. Segundo Costa e Correia (2012, p. 23), não se pode falar de educação especial sem antes falar sobre educação de um modo geral. Para o autor educação é compreendida “como sendo um processo de aprendizagem e de mudanças que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage”.

Verifica-se, então, que o ensino é um componente essencial na formação humana em todas as modalidades de educação e em todos os espaços e contextos em que os sujeitos estão inseridos. Assim, além do papel importante dos educadores e familiares, poderá haver também a necessidade de se envolver outros recursos (médicos, fonoaudiólogos, técnicos e terapeutas) para que as respostas educativas sejam mais ágeis e eficazes.

De acordo com Costa e Correia (2012), o termo educação especial se refere, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente as necessidades de um aluno com deficiência, recursos esses que, de forma interdisciplinar, permitirão desenhar um ensino, orientado para as capacidades e necessidades individuais dos alunos com deficiências. Dessa forma, educação especial não é uma educação paralela ao ensino regular. E sim “[...] um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com necessidades educacionais especiais” (COSTA e CORREIA, 2012, p. 23).

São muitos os conceitos e entendimentos de autores a respeito da Educação Especial, mas diante das reflexões, baseadas nas análises de Costa e Correia (2012), juntamente com a Resolução n. 100 (SANTA CATARINA, 2016) do Estado de Santa Catarina, compreendemos essa modalidade da Educação Básica como um método oferecido na rede regular de ensino que demanda um conjunto de procedimentos e recursos especializados, apresentado como condição fundamental, diante das dificuldades do educando e do meio em que ele está inserido, alavancar um processo que visa ao ensino/aprendizagem do aluno com deficiência, priorizando as suas dificuldades.

3.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em um primeiro momento, a educação inclusiva parece ser um assunto bastante simples, pois tem sido pauta de muitas discussões e reflexões. Tendo em vista uma breve definição sobre o termo inclusão, uma simples consulta ao dicionário é suficiente para uma primeira aproximação ao tema. De acordo com Ferreira (1998, p. 32), “a inclusão é o ato ou efeito de incluir”. No entanto, neste momento, buscamos não somente o ato de incluir, mas o processo de educar/ ensinar todas as crianças, inclusive as com deficiências no mesmo grupo de alunos. Por

consequente, compreende-se a educação inclusiva como educação para todos.

O termo Inclusão Escolar tem sido muito usado para a afirmação das conquistas referentes à universalização do ensino para todas as pessoas, tendo em vista que pressupõe um ajustamento ao modelo de escola existente, sem modificações na estrutura, nas concepções e nas práticas educativas. Para Garcia (2014, p. 2):

Inclusão consiste na relação travada em contexto histórico social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com o seu contrário – a exclusão – mas que se estabelece na direção de questionar e superar as práticas sociais baseadas nas desigualdades.

Necessariamente, percebemos que a inclusão escolar permeia um espaço complexo, já que existe a necessidade de se incluir porque existem pessoas que estão fora de um espaço, estão excluídas de uma sociedade. O campo da inclusão fundamenta-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos sujeitos, sendo assim diante de tanta diversidade, torna-se difícil sua compreensão. De acordo com Paulon (2007, p. 21), “para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é também necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva”. Para acontecer a inclusão no ambiente escolar é necessário que todos os profissionais se percebam como agentes da educação inclusiva, possibilitando a integração, o acolhimento e a inclusão dos estudantes de forma igualitária, com as mesmas regras e atendimento.

O trabalho em comum dos profissionais (VILARONGA e MENDES, 2014; RAMOS, 2008; PETERSON, 2006) que atuam no ambiente inclusivo e os demais setores envolvidos exige um compartilhamento coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos em busca de um objetivo único, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos. Para Mendes, Villaronga e Zerbato (2014, p. 43), “as propostas de inclusão escolar pressupõem a construção de uma rede de apoio que envolve contratação de profissionais, formação e capacitação permanente, articulado ao trabalho colaborativo”. Corroborando, Ramos

(2008) entende que o projeto de inclusão tem como um dos princípios a coletividade. Dessa forma, as decisões isoladas de professores, pais ou especialistas deverão ser evitadas, ao professor da sala de aula, num primeiro momento, importa diagnosticar as habilidades específicas do aluno e, juntamente com a equipe administrativa e pedagógica, família e outros agentes envolvidos no processo buscar alternativas para promover as adequações que se fizerem necessárias para atendê-los. De acordo com Peterson (2006), para que a educação de crianças com deficiência seja eficaz, deve envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, familiares e comunidades.

Para Mendes (2015), o sucesso da inclusão escolar dos estudantes, público-alvo da Educação Inclusiva, são importantes o investimento e a execução de políticas públicas, além do compromisso dos diversos grupos (governo, família, pesquisadores, professores e demais profissionais) em assumir seus papéis e responsabilidades para a concretização dos princípios inclusivos. Desde a Declaração de Salamanca são feitas referências aos tipos de conhecimento necessário para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e inclui avaliação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades (BRASIL, 1994, p. 31).

A Nota Técnica n. 19 (BRASIL, 2010) conjuga que a educação inclusiva requerer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais. Nessa perspectiva, o financiamento dos serviços de apoio aos alunos com deficiências deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento da educação, sendo disponibilizado em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública e privada. Os estabelecimentos de ensino deverão ofertar a disponibilidade de recursos específicos necessários para garantir a igualdade na aprendizagem dos educandos, cabendo-lhes a responsabilidade da instituição de ensino pelo provimento e contratação dos profissionais de apoio.

A inclusão não é, nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à

aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo, e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objetivos propostos (MARTINS, 2012, p. 39).

Tratando-se também de conceito, para Mantoan (2006), o ato da inclusão na escola vai muito além de simplesmente colocar o “diferente” dentro da escola “normal”, implica torná-lo parte do processo de aprendizagem, reconhecendo suas diferentes formas de aprender. Essa ação é uma garantia dos direitos do indivíduo como parte da sociedade, como ser humano com todas as suas potencialidades, diferenças e direitos.

Então, percebe-se que o conceito de inclusão aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implica a busca pela compreensão da heterogeneidade, das diferenças individuais e coletivas, das especialidades humanas, sobretudo, das diferentes vivências e relações sociais vividas nos diversos espaços de convívio do educando. Portanto, para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 32), o conceito de inclusão escolar das leis, planos e documentos para a realidade requer conhecimento e prática. O sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiências depende da implementação das políticas públicas pelas esferas da União, Estado e Municípios e da responsabilidade na concretização dos princípios inclusivos pelos diversos grupos envolvidos nesse processo: governos, políticos, famílias, setor jurídico, pesquisadores, professores e demais profissionais do ambiente inclusivo.

O processo de acolhimento das crianças com deficiências no ambiente escolar regular tem o intuito de possibilitar a aprendizagem e a socialização. Dessa forma, o processo sugere algumas alterações no modelo de ensino comum e das práticas pedagógicas realizadas na escola, que objetiva benefícios para todos os educandos. Os profissionais da equipe pedagógica devem desenvolver atividades inovadoras que possibilitem e desenvolvam a aprendizagem e a evolução de todos os educandos, desde o mais desenvolvido cognitivamente até o aluno com maior “defasagem”, diante do que é esperado e comum para idade/ano em que o aluno frequenta.

A inclusão está fundada nas dimensões humanas e busca valorizar formas de interação positivas que permitam o acolhimento e o apoio às dificuldades e necessidades dos alunos. Assim, a educação inclusiva é uma educação voltada de “todos para todos”, em que o

aprendizado está em torno das ações e reações que acontecem no ambiente da escola regular comum, onde os ditos “normais” e os com deficiência poderão aprender uns com os outros, possibilitando uma aprendizagem diante das limitações, sucessos e especificidades de cada um.

Conforme Mendes (2002a), esse é o grande desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum. Por isso, ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em suas salas de aula. A inclusão escolar é uma prática cada vez mais frequente e os desafios a serem superados são semelhantes nos mais diversos países. Entre esses desafios estão: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas da educação e da saúde.

A política de inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desse aluno junto aos demais alunos na classe, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses educandos, respeitando sua habilidade e diferenças, atendendo as suas necessidades cognitivas, físicas, neurológicas, psicológicas e pedagógicas.

Capacitar um aluno não é condicioná-lo, transformando-o num ser automatizado, com respostas previsíveis e resultados esperados. A capacidade nasce do domínio de si mesmo e da independência que mantemos com o saber. Quando se fala na importância do desenvolvimento de capacidades básicas, fala-se de proporcionar ao indivíduo com deficiência a oportunidade de tornar-se um ser autônomo, participativo uma pessoa plena. A inclusão proporciona a integração e a socialização de todos os alunos (RAMOS, 2008, p. 31).

A socialização é um fator indispensável no processo de desenvolvimento do ser humano, pois é através dela que o sujeito se apropria de comportamentos produzidos pela sociedade na qual está inserido e, conseqüentemente, amplia suas possibilidades de interação e desenvolvimento. A partir do momento que os alunos com deficiência

passam a frequentar o ambiente escolar, este se transforma em outro contexto de socialização que é determinante para o seu desenvolvimento, uma vez que possibilita à criança interagir com pessoas de diferentes meios familiares, culturas, crenças, concepções de vida, conhecimentos, possibilita que o educando conheça e aproprie-se de diversos meios relatados pelos demais por meio de conversas, brincadeiras e socializações.

O processo inclusivo em sala de aula e na escola, de modo geral, deve favorecer e estimular a relação e a valorização das ideias, o ponto de vista contraditório e a valorização do pluralismo e da diferença. Todas as pessoas possuem suas especificidades, inclusive as crianças com deficiências, então não podemos considerar que educandos com a mesma deficiência apresentem igual especificidade ou idêntica dificuldade de aprendizagem e que somente os alunos com deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, pois os obstáculos à aprendizagem não são exclusivos de alunos com deficiência.

Para Fonseca (1995, p. 203):

A criança com deficiência é intrinsecamente uma criança cuja natureza deve ser respeitada. O conjunto das características de aprendizagem deve ser criteriosa e profundamente estudado, a fim de adequar o ensino às suas capacidades potenciais.

Isso nos leva a crer que o professor precisa dispor de várias estratégias organizacionais e metodologias que englobem todas essas especificidades em sala de aula, estratégias que são capazes de guiar sua intervenção para o saber crítico e reflexivo e que facilitem a construção de uma escola que favoreça a aprendizagem de todos os alunos. O processo de adequação e de estratégias apresentam-se como um desafio para muitos professores.

Para Costa e Correia (2012), a educação especial e a educação inclusiva constituem-se como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com deficiência, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente. Considerando que há relação e contribuição entre ambas às áreas da educação, supõem-se uma relação que contribua com a aprendizagem de todas as pessoas envolvidas no processo (alunos, professores), pelo qual a educação seja um processo de acolhimento e integração.

Tem-se, portanto, no processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil e também no estado de Santa Catarina, avanços de integração e, posteriormente, inclusão escolar das pessoas com deficiência. Podemos citar as políticas nacionais e estaduais, as diretrizes e legislações, a garantia de organização dos espaços escolares para atendimentos dos educandos, a contratação e formação de profissionais para realizarem atendimento educacional especializado, e a garantia em lei da contratação de profissionais para atuarem como segundo professor na corregência das classes que possuem alunos com determinadas deficiências. Porém, mesmo diante das ações e suas trajetórias, atualmente, ainda não há garantias de que no ambiente escolar comum esteja acontecendo à inclusão dos alunos com deficiências, unindo as demais inclusões, ou seja, sociais, de aprendizagem, de autonomia, de experiência e vivência dos projetos e dos espaços escolares, resguardando as especificidades, os interesses e as necessidades dos sujeitos envolvidos.

4 INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS E O ENSINO COLABORATIVO (COENSINO)

Esse capítulo objetiva discutir o papel do segundo professor no contexto do trabalho partindo das perspectivas interações pedagógico e do coensino. Para tanto, num primeiro momento, apresenta-se uma descrição do papel do segundo professor na sala de aula, conceitua-se esse “lugar” a partir das atribuições aferidas nos documentos legais. Posteriormente, conceitua-se o termo ensino colaborativo (coensino) e suas possibilidades de interação pedagógica numa perspectiva relacional, uma vez que se compreende que o coensino potencializa essas interações pedagógicas. Entre os autores que colaboram com o aprofundamento desta temática, mencionam-se Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Vilaronga (2014); Costa e Correia (2012); França (2016); Zerbato (2014), Mendes (2002, 2006, 2008); Araújo (2015).

4.1 SEGUNDO PROFESSOR

A inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino demanda conhecimento específico das deficiências e auxílio para correger à turma. Sendo assim, surgiu a função de segundo professor de turma, profissional especializado para, junto com o professor titular, desenvolver o ensino inclusivo e colaborativo que garanta o aprendizado dos alunos, conforme a Resolução n. 112 (Santa Catarina, 2006).

De acordo com Araújo (2015), o Segundo Professor de Turma é assim denominado apenas nos documentos oficiais do estado de SC. Em âmbito federal, a Nota Técnica n. 19/2010, de 08 de setembro de 2010, ao tratar de um segundo profissional na classe comum para o atendimento de alunos com deficiência, utiliza-se o termo "profissionais de apoio", os quais são destinados ao trabalho com estudantes-público da Educação Especial que não realizam com independência atividades de locomoção, higiene e alimentação.

A função do Segundo Professor de Turma tem como base legal, a partir do ano de 2006, a Resolução n. 112, de dezembro de 2006, iniciando nas escolas no ano de 2007. Em seguida, foi formulado o Programa Pedagógico, em 2009, com as atribuições ao profissional e em 2016 alterou-se a Resolução n. 112, de 2006, surgindo então, a Resolução n. 100, de dezembro de 2016, e, mais recentemente, disponibilizou-se a Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017, que dispõe

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

A terminologia “Segundo professor em turma” expressa um profissional habilitado em educação especial, que atua juntamente com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais são aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais, dando suporte técnico ao professor titular e suporte pedagógico para proporcionar o bem-estar e a aprendizagem dos educandos. De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001), no parágrafo 2º:

São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A luz de Araújo (2015) é importante salientar que o Segundo Professor representa uma figura docente destinada a auxiliar o professor regente nas atividades com todos os alunos da classe, inclusive com o aluno da Educação Especial.

De acordo com a Resolução em seu parágrafo 4º menciona que a assessoria e a supervisão dos serviços especializados em educação especial implantados na rede pública estadual de ensino devem ser realizadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial e pela Secretaria de Estado da Educação.

I. A fundação Catarinense de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação são oficialmente responsáveis, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, pela

capacitação permanente dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual de ensino (RESOLUÇÃO Nº 100, p. 5, 2016).

A legislação brasileira esclarece que a educação especial deve ser concebida como uma modalidade de educação escolar norteadas por uma proposta pedagógica, que deverá ser desenvolvida pelos sistemas de ensino e contribuir com a escolarização de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação, no sentido de garantir a superação de práticas de exclusão e fracasso escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), prevê que para atuar na educação especial, [...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Neste sentido, o documento afirma a necessidade de o profissional de educação especial ter contemplado, no processo de sua formação, conhecimento tanto da docência como também conhecimentos específicos relacionados com as necessidades das pessoas com deficiência ou necessidades específicas que compõem o contexto escolar.

De acordo com Carvalho (2016, p. 20) percebe-se, deste modo, que o papel “dos educadores em relação à inclusão vai além das questões relacionadas às aprendizagens escolares, pois há outras que são da dimensão da formação humana. Incluir significa também ampliar”. Ou seja, para os alunos público alvo da educação especial, a escola regular não é lugar apenas para socializar, mas também e, primordialmente, para aprender e se desenvolver.

A formação inicial para (Mendes, Vilaronga e Zerbato 2014), o professor de ensino comum seria importante sensibilizá-lo para o fato de que deverá receber alunos deficiências diversificadas e prepará-lo também para trabalhar colaborativamente. E, no caso professor de educação especial, a formação inicial é básica (explorando os conceitos comuns para atuar), estas juntamente com as formações complementares devem explorar para que o profissional atue como mediador e em equipe de coensino.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior

devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2007, p. 9).

Diante das Leis, Diretrizes, Resoluções Nacionais que enfatizam que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser ensinados, preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares. Perante esse contexto, precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares. Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que, na maioria das vezes, não correspondem à realidade das escolas e sem trocas efetivas com os professores especialistas em educação especial, (quando fazem parte do corpo profissional da escola), os professores recebem todos os anos alunos com mais distintas deficiência. (VILLARONGA, MENDES, 2014). O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com a política real da inclusão se torne cada vez mais distantes e mais utópicas nas escolas do País. Para Fontes (2009) é preciso pensar novas possibilidades de formação continuada de professores como elemento-chave para a inclusão escolar. A colaboração entre os professores do ensino especial e os do ensino regular é uma possível alternativa para a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência.

De acordo com França (2016), os segundos professores devem ter sua formação em grau superior em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas; ou em cursos de especialização e/ou em cursos de complementação.

Cabe acrescentar que a LDBEN/96, no art. 18, inciso 4º, específica que, para os professores que já estejam atuando no magistério devem ser disponibilizadas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização pelas instâncias educacionais como município e estado.

De acordo com Martinelli (2016) é importante destacar que o trabalho que o professor especialista desenvolve no ensino comum não é de apoio aos alunos com deficiência e não é auxiliar o professor de

disciplina, mas sim, uma parceria construída a partir das divergências e consensos entre esses dois profissionais que requer paciência e tolerância em aceitar o outro, chegando ao ápice do envolvimento mútuo de respeito e cumplicidade.

Neste contexto o professor é visto como um profissional responsável pela construção de práticas pedagógicas inclusivas, e em combate a exclusão educacional dentro da sociedade. Para ensinar um aluno com deficiência premente que o professor compreenda o que exatamente produz a exclusão, como o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto de inclusão escolar e ainda saber exigir sua profissionalização. A garantia de uma formação inicial e continuada significativa é fundamental para suscitar essa postura crítica (RABELO; SANTOS, 2011).

A principal discussão que deve ser feita, em relação à formação inicial, a colaboração e o trabalho do professor da Educação Especial no Ensino Regular, é se “a formação tem contribuído para romper a herança da Educação Especial como uma atividade paralela? Estamos formando professores especializados para atuar de maneira orgânica na Educação Básica?” (GARCIA, 2011, p. 67). Criticando as políticas de formação.

A formação de professores de Educação Especial no Brasil está relacionada ao modelo de Educação Especial adotado na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. O AEE a ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com função suplementar e complementar, corrobora para um afastamento da possibilidade de uma trabalho mais articulado e compartilhado. (GARCIA, 2011, p. 77).

Para auxiliar os profissionais da educação e com intuito de qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades/superdotação, foi lançado no estado de Santa Catarina, em 2009, mais precisamente pela FCEE, o Programa Pedagógico com o propósito de traçar as diretrizes dos serviços de educação especial, matriculados nas redes regulares de ensino e também os que frequentam os Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Inclusiva, sendo disponibilizados os serviços com o objetivo de:

- apoiar – prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- complementar – complementar o currículo, viabilizando o acesso à base nacional comum, segundo a LDBEN;

- complementar – ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo da base nacional comum, segundo a LDBEN (SANTA CATARINA, 2009, p. 15).

As ações relatadas pelo documento usam três palavras-chaves: apoiar, complementar e suplementar e esta é exercida pelos profissionais denominados “segundo professor em turma”, de acordo com o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009, p. 2):

O Estado de Santa Catarina instituiu o segundo professor de turma nas escolas da rede regular de ensino que tenham matrículas de alunos da educação especial, que por seu conhecimento é um corregedor⁷ nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e colaborador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado (AEE), aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Os documentos legais para contratação do segundo professor, a Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017, determina que as escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do segundo professor de turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de:

- I- Deficiência múltipla associada à deficiência mental;
- II- Deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;

⁷ Corregger: Termo usado pelo Programa Pedagógico para mencionar uma das atribuições do segundo professor em turma.

- III- Deficiência associada a transtorno psiquiátrico;
- IV- Deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;
- V- Transtorno do Espectro Autista com sintomatologia exacerbada; e
- VI- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2017, p. 5).

É imprescindível que o trabalho desse profissional de educação inclusiva contribua com o processo de inclusão dos alunos nas classes comuns do ensino regular. Dessa forma, segundo Freitas (2004, p. 245),

[...] o educador especial apareceu no cenário como um dos responsáveis pela educação do aluno com necessidades educacionais especiais, atuando como mediador das aprendizagens e das interações desses alunos.

Diante das ações explicitadas no Programa Pedagógico, dos conhecimentos que preconiza a Política Nacional de Educação Especial entre outros documentos citados ao longo deste trabalho, o segundo professor necessita desenvolver determinadas competências para realizar seu trabalho, dando suporte técnico e pedagógico ao professor titular para proporcionar a aprendizagem dos educandos.

O conceito que um professor tem de um aluno com deficiência pode determinar o modo de relação entre ambos. Segundo Figueira (2013), é preciso que estratégias sejam pensadas, transitando pelo preparo do professor e dos alunos sem deficiências para que recebam o colega com deficiência. No planejamento é imprescindível considerar determinados itens, como conhecer os perfis dos alunos a serem incluídos, as suas necessidades, realizar estudos para gerar conhecimentos e procedimentos que melhor atendam as especificidades dos educandos, de forma a elaborar um projeto pedagógico consistente que possibilite o desenvolvimento e a autonomia de todos os alunos. Sendo que, independentemente de ter ou não a deficiência, precisa ser visto como uma pessoa que tem desejos, expectativas e dificuldades.

Dessa forma, a formação inicial e continuada, ou seja, graduação e pós-graduação necessita preparar esse profissional para o exercício da docência inclusiva, suas atribuições, conhecimentos e os desafios do seu

trabalho. Contudo, alguns questionamentos e reflexões surgem a partir do estudo da educação inclusiva e do papel do segundo professor: será que a garantia dos direitos por lei, a matrícula, a disponibilidade aos atendimentos educacionais e a presença do segundo professor nas salas de aula conseguem garantir ao aluno condições ideais e qualidade na aprendizagem? A inclusão contribui com a aprendizagem de todos os alunos? A formação do segundo professor condiz com as necessidades e desafios técnico e pedagógico exigidos nas determinações legais?

Refletindo sobre o contexto histórico da educação inclusiva das pessoas com deficiências no Brasil e em Santa Catarina, percebem-se mudanças em relação aos sujeitos, paralelo as conquistas dos direitos humanos no âmbito geral. De acordo com Boato (2009, p. 18):

Antes eles eram simplesmente considerados deficientes e viviam à margem da sociedade. Na medida em que os direitos humanos de cidadania e igualdade passaram a ser mais discutidos, a situação tomou outro rumo e a simples rejeição deu lugar às atitudes de proteção e filantropia.

Com isso, várias instituições foram fundadas e sobrevivem, muitas vezes, com ações e práticas assistencialistas. De acordo com Mazzota (1996), são numerosos os educadores e legisladores que veem a educação especial como meritória obra de “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens com deficiência. Regularmente, o sentido atribuído à educação especial é, ainda hoje, o de assistência aos deficientes e não de educação de alunos com deficiência. Mesmo considerando que essas afirmações foram feitas pelos autores em 1996 e 1997, elas continuam atuais.

Apesar de algumas alterações no tratamento dispensado as pessoas com deficiências e do avanço da legislação brasileira, no que concerne à educação, não existem caminhos bem delineados para a educação inclusiva na perspectiva da formação humana e integral. Segundo Boato (2009, p. 20), “o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, apesar de bem fundamentado na legislação, ainda não está muito claro, e sua evolução ainda é lenta, muitos o olham com ceticismo”, pois veem a educação como formação para o trabalho, como utilitarista, e questionam a razão de “incluir, misturarem” pessoas “incapazes” ou não tão capazes quanto às demais.

Uma preocupação premente é pensar a qualificação do trabalho pedagógico que atenda as necessidades diferenciadas dos alunos, que

passa pela participação de toda a equipe de uma escola tendo um olhar diferenciado e buscando a inclusão dos alunos e diminuição dos preconceitos. Mendes (2008) aponta o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, pensar propostas de formação de professores e de trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES, 2008, p. 114).

Os professores que trabalham ou vão trabalhar na área da educação inclusiva deverão partir do princípio de que todos os alunos com deficiência são capazes e podem desenvolver suas potencialidades diante das atividades realizadas, sendo que o aluno também precisa estar disposto a avançar no processo, estabelecendo-se uma relação transparente e de respeito entre ambos.

As crianças e jovens com deficiência precisam ser preparados e acompanhados em seu processo de inclusão, pois o fato de entrarem em um ambiente diferenciado, em que as escolas ainda não estão totalmente preparadas, pode causar certo estranhamento por parte dos profissionais e também dos alunos em tal situação. Logo, os alunos com deficiência podem sentir-se frustrados e refletir em fracassos no processo pedagógico, social e emocional. Para o seu desenvolvimento, o educando precisa, além de se envolver com o meio, de um profissional capacitado, segundo Figueira (2013, p. 81), “o professor, por sua vez, deve conscientizá-lo de que pode ajudá-lo, mas que seu envolvimento com a aquisição de novos repertórios é fator importante para que o processo educacional tenha êxito.”

Para orientar o segundo professor foram definidas atribuições para esse profissional. De acordo com o Programa Pedagógico (2009) e mais recentemente a Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017, cabe ao segundo professor:

- Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais;
- Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- Participar do conselho de classe;
- Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente [...];
- Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAED e/ou SAESP;

- Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- Cumprir carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- Participar de capacitações na área de educação (SANTA CATARINA, 2017, p. 1).

Em linhas similares, para França (2016), as funções dos segundo professores, que estão em atividades junto ao professor de sala de aula comum, compreendem: planejamento, elaboração de projetos educativos, avaliações, orientações, comunicação e ensino com níveis diversificados, enfatizando a aprendizagem cooperativa entre os alunos.

Desde a declaração de Salamanca são feitas referências aos tipos de conhecimentos necessários para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva: De acordo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.38) “O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e inclui a avaliação das necessidades especiais, adaptações do conteúdo curricular, utilização de tecnologias [...]”.

Diante do processo de inclusão, muitos segundos professores podem sentir a necessidade de formação, por isso de acordo com a Lei n. 17.143, no artigo 6º: “Ao Segundo Professor de Turma será garantida a capacitação e formação continuada com atividades complementares, como cursos, palestras e seminários, oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação”. Ainda, segundo o documento, essas formações são oferecidas de acordo com as necessidades e inovações e devem ser disponibilizadas para o conhecimento do professor. A formação do Segundo Professor está mais direcionada à área específica da educação especial e inclusiva. Contudo, mesmo tendo as especificidades de cada professor, França (2016) faz referência ao trabalho dos professores de educação especial, no processo de inclusão escolar, com destaque ao trabalho colaborativo desses profissionais com os professores das salas de aula regulares, como possibilidade de garantir um processo de ensino, aprendizagem e permanência para os alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

Ademais, o segundo professor deve atuar em conjunto com o professor na sala de aula, de modo que o ajude a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão (FRANÇA, 2016).

O perfil desejado para o professor que atua no ensino comum no contexto da inclusão escolar é muito ambicioso, e há ainda um limite sobre o que o professor da sala comum poderá realizar para atender as necessidades educacionais especiais de seus alunos como um todo. O exercício de leitura sobre a realidade, de sua própria prática, dos desafios que ela impõe professores de ensino regular e do especial (MENDES, 2002b).

Em vista disso, para que seja desenvolvido um trabalho significativo do Segundo Professor de Turma, no processo de inclusão dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas da rede regular de ensino, para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos, é necessário pensar em formas de trabalho em que os dois professores – o da classe comum e o de educação inclusiva – trabalhem em forma de colaboração, no qual os profissionais se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único que é a aprendizagem dos alunos em todas as suas dimensões.

4.2 ENSINO COLABORATIVO (COENSINO) E AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS

A educação inclusiva possibilitou o acesso das pessoas com deficiências nas escolas da rede regular de ensino. Mas não é somente cumprindo uma regulamentação e contratando um profissional que todos os problemas estarão resolvidos. Toda a equipe gestora e pedagógica precisa dar suporte técnico/pedagógico para que esse profissional consiga atuar.

Os termos coensino e ensino colaborativo foram adotados como tradução dos termos em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching*, em detrimento do termo “professor de apoio” usado em vários outros países, dado que este último não reflete da nossa perspectiva, a relação profissional ideal que deve ocorrer na escola, onde a ideia central tem que ser a de colaboração, ou seja, de trabalhar junto, com um objetivo comum, em situações de paridade, portanto, sem hierarquia e

voluntariamente (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 66).

Em relação aos professores, ambos necessitam estar em constante sintonia em turmas heterogêneas, já que nas escolas da rede regular de ensino encontra-se uma considerável heterogeneidade nas salas de aula, instigando cada vez mais os professores a elaborarem metodologias que contemplem essas diferenças.

Conforme Zerbato (2014), a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da educação especial para uma visão a qual há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas, e de que é preciso haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, não se vai à escola para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender junto.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2008, p. 110).

Quadro 3 - Distinção entre os papéis dos professores do ensino especial e comum.

| Professores especialistas | Professores da sala regular |
|---|--|
| Planejar os objetivos individuais do aluno público-alvo da Educação Especial. | Planejar atividades e aula. |
| Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular. | Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/das unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações. |
| Avaliar o processo individual do aluno. | Avaliar o processo acadêmico das turmas de alunos. |

Fonte: MENDES, VILARONGA E ZERBATO (2014, p. 90).

Sendo assim, para Costa e Correia (2012, p. 24), colaboração refere-se a trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto. Desse modo, o processo de colaboração define-se como “o trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar”.

O trabalho colaborativo ou ensino colaborativo (coensino), de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46):

[...] é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

Assim, o termo “Ensino Colaborativo” segundo Vilaronga (2014a, p. 20) é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

A respeito das responsabilidades dos professores diante de um aluno com deficiência mencionamos Mendes (2002a) que defende uma formação do professor de ensino comum voltada para a diversidade e inclusão e posiciona-se em defesa da manutenção da formação especializada para professores do ensino especial, e que o trabalho colaborativo entre ambos é fundamental para intervenções pedagógicas que garantam o atendimento das necessidades educacionais de alunos. (RABELO, SANTOS, 2011).

De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85):

Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido, colaborar com o professor do ensino regular.

Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46), as características que melhor definem coensino são:

- Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral” e o outro o “educador especial”.
- Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem.
- Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupos podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus estudantes”.

O coensino, enquanto modelo de bidocência, acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos. Ou seja, o ensino colaborativo ou coensino não acontece quando um professor age como o “principal” e o outro atua como “ajudante”, muito menos quando as atividades com o aluno deficiente são realizadas em um canto da sala de aula, de forma isolada, enquanto o professor principal se dedica exclusivamente ao restante da classe.

Para Lago (2014), o coensino é uma estratégia que visa atuar diretamente nas diversas necessidades educacionais dos alunos com deficiência com objetivo de melhorar e ampliar o suporte educacional para esses alunos. Isso é possível, graças a situação entre professores de educação geral e especial que juntos fornecem instruções de forma colaborativa dentro da sala de aula comum, o que envolve também os alunos sem deficiência. Ambos os profissionais assumem a

responsabilidade na educação de todos os alunos, bem como as responsabilidades de ensino.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), caso ambos os professores decidam pelo modelo de ensino colaborativo, alguns pontos devem ser considerados: *Planejamento*: o ensino colaborativo, quando tido como segundo plano na escola, e que designa um professor principal e outro como ajudante, pode ocasionar um esgotamento dos professores, pois é quebrado a requisito da paridade no planejamento de como coensinar. É necessário então, quando se pretende trabalhar com a proposta, que se tenha um tempo de planejamento comum durante a semana. Os autores apontam sugestões para encontrar o tempo de planejamento comum, como determinação de horários preestabelecidos, uso de e-mail, telefonemas, disponibilização de plano de aula, informe, na conclusão da lição, do que acontecerá na próxima atividade programada, uso de tempo de realização de atividades dos alunos para comunicações rápidas, etc. *Demonstrar paridade*: dado que a paridade é essencial para o coensino, os autores sugerem usar frases como “os nossos alunos” e não “seus/meus alunos”; incluir os nomes dos dois professores nas comunicações e relatórios como responsáveis pela sala; conversar com o parceiro antes de retornar a um pai, aluno ou administrador; além de garantir que os professores sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. *Questões relacionadas ao comportamento*: professores que trabalham em coensino devem dialogar sobre as especificidades em relação à sala, as regras e as tomadas de decisões para o caso de elas não serem cumpridas. *Manipulação de conflitos*: os professores devem decidir o momento de confrontar o seu parceiro e também os momentos de ignorar o problema. Deve-se evitar, segundo os autores, momentos de confronto quando um dos parceiros estiver chateado ou irritado.

Nas definições dos fatores para o sucesso do coensino, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sintetizaram e abordaram no seguinte quadro:

Quadro 4 - Definições dos fatores para o sucesso do coensino.

| | |
|--|---|
| 1. Tempo de planejamento comum | O tempo necessário para o planejamento e avaliação de ações a serem realizadas em conjunto. É o momento de compartilhar as aulas, o currículo, refletir sobre a aprendizagem dos alunos, compartilhar ideias sobre o trabalho sobre o trabalho que vem sendo ou vai ser realizado na sala de aula. Nesse momento, se idealizam, adaptam, avaliam e definem responsabilidades do trabalho realizado a ser realizado antes, durante e depois das aulas. |
| 2. Flexibilidade | Um dos aspectos considerados mais importantes para o ensino colaborativo. Ambos os profissionais devem ser flexíveis para vivenciar uma nova rotina de atividades, respeitando as individualidades e os estilos pessoais de ensino. |
| 3. Correr riscos | Não existe receitas para ensinar, principalmente porque cada aluno apresenta características individuais e diferentes modos de aprender. Para vivenciar esses desafios em conjunto, é necessário se arriscar em realizar novas metodologias e atividades. |
| 4. Definição de papéis e responsabilidades | Os professores, de Educação Especial e da sala comum, necessitam ter igual importância quando se realiza um trabalho em colaboração. Definir os papéis que cada profissional terá no ensino evita discórdias e possibilita iguais responsabilidades nas conquistas acadêmicas de todos os alunos. |
| 5. Compatibilidade | É fato que os professores, na maioria das vezes, apresentam filosofias e metodologias diferentes no que diz respeito ao ensino. Essas particularidades podem ser mais um dos desafios vivenciados pelos profissionais, principalmente se não forem discutidos até que se chegue a uma proposta comum. |
| 6. Habilidades de comunicação | Dificuldades podem surgir nesse processo de colaboração, por isso é necessário ter oportunidades de diálogo, saber ouvir e falar até que se chegue a uma proposta comum. |
| 7. Suporte administrativo | A direção da escola é chave essencialmente no processo de implementação e na superação de obstáculos relacionados ao trabalho no formato de coensino. Modificar a tensão inicial, transformar os erros em reflexões e pensar em mudanças podem ser papéis desempenhados pela administração da escola. |

Fonte: MENDES, VILARONGA E ZERBATO (p. 50-51, 2014).

Mendes, Conderman, Bresnahan & Pedersen (2009, p. 47) acrescentam, ainda, que coensino **não** é:

- Qualquer tipo de parceria com um profissional que atua em paralelo ao professor do ensino comum, que seja voluntário ou mesmo com assistente ou auxiliar sem formação específica em Educação Especial;
- Quando se planejam as mesmas lições da mesma forma como se faria se não houvesse um colaborador na sala, ou seja, quando não há alteração na forma de ensinar;
- Quando se tem dois professores certificados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma;
- Quando se removem os alunos em salas separadas.

Para Vilaronga (2014) o ensino colaborativo ou coensino não acontecem em uma sala de aula comum onde um professor age como o “principal” enquanto que o outro atua como “ajudante”; e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinado 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 classe.

Existem relatos no Brasil de parcerias realizadas entre dois professores na sala comum, algumas vezes nomeadas bidocência, professor de apoio e professor de alfabetização e, em outras parcerias entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum. Mesmo sendo usados termos diferenciados, é realizado o trabalho em conjunto entre esses dois profissionais desde o planejamento até a avaliação do ensino do aluno com público alvo da educação especial (PAEE) (VILARONGA, 2014).

Demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. [...] “a construção dos saberes docente é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração”. (FONTES, 2009, p. 73).

Porém, de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), entre os pré-requisitos para coensinar, estão alguns pressupostos como: paridade,

baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com um papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos principais envolvidos. Mas, nas escolas brasileiras os indicadores da necessidade de mudança cultural no contexto do trabalho colaborativo visando à colaboração em diferentes aspectos e não o trabalho individualizado, ou a mera divisão de tarefas, sendo, então, um desafio a ser vivenciado.

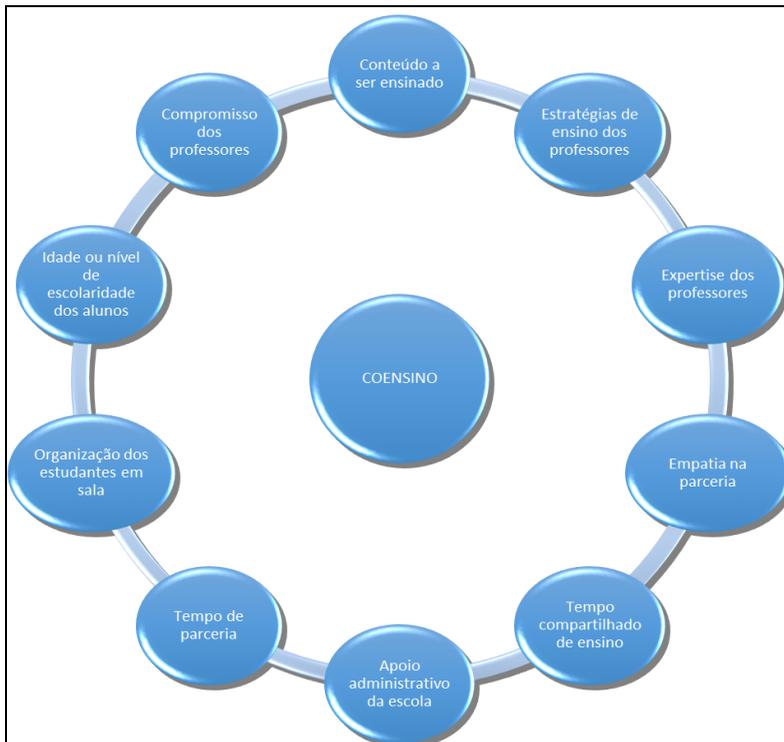
Para criar ambientes de colaboração é necessário o envolvimento de todos os sujeitos, que almejam a implementação de um ensino colaborativo. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias também é essencial, pois são membros importantes na tomada de decisões, porque estão mais próximos, conhecendo as especificidades e necessidades dos educandos envolvidos no processo.

No sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais, a escola deverá desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, especificamente, com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e de terapias.

O ensino colaborativo é um processo no qual o consultor, especializado em educação especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas que visam o atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes (LAGO, 2013).

Para implantar a proposta e avaliar o coensino, alguns fatores devem ser analisados inicialmente. A Figura 1 apresenta os pontos que devem ser dialogados coletivamente e entre as duplas de profissionais, sendo alguns deles tratados antes mesmo da primeira intervenção em sala de aula e os demais no decorrer do processo de colaboração.

Figura 1- Fatores a serem inicialmente considerados na proposta de coensino



Fonte: MENDES, VILARONGA E ZERBATO (2014, p. 49).

No ensino colaborativo, Gately & Gately (2001), ressaltam que os professores de ensino geral e ensino inclusivo precisam compartilhar o trabalho coletivo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem a equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e re-planejamentos, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

Diante disso, Mendes (2006) apresenta um conceito de ensino colaborativo como uma proposta alternativa de trabalho enriquecedora para o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência:

É um modelo de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidades de planejar, instruir e avaliar a

instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

Para Mendes (2016) o modelo de ensino colaborativo implica, além do estabelecimento de parcerias entre os professores, a reflexão de suas práticas, dificultando a implementação do modelo de forma rápida. Desse modo, a colaboração é um processo que deverá ocorrer de forma gradativa, pois, para isto, o professor precisa estar aberto e disposto a realizar o trabalho em conjunto, uma parceria colaborativa não é facilmente alcançada, sendo necessário que ocorram muitas discussões, trocas de ideias e saberes, opiniões e resoluções de problemas, de modo que os conflitos se tornem evitáveis. Para que ocorra confiança e respeito, é preciso de tempo e a ocorrência de práticas para que sejam estreitados os laços entre os professores e o desenvolvimento de confiança e respeito pelo parceiro.

O desenvolvimento da parceria colaborativa entre os professores não se dá por acaso, apenas juntando dois profissionais em uma mesma sala de aula, pois se trata de um movimento adaptativo que leva algum tempo. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) existem três estágios diferentes, com graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da educação especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino. O primeiro é considerado o Estágio Inicial, no qual os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Essa comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de estagnar no primeiro estágio. O segundo é nomeado como Estágio de Comprometimento, pelo qual a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula. E na terceira e última etapa, conhecida como Estágio Colaborativo, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

Quadro 5 - Componentes e Estágios do coensino.

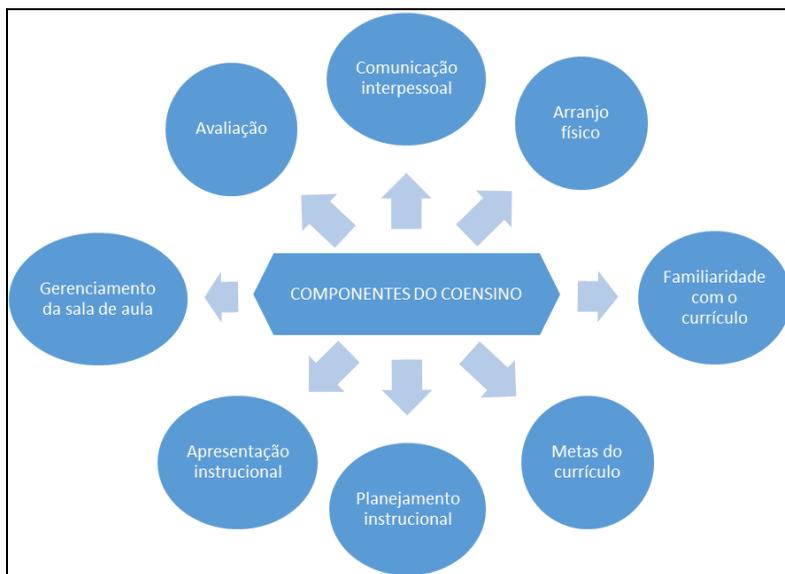
| Componentes | Estágio inicial | Estágio de comprometimento | Estágio colaborativo |
|--------------------------------------|---|--|---|
| Comunicação interpessoal | A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito. | A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores. | O desenvolvimento de sinais não verbais é o suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, seus sentimentos. |
| Arranjo físico | O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala. | O educador especial se movimenta mais livremente. | Acontece o movimento natural dos dois professores na sala, e são cientes da posição de cada um. |
| Familiaridade com o currículo | O professor de educação especial não tem familiaridade com o conteúdo e metodologias utilizados. O professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de educação especial em ensinar. | Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações curriculares. | Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares. |
| Metas do currículo | As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como o auxiliar. | O professor de ensino comum começa a entender que modificações são necessárias. | Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos alunos. |
| Planejamento instrucional | O professor de ensino comum ensina e o educador especial é visto como assistente. | Inicia-se um planejamento em comum. | Planejamento em comum e ideias compartilhadas. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| Apresentação instrucional | Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é o auxiliar. | O professor de educação especial começa a compartilhar as funções em sala de aula. | Apresentações da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores. |
| Gerenciamento da sala de aula | O professor da educação especial assume o papel de “gerente do comportamento” enquanto o outro ensina. | Mais comunicação entre os dois professores sobre regras e rotinas da sala de aula. | Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma. |
| Avaliação | Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos. | Os dois professores discutem as ideias de avaliação | Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do processo dos alunos. |

Fonte: MENDES, VILARONGA E ZERBATO (p. 56, 2014).

O trabalho no modelo coensino, considerando as diferentes etapas e interações no desenvolvimento das parcerias entre o professor de ensino comum e o de ensino especial e as disponibilidades dos parceiros, pode ser realizado com diferentes arranjos, implicando em diferentes níveis de colaboração, como na ilustração a seguir.

Figura 2 - Componentes do Coensino



Fonte: Adaptado de MENDES, VILARONGA E ZERBATO (2014, p. 55).

Para o coensino ter êxito na prática, são essenciais alguns aspectos, pois a aproximação dos profissionais é necessária para que haja um engajamento entre ambos, pois se um dos professores não está disponível a estabelecer parceria, não é possível ativar a proposta do ensino colaborativo. Essa resistência inicial deve-se ao fato de que nem sempre há uma cultura de colaboração na escola, especialmente, entre professores de atuação e áreas diferenciadas, pois possuem formações e culturas profissionais diferentes e muitas vezes ainda não desenvolveram atividades colaborativas, portanto não possuem experiência.

Segundo Mendes (2015), colaboração é um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisões, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Ainda, segundo Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014, p. 104), as condições necessárias para que, realmente, ocorra um trabalho colaborativo entre os profissionais são:

- a) Existência de um objetivo comum;
- b) Equivalência entre participantes;
- c) Participação de todos;
- d) Compartilhamento de responsabilidades;
- e) Compartilhamento de recursos;
- f) Voluntarismo.

Para tanto, Daniels, Creese e Norwich (2000) argumentam que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros.

Para Pugach e Johnson (s/d) a colaboração pode ocorrer somente quando todos os participantes tiverem uma compreensão comum, suas forças e fraquezas e demonstrar uma vontade de aprender. Para assegurar o sucesso de colaboração, os educadores especiais e os psicólogos escolares precisam reconhecer a opinião dos professores de sala de aula como uma fonte válida do auxílio.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014): os professores podem se posicionar em diferentes espaços da sala de aula desde que tenham em vista o objetivo final do coensino, onde os professores em dupla se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional da sala. Os professores juntos podem coapresentar uma lição, sendo vistos igualmente no planejamento e na execução da instrução.

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, e nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios. Diante desse contexto, o trabalho em colaboração pode se tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos, o que não significa que eles vão se desenvolver facilmente e sem conflito.

No ensino colaborativo, Gately e Gately (2001) ressaltam que os professores de educação inclusiva e de educação geral precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe, desde os planejamentos, as intervenções, monitorias, as avaliações, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), no trabalho em colaboração, professores ora podem ser receptivos, ora podem demonstrar resistência, podem manifestar avanços seguidos de recuos, pois o trabalho de forma colaborativa exige

habilidades interpessoais de grupos que podem levar tempo para serem construídas, como confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos. Sendo que, em nossa realidade, os professores admitidos em caráter temporário (ACT) permanecem durante um ano na função, tempo relativamente pequeno para tantos desafios do ensino colaborativo, sendo que em alguns casos ocorre à permanência do segundo professor e troca do professor titular, dificultando o processo.

Após o ingresso do segundo professor e do professor titular de turma, se defrontam com três aspectos desafiadores: definir quem é o alvo do trabalho deles na classe comum; qual papel deveria desempenhar no trabalho conjunto com o professor da sala; e como fazer o planejamento conjunto. Uma vez tendo definido o planejamento, chegou a hora de pôr em prática durante as aulas. Outro aspecto importante é o voluntarismo, pois se um dos professores não deseja estabelecer uma parceria, não há como desenvolver o ensino colaborativo. Para isso foi preciso conhecer qual era a natureza do trabalho pedagógico do professor especializado e do professor de ensino comum em sala de aula. Então, os professores apontam dois outros aspectos considerados importantes para o sucesso do coensino: o suporte da administração e a formação continuada.

Segundo Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) o coensino envolve um trabalho de parceria entre professor de Educação Especial e ensino comum de forma sistematizada e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar. É baseado na abordagem social porque pressupõem que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar.

Com o coensino tem-se oportunidade de ampliar o olhar sobre os desafios, partilhar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e tornar os profissionais mais responsáveis pela escolarização de todos os alunos (RABELO, 2012). Em diferentes documentos oficiais, a construção da cultura colaborativa entre os profissionais da educação foi apontada como um dos meios eficazes para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Os autores Keefe, Moore & Duff (2004), apontam que a sabedoria e a experiência que podem sabotar os mais bem intencionados esforços na criação de uma equipe de ensino. Assim no quadro seis sistematiza e define esses saberes.

Quadro 6 - Saberes para o coensino:

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">CONHECER A SI MESMO</p> <p>Reconhecer forças, fraquezas, admitir quaisquer valores preconceituosos com relação a um ambiente de ensino inclusivo, tais como noções estereotipadas sobre as crianças e suas capacidades.</p> | <p style="text-align: center;">CONHECER SEU PARCEIRO</p> <p>Saber ouvir medos e preocupações sem julgamentos e com empatia, conhecer o ponto de vista pessoal do parceiro, ter habilidades interpessoais e de comunicação para favorecer a parceria.</p> |
| SABERES DO COENSINO | |
| <p style="text-align: center;">CONHECER OS ALUNOS</p> <p>Saber avaliar, planejar, identificar objetos relevantes, interessantes, percepções, sonhos e valores dos alunos.</p> | <p style="text-align: center;">CONHECER SUA PROFISSÃO</p> <p>Conhecer o currículo e como flexibilizá-lo para todos os tipos de alunos, saber intervir com os alunos e principalmente com mediadores.</p> |

Fonte: KEEFE, MOORE & DUFF (2004, p.36 -42).

Um ambiente escolar significativo passa necessariamente pelas questões básicas das características que deve ter uma sala de aula inclusiva. Para Figueira (2013), entre elas estão às estratégias metodológicas e ações pedagógicas, permitindo aos alunos o acesso igualitário a um currículo básico, rico e uma práxis pedagógica com atributos. As adaptações curriculares são um conjunto de modificações, que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos. Essas adaptações são feitas em dois grupos: adaptações metodológicas e adaptações didáticas, que consistem nos seguintes procedimentos:

Situar alunos nos grupos com os quais possam trabalhar melhor; adotar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem específicas para o aluno na operacionalização dos conteúdos curriculares e sem prejuízos para as atividades docentes; utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação da classe quando necessário, isso sem alterar os objetivos de avaliação nem seu conteúdo (FIGUEIRA, 2013, p. 87).

Também propiciar apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido temporária ou permanentemente em suas capacidades, de modo a permitir a realização das atividades escolares e do processo avaliativo, apoio oferecido pelo professor regente ou pelos próprios colegas; introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas, as quais possam ser realizadas na própria sala de aula; introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo.

Eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou restrinjam sua participação ativa ou, ainda, as que ele esteja impossibilitado de executar; suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos (FIGUEIRA, 2013, p.87).

O autor menciona também que para o sucesso da Educação Inclusiva, é fundamental não apenas responsabilizar os professores. Todas as demais pessoas, diretores, inspetores, atendentes, o pessoal do refeitório, limpeza e manutenção, assim como os demais alunos, as famílias e a comunidade em geral precisam estar envolvidos no mesmo objetivo. Os professores com alunos em processo de inclusão precisarão receber formações constantes.

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em coloca-los em prática, caso contrário é inevitável o fracasso da inclusão dos alunos com deficiência e do processo de ensino colaborativo. A literatura sobre coensino também enfatiza o papel da equipe administrativa para o sucesso da proposta. Walther- Tomas, Korinek & McLaughlin (1999, p. 10):

Apontam que entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está o suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores pedagógicos como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois será estes que poderão promover recursos para a formação continuada dos

profissionais, além de garantir os demais arranjos necessários ao coensino, como adequação do tamanho das salas de aula, horário dos especialistas, número de professores de educação especial necessário.

Para a proposta do ensino colaborativo o sistema educacional pode possibilitar condições necessárias para os professores. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 36), “que o sistema educacional deveria proporcionar oportunidades para que professores de Educação Especial e de ensino comum pudessem realizar trocas e traçar os objetivos de ensino em comum para os alunos público alvo da educação especial”.

De acordo Carvalho (2016), nesta oportunidade, vale ressaltar que o professor não se constitui como profissional autônomo e reflexivo sozinho, mas na interação com outras pessoas, outros saberes outros pontos de vista. Dentro desta perspectiva, considera-se que com a reflexão coletiva é possível intervir na escola, quando os membros da instituição estão dispostos a alterar suas concepções em busca de outras alternativas que atendam à necessidade da comunidade escolar.

Para Martins (2012), equipes de apoio de professores: os professores com menos experiência profissional necessitam, frequentemente, de apoio e encorajamento. Uma equipe de apoio é formada por um grupo de indivíduos que se reúne para em colaboração resolver os problemas, trocar ideias, métodos, e técnicas, no sentido de melhorar a prática pedagógica. A equipe de apoio pode incluir, entre outros, alunos, diretores, pais, professores, psicólogos, terapeutas e consultores.

O coensino necessita de uma administração que saiba ouvir e que esteja aberta para atuar nos momentos de superação de obstáculos. Lehr (1999) apresenta sugestões aos administradores para o desenvolvimento e suporte ao ensino colaborativo.

- Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalharem colaborativamente.
- Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo.
- Forneça experiências de formação apropriadas para preparar os professores para a colaboração.

- Faça do ensino colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico da sua escola (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, p. 34, 2014).

Os referidos autores (p.52, 2014) apontam alguns fatores essenciais para o sucesso da proposta da escola, sendo eles: (a) total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala; (b) os professores de educação geral e especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhar responsabilidades relacionadas ao planejamento, à instrução, à avaliação e o monitoramento de todos os alunos na sala de aula; (c) a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas.

A possibilidade do ensino baseado no coensino a ser desenvolvido, no Brasil, aparece em diferentes documentos oficiais que apontam para a construção da cultura colaborativa entre os profissionais. Como exemplo, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001) mencionam que o processo de apoio pedagógico especializado deve ser realizado, incluindo a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial com o professor do ensino comum e vice-versa.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) garante a disposição de recursos de custeio e capital destinados à consecução de ações de acessibilidade e, entre diversos outros, a contratação de profissionais especializados em educação especial, sendo também citada em outros documentos oficiais a importância da construção de uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes, segundo Vilaronga e Mendes (2014).

Embora, perceba-se que no contexto educacional brasileiro há o amparo legal para o coensino, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 63), “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho”. Assim sendo, compreende-se o ensino

colaborativo (coensino) como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial nas atividades de planejamento, execução e avaliação de um grupo heterogêneo compartilhando o mesmo objetivo: a escolarização com êxito de todos os alunos. Dessa forma, nota-se que qualquer processo que se pretende implementar deve ter em seu eixo o ensino colaborativo (coensino).

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, objetiva-se dispor a organização metodológica da pesquisa realizada. Para tanto, primeiramente, apresentam-se as opções metodológicas, conceituando a pesquisa de campo numa abordagem qualitativa. Em seguida, os sujeitos da pesquisa e os critérios utilizados para a amostra. E, por último, os instrumentos de coleta dos dados e as estratégias de organização e análise dos mesmos. Entre os autores citam-se: Lüdke e André (1988); Tozoni-Reis (2009); Gil (2007); e Orlandi (2003).

De acordo com Gil (2007) e Tozoni-Reis (2009, p. 20), “[...] o estudo de campo em educação procura o aprofundamento das questões propostas, estuda-se um único grupo ou comunidade em termo de sua estrutura social, ressaltando a interação entre os seus componentes”. Nesse tipo de estudo, o pesquisador, na maioria das vezes, realiza seu trabalho pessoalmente, pois é de suma importância que tenha uma experiência direta com a situação do assunto em destaque. Em relação à pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa, segundo André (2000), são estudos que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos e de técnicas de análise.

Em relação aos sujeitos da pesquisa foram os professores da rede estadual de ensino, atuantes como segundos professores no Ensino Fundamental – Anos Iniciais nos municípios da 36ª GERED do Estado de Santa Catarina, por ser a região em que a pesquisadora reside e atua na docência em uma escola Municipal como Segunda professora. A 36ª gerencia regional abrange os seguintes municípios: Armazém (não há segundo professor no nível de ensino pesquisado), Braço do Norte (quatro segundos professores), Grão-Pará (três segundos professores), Santa Rosa de Lima (não há segundo professor no nível de ensino pesquisado), São Ludgero (quatro segundos professores), São Martinho (três segundos professores) e Rio Fortuna (que não possui turma de Ensino Fundamental – Anos Iniciais na rede estadual). Buscando a totalidade dos profissionais da região, obteve-se quatorze profissionais atuando como segundo professor na rede estadual de ensino, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa amostra refere-se à data de 29 de junho de 2017, de acordo com setor de recursos humanos da 36ª GERED de Santa Catarina, tendo claro que o número de segundo professor muda de acordo com as matrículas. A admissão em caráter temporário – ACT é uma condição que implica na troca de professores, interferindo na cultura de permanência, influenciando no processo de

vínculo entre os profissionais, pois o período de contrato dos segundos professores, somente no decorrer do ano letivo da instituição em que se encontra o aluno com deficiência e, no próximo período letivo, o profissional realiza um novo processo seletivo e uma nova escolha de vagas.

Iniciamos o processo de entrevistas, a partir do contato pessoal com a Gerente Regional e a entrega de um documento que apresenta a pesquisa e para a qual obtivemos a anuência. Para este estudo optou-se por abranger a margem de cem por cento (100%), dos professores citados, perfazendo a totalidade dos municípios. Sendo assim, contatamos todos os profissionais por meio de visitas nas escolas em que trabalham ou por meio de ligações telefônicas. Em um primeiro momento todos os profissionais aceitaram participar da entrevista e optaram por um horário que seria mais viável diante de sua agenda. Após, retornamos para realizar as entrevistas e, nesse momento, apenas duas Segundas Professoras não se fizeram presentes. No município de São Ludgero a Segunda Professora estava de atestado e no município de Grão-Pará a profissional não estava presente no horário e local marcado e depois não atendeu mais aos telefonemas, impossibilitando o contato para novo agendamento. Sendo assim, entre os quatorze (14) professores, dois (2) para o piloto, descrito a seguir, dez (10) foram entrevistados para a pesquisa após a qualificação e dois (2) não participaram.

Para melhor entendimento e compreensão dos dados, optamos por elaborar um quadro com o número de profissionais que atuam como segundo professor em cada município de acordo com os dados dos municípios da 36ª GERED de Santa Catarina.

Quadro 7 - Segundo Professor na 36ª GERED de Santa Catarina

| Municípios | Número de segundo professor Anos Iniciais-Ensino Fundamental | Número de segundo professor entrevistados |
|-------------------|---|--|
| Armazém | Não há segundo professor | |
| Braço do Norte | 4 segundos professores | 2 segundos professores que já foram entrevistados para piloto da entrevista. E 2 professoras com as quais realizamos a entrevista para esta etapa. |

| | | |
|--------------------|--------------------------------|---|
| Grão- Pará | 3 segundos professores | 2 segundos professores e 1 não compareceu, sem justificativa. |
| Santa Rosa de Lima | Não há segundo professor | |
| São Ludgero | 4 segundos professores | 3 segundos professores entrevistados 1 não compareceu (atestado médico) |
| São Martinho | 3 segundos professores | 3 segundos professores |
| Rio Fortuna | Não possui turma | |
| Totalizando | 14 segundos professores | 10 segundos professores entrevistados |

Fonte: elaborado pela autora.

5.1 PESQUISA PILOTO

A pesquisa piloto (ANEXO V) foi realizada anteriormente banca de qualificação do projeto. A partir deste piloto, qualificou-se os procedimentos e os instrumentos para a coleta dos dados, também possibilitou vivenciar a experiência da pesquisadora como entrevistadora. Foi possível escolher melhor os recursos tecnológicos, os locais para entrevista, a gestão do tempo para esta atividade, revisar e alterar os instrumentos de coleta de dados da entrevista, esclarecendo para os sujeitos os procedimentos. Esta etapa considera-se fundamental para as demais coletas de dados. Conforme orientação da banca de qualificação, o projeto piloto consta no anexo desse trabalho. Contudo as análises consideradas recaem sobre os dez (10) segundos professores citados anteriormente.

Para Hulley (2007) um “teste piloto” também chamado de “estudo piloto”, um “projeto piloto” ou “pesquisa piloto” é um estudo preliminar de pequena escala realizado para avaliar viabilidade, tempo, custo, eventos adversos e tamanhos de efeito na tentativa de prever um tamanho de amostra apropriado e melhorar o estudo projeto antes da execução de um projeto de pesquisa em grande escala. Os experimentos piloto são frequentemente realizados antes da pesquisa quantitativa em

larga escala, na tentativa de evitar que o tempo seja desperdiçado em um projeto inadequadamente projetado. Um estudo piloto geralmente é realizado com membros da população relevante, mas não naqueles que irão fazer parte da amostra final. Isso ocorre porque poderá influenciar o comportamento posterior dos sujeitos da pesquisa se eles já estiveram envolvidos na pesquisa. Um estudo piloto é frequentemente usado para testar o projeto da experiência em grande escala que então pode ser ajustada. É uma visão potencialmente valiosa e, se alguma coisa estiver faltando no estudo-piloto, ela pode ser adicionada ao experimento em grande escala para melhorar as chances de um resultado claro.

O principal objetivo de se administrar uma pesquisa piloto é determinar os pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa. Para realização de um teste piloto a quantidade de participantes não precisa ser superior a 10%. A partir dessa amostra permite o pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas mais bem definidas.

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA, ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas, agendadas previamente por contato via telefone, foram realizadas nas escolas por ser o local mais fácil para as participantes. As mesmas assinaram o termo de participação (ANEXO I). As entrevistas foram gravadas na extensão MP4, por meio de um dispositivo (Celular) e posteriormente realizada a transcrição.

Para a coleta dos dados foram utilizados dois (2) instrumentos, um roteiro de entrevista (Anexo III), com questões semiestruturadas, permitindo o diálogo no momento da entrevista e um questionário de autoavaliação (Anexo IV) quanti-qualitativo a ser respondido pelos sujeitos após a entrevista.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a utilização da autoavaliação pode ser analisada da perspectiva da inovação, pois representa uma possibilidade de variar os mecanismos de avaliação, deslocando o eixo tradicionalmente centrado no professor em direção ao aluno, que passa a exercer um papel mais ativo no seu processo formativo.

A autoavaliação, ou o ato de avaliar o próprio desempenho, possibilitou as profissionais perceberem após o ato da entrevista, outras

questões relacionadas ao coensino. Permitindo as segundas professoras analisarem a forma com que lidam com as tarefas, planejamento, estudos, interações, atribuições, identificando onde estão acertando e continuar a melhorar; e também ajuda a eliminar práticas menos eficientes, que podem estar atrasando e prejudicando na atuação como segundas professoras em relação ao coensino.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois a mesma permite ao entrevistador a realização de perguntas complementares, conforme a necessidade em relação ao assunto que está em pauta. A entrevista oferece vantagens em relação à coleta de dados quando, segundo Lüdke e André, (1988, p. 34) “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. É necessário que o entrevistador esteja atento, principalmente, ao roteiro da entrevista preestabelecido e as respostas que vai obtendo ao longo da intervenção.

[...] Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alteração de ritmo, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade do mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse dado a luz de toda aquela imagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dado sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 34).

Para a análise, os dados foram organizados em eixos, buscando-se uma aproximação mais relacional, no intuito de evitar fragmentações. Em um primeiro momento organizaram-se as tabelas com as transcrições a partir da compreensão da análise do discurso.

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas estejam interligadas. De acordo com Orlandi (2003), ela trata do discurso. E a palavra discurso etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se a pessoa falando. Então, na análise do discurso, procura-se compreender a língua

fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

O processo de análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. (Orlandi 2003).

Seguindo com as contribuições de Orlandi (2003, p.19) para Análise do Discurso:

- a. A língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma.
- b. A história tem seu real afetado pelo simbólico.
- c. O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas se afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

À luz do pensamento de Orlandi (2003), a interpretação aparece em dois momentos no processo de análise: a) o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise; b) não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Considerando esse dois momentos, muito mais do que a fala, buscamos na análise o sentido das questões expostas pelas segundas professoras. Usamos o referencial teórico e também a experiência da pesquisadora interpretando o sentido das questões. É necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetivos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que se trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

6 SEGUNDO PROFESSOR E O COENSINO: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

O presente capítulo apresenta as análises, a partir da perspectiva de Orlandi (2003), compreendendo os sentidos das falas das segundas professoras que participaram da pesquisa, construindo uma interpretação pautada no referencial teórico estudado e considerando o lugar de atuação da pesquisadora. Para tanto, os Eixos organizadores da análise são: O planejamento na perspectiva do coensino: implicações da organização do ensino e do sistema; Interações: relações entre escola, família e equipe multiprofissional; Formação dos Segundos Professores: possibilidades formativas para o desenvolvimento do aluno com deficiência e a Autoavaliação.

6.1 EIXO 1: O PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DO COENSINO: IMPLICAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DO SISTEMA

Este eixo buscou compreender como ocorre o planejamento das aulas considerando a organização do processo educativo (adaptações metodológicas e didáticas, estratégias, recursos e materiais) e organização do sistema de ensino. À luz do Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009, p. 17) cabe ao segundo professor: “Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais”. Dentro do que definem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.46) o coensino “é como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento [...]”.

No relato da SP7, percebemos que a professora titular e segunda professora planejam ações a serem desenvolvidas com os alunos: “*Sim, planejamos juntas, no momento que dividimos o transporte para chegar à escola e no horário do almoço que permanecemos no espaço escolar*”. Como SP7 relata utilizam o tempo de viagem e descanso para realizarem o planejamento em conjunto, mesmo sendo um exemplo de força de vontade, não consideramos determinada atitude como ideal, pois o processo de hora atividade para o desenvolvimento do planejamento deve ser disponibilizado no ambiente escolar durante o horário de trabalho, possibilitando acesso aos materiais e recursos necessários, sendo que o momento de descanso e transporte deve ser usado para distração e relaxamento. Enfatizamos que no transporte

escolar deve ser evidenciado as questões éticas, pois conversas e avaliações sobre os alunos devem ser realizadas em ambientes tranquilos e sigilosos, sem exposição dos fatos. As profissionais relatam que possuem vínculo, *“consequimos trabalhar muito bem juntas”*. O vínculo é processo fundamental, mas a amizade não é o suficiente para que aconteça o planejamento na perspectiva do coensino. Mesmo relatando o planejamento em conjunto, optam por realizar de forma diferenciada. SP7: *“O planejamento dela é diferente do meu, ela planeja e eu elaboro provas e trabalhos, pois tenho pouco tempo, enquanto ela está planejando, eu acompanho as aulas de artes e educação física”*. Percebemos que as segundas professoras não conseguem planejar juntas, realizando um planejamento fragmentado, diante da falta de tempo, da disponibilidade de horário para as trocas.

O planejamento fragmentado, separam o planejamento das atividades e o planejamento da avaliação e dos trabalhos, como dois processos distintos. Como SP4 menciona que conversam sobre o planejamento, mas optam por planejamentos separados. Dificultando a colaboração entre os professores, pois, no processo solitário elencam objetivos distintos, o que obstaculiza a correção das turmas. Desta forma provocam a exclusão dentro do espaço escolar. Destacamos a concordância de algumas profissionais em relação à fragmentação e as outras percebem o equívoco, mas diante da realidade apresentam dificuldade de encontrar espaço para a realização do processo de estudo e planejamento das aulas. Peterson (2006) enfatiza que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular.

Como percebemos, a mesma questão de tempo é percebida no relato das demais entrevistadas: SP2b⁸ realizam as conversas durante as aulas, dentro de sala; SP5, SP6 e SP8 compartilham o mesmo comentário, o relato da falta de tempo para poderem sentar juntas e planejar.

⁸ Segunda Professora 2 atua com duas professoras titulares na mesma escola, uma no período matutino e outra no período vespertino e, em alguns momentos, ela prefere relatar de forma individual como acontece o processo, quando ocorrer serão diferenciados com SP2a para relação com a professora do período matutino e SP2b para o período vespertino.

Relembrando que a respeito das definições para o coensino, temos o planejamento compartilhado, mas no relato, SP1, SP2a, SP3, SP10 mencionam que não planejam juntas, cada qual com seus motivos (por opção, falta de abertura do professor titular), sendo assim o planejamento é realizado de forma individualizada.

SP2a – “pouca conversa sobre planejamento, por não ter abertura. Com o passar do tempo foi se perdendo cada vez mais. Eu não consigo adaptar o conteúdo para o aluno, pelo fato de não conseguirmos conversar e eu não saber o que vai ser trabalhado. Como o aluno não é alfabetizado e está frequentado o quarto ano, dificulta ainda mais”.

Neste momento gostaria de abrir um parêntese e chamar atenção para o caso de SP2 (a e b), a segunda professora atuante é a mesma, mas a professora titular na questão são pessoas diferentes e diante dos relatos desta profissional, percebemos que o trabalho se diferencia, pois, com a professora do período matutino não consegue estabelecer nenhum tipo de troca ou conversa sobre os alunos nem mesmo a realização do planejamento. Mas, no período vespertino não possuem tempo em comum para o planejamento, mas conseguem conversar dentro da sala de aula, planejando e incluindo o aluno nas atividades junto com os demais colegas, quando encontram oportunidade. O processo inclusivo dos alunos, quando iniciante pode se dar em alguns momentos durante as aulas, com atividades pensadas e adaptadas para a evolução de todos os alunos, ou seja, as atividades inclusivas devem ser elaboradas para todos, não exclusivamente para o aluno com deficiência.

A partir do momento que os profissionais se sentirem mais seguros em seus atos, devem aumentar a demanda das atividades, alcançando o período todo, possibilitando uma inclusão íntegra. Esse processo precisa contar com a parceria dos professores da turma, o que torna o conhecimento do ensino comum e do ensino especial acessível ao grupo. Neste caso percebemos o que cita Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o coensino enquanto modelo de bi docência, acontece quando dois professores [...] trabalham juntos almejando o mesmo objetivo, aprendizagem dos alunos.

A decisão referente ao planejamento, às avaliações e às estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado de todos os alunos, com deficiência ou não, deve partir do

professor de classe comum e do professor de Educação Especial, juntos. (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014). À luz dos autores, percebemos o relato de SP8: “*sentar e planejar é ... não tem, é algo utópico*”, diante do relato da professora compreendemos uma contradição, onde os documentos como exemplo o Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009) citado anteriormente propõem, planejar e executar atividades em conjunto com o professor titular de turma. Então, diante da fala de algumas segundas professoras, percebemos que não conseguem planejar em conjunto, devido à falta tempo em comum dentro do ambiente escolar.

Relembrado o contexto histórico, consta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu artigo 59, aos alunos com deficiência e outras especificidades o direito a um planejamento, tendo em suas organizações “currículo, método e técnica, recursos educativos e organizações específicas para as necessidades dos educandos” (Brasil, 1996). Percebemos que o fato de os alunos terem o direito assegurado por lei, de serem educados diante de um planejamento que traçam objetivos, considerando suas especificidades diante das atividades, métodos e estratégias pensadas previamente não é, ainda, uma realidade. A afirmação está baseada no relato das entrevistadas que, ainda, encontram dificuldades para que esse processo ocorra, pois, acompanham os alunos com deficiência em todos os momentos que estão no espaço escolar. Para França (2016), as funções dos segundos professores, que estão em atividade junto ao professor de sala de aula comum, compreendem: planejamento, elaboração de projetos educativos, avaliações [...].

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2008, p. 110).

Destacamos o que menciona França (2016), o professor de educação especial descrito nas literaturas especializadas, como um educador que atua em grupo e constitui um recurso de apoio para o colega professor regente, no sentido de participar do planejamento, no desenvolvimento, avaliação e no processo. Dessa maneira, destacamos a

evolução diante do processo histórico, onde surgem outras/novas possibilidades de trabalho para o professor de educação especial que vinha desenvolvendo atividades educativas de forma individualizada, em espaço diferenciado e fora da sala de aula.

Um bom ambiente escolar passa necessariamente pelas questões básicas das características que deve ter uma sala de aula inclusiva. Entre elas estão às estratégias metodológicas e ações pedagógicas, permitindo aos alunos o acesso igualitário a um currículo básico, rico e uma práxis pedagógica de qualidade (FIGUEIRA, 2013, p. 84).

Neste momento verificamos a questão do planejamento que exclui os alunos, criando uma barreira entre os alunos com deficiência e os ditos normais, frequentando o mesmo espaço, mas realizando atividades e aprendizagem diferentes. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o documento destaca: “acreditamos e proclamamos” que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Como percebemos no relato de SP9, o fato do planejamento ser excludente é percebido pelos próprios educandos: “*Não podemos fugir daquilo que os demais estão fazendo porque ele se sente mais valorizado quando está realizando as mesmas atividades dos demais alunos. O próprio aluno se colocava como o aluno que não sabia*”. Diante do relato, chama atenção para o seguinte questionamento: qual o propósito da inclusão desses educando com deficiência? Eles frequentam o ambiente da sala de aula e percebem que seus colegas aprendem conteúdos diferentes dos seus, criando duas salas de aula dentro de um único espaço, como relata SP10: “*Existem duas classes dentro de uma só. Ela fica na parte da frente da sala e eu no fundo com os quatro alunos*”. Literalmente, duas situações distintas de ensino e aprendizagem dentro de uma única sala de aula. Diante dos relatos apresentados, retomamos a citação da Declaração de Salamanca de 1994, pois, na atualidade ainda percebemos por parte de alguns que a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem não é desenvolvido ou assegurado, pois, o próprio planejamento ou atitude de alguns profissionais é excludente.

Para Vilaronga (2014), o ensino colaborativo não acontece em uma sala comum onde um professor age como “principal”, enquanto que o outro atua como “ajudante” e muito menos quando a atividade com o

aluno com deficiência é ensinado pelo professor de Educação Especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor de ensino comum se dedica ao restante da classe.

Enfatizando a importância do planejamento para a aprendizagem dos alunos com deficiência, mencionamos.

As adaptações curriculares possibilitam atendimento apropriado às peculiaridades dos alunos tornando o currículo mais dinâmico, definindo o que este deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, e o que, como e quando avalia-lo. Dessa forma, faz-se necessário compreender que nem todos os educandos atingirão o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado. Assim, o planejamento das atividades escolares deve levar em conta a singularidade dos alunos (SANTA CATARINA, 2009, p. 8).

Os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que o coensino envolve um trabalho em parceria entre o professor titular e o segundo professor de forma sistematizada e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar.

Neste momento analisamos as adaptações metodológicas e didáticas, estratégias, recursos e materiais diante do planejamento das atividades. De acordo com a Resolução CNE/CEB n.2:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 2).

A resolução aborda as adaptações curriculares, procedimentos didáticos pedagógicos e alternativas adequadas aos trabalhos realizados pelos professores titulares e segundos professores com os alunos com deficiência no processo de inclusão, buscamos verificar nos relatos se há implementações nas práticas e de que forma esse processo ocorre.

Diante da base histórica da educação inclusiva, citamos a Declaração de Salamanca de 1994, reafirmando o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade de providenciar educação para as pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino. Relaciona-se esta prerrogativa do tratado de Salamanca com a atualidade, que o ensino seja organizado a ponto de incluir os alunos com deficiência e possibilitar a aprendizagem de todos os alunos por meio da elaboração e execução de técnicas, estratégias e recursos para o desenvolvimento dos alunos.

Nos relatos de todas as segundas professoras, encontramos evidências referentes às adaptações pedagógicas, realização das atividades e avaliações ou na impossibilidade de realizar modificações nas atividades para os alunos com deficiência. A SP5 menciona que realiza adaptações pedagógicas mais voltadas às condições estruturais e físicas (de acordo com a deficiência do aluno) como lápis, carteiras e talheres; SP6 elabora atividades, explorando imagens e palavras por meio de associações; SP7 modifica atividades e jogos em relação às realizadas pela turma; e SP9 confecciona atividades e jogos lúdicos. As segundas professoras citadas relatam que desenvolvem ações em relação ao conteúdo trabalhado pela turma. A SP2b relata como acontecem as adaptações e quais as estratégias usadas:

“Quando a professora titular trabalha um determinado conteúdo, procuro atividades para o aluno. Geralmente, o aluno está incluso, a professora titular também busca maneiras para que o aluno com deficiência possa participar, como projetos e atividades diferentes. Como exemplo: ela trabalhou o projeto “boneca de lata” o aluno fez as atividades e aproveitamos para trabalhar a letra “B”. Adaptamos também jogos, atividades de rotina, confeccionamos cartazes, trabalhamos recorte, colagens, confecção de livrinhos e associação com imagens. As avaliações também são adaptadas diante do que foi trabalhado com o aluno”.

Percebemos que a segunda professora na atuação com a professora titular apresenta disposição e empatia, pensando em atividades para o aluno com deficiência. Mas o processo de planejamento demanda tempo e como a segunda professora não possui o momento de hora atividade no espaço escolar, mesmo que a segunda professora consiga adaptar o planejamento para o aluno com deficiência, ainda não consegue elaborar estratégias para a turma. Para Figueira (2013) as adaptações curriculares são um conjunto de ações e modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as especificidades dos alunos.

A SP9 destaca que não conseguem adaptar todas as atividades, então busca atividades direcionadas ao mesmo assunto trabalhado.

SP9 – *“mas claro, tem coisas que ele não consegue fazer, então procuro outras coisas, mas direcionado ao mesmo assunto”. “Para língua portuguesa trabalhamos as família silábica para ele acompanhar. Nos cálculos sempre procuramos algo diferente como a tábua com os pregos, Lego e material dourado.”*

Como relata a professora em alguns momentos busca materiais alternativos e estratégias diferenciadas em seu planejamento. Figueira (2013), afirma que é necessário eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou restrinjam sua participação ativa ou, ainda, as que ele esteja impossibilitado de executar; suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos. O autor menciona detalhes importantes para as professoras no momento do planejamento, pois, os objetivos devem ser voltados à aprendizagem de todos os alunos, levando as professoras a elencar estratégias significativas e básicas, sendo possível para todos.

Para as demais professoras SP1, SP3, SP4 e SP10, a adaptação de conteúdos e estratégias diferenciadas que possibilitam a inclusão de alunos com deficiência no momento de aprendizagem é algo impossível de acontecer, sempre realizam atividades diferenciadas. Como podemos perceber nos relatos de SP3 – *“Eu sempre dou atividades diferenciadas da turma”*. E de SP4 – *“Não realizo nenhuma adaptação específica”*. Então, estes alunos não necessitam de adaptações? Os alunos têm

condições cognitivas para realizar as mesmas atividades dos demais alunos? Buscando entender, pensamos na deficiência dos alunos: O aluno de SP3 é diagnosticado com Deficiência Mental Moderada e o aluno de SP4 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Se necessárias as adaptações de atividades e estratégias possibilitariam o significativo desenvolvimento da aprendizagem destes alunos nesse caso, é uma ferramenta para ajudar no desenvolvimento do aluno com deficiência em sala de aula. Analisamos e acreditamos que o fato dos alunos terem um diagnóstico de deficiência é uma ferramenta para o profissional compreender as necessidades dos alunos e avaliar diante de sua aprendizagem, e possibilitar o desenvolvimento das adaptações se necessário. De acordo com a Convenção de Guatemala (1999), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação ou exclusão o que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. “Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 9).

Podemos perceber que desde a Convenção de Guatemala em 1999, há indicação sobre a reinterpretação da educação especial adotada para eliminação de barreiras que impedem o acesso à educação. Diante do relato de algumas segundas professoras que não promovem a adaptação de atividades quando percebem a necessidade, não buscam estratégias diferenciadas para educação de alunos com deficiência, tem-se uma diferenciação e exclusão dos alunos com deficiência, limitando o acesso integral aos saberes. Sendo assim, o direito à aprendizagem não é devidamente garantido em relação aos demais alunos. Estes somente ocupam o mesmo espaço físico, contradizendo as políticas públicas no que se refere à concepção de aprendizagem para todos os alunos. Como percebemos no trecho do Programa Pedagógico (2009, p.16): “não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros”. Todos os alunos precisam ser estimulados dentro de suas potencialidades, buscando o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 38), “o conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e inclui a avaliação das necessidades especiais, adaptações de conteúdos curriculares, utilizando as tecnologias [...]”.

As adaptações curriculares devem ser precedidas de uma rigorosa avaliação do aluno nos aspectos: competência acadêmica, desenvolvimento biológico, intelectual, motor, linguístico, emocional, competências sociais e interpessoais, motivação para os estudos, entre outros que indiquem serem as adaptações realmente indispensáveis à sua educação. (FIGUEIRA, 2013). Diante do que cita o autor, percebemos que a grande maioria das entrevistadas não realizam estudos prévios sobre os alunos com deficiência, buscando entender e compreender as especificidades de cada aluno, para assim, definir as estratégias, técnicas e adaptações necessárias para a inclusão e a aprendizagem.

Quando mencionamos planejamento, adaptação e avaliação é importante destacar uma síntese dos autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.90):

Quadro 8 - Distinção entre os papéis dos professores de ensino especial e comum.

| Professores especialistas | Professores da sala regular |
|---|--|
| Planejar os objetivos individuais do aluno público-alvo da Educação Especial. | Planejar atividades e aula. |
| Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular. | Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/das unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações. |
| Avaliar o processo individual do aluno. | Avaliar o processo acadêmico das turmas de alunos. |

Fonte: MENDES, VILARONGA E ZERBATO (2014, p. 90).

Quando pensamos em adaptações, o termo nos remete também às estratégias, recursos e materiais, todos necessários para contribuir com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica.

A luz do Programa Pedagógico (2009, p. 16):

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função **corregger** a

classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos [...].

De acordo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.38) desde a declaração de Salamanca são feitas referências aos tipos de conhecimentos necessários para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva: “O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente a boa prática de ensino e inclui a avaliação das necessidades especiais, adaptações do conteúdo curricular, utilização de tecnologias [...]”.

A utilização de recursos e estratégias como computadores, celular, tablets, materiais como jogos adaptados para cada deficiência, audiodescrições e vídeos enriquecem o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência e, também, a aprendizagem dos alunos “ditos normais”, a importância das tecnologias vem sendo destacado nos documentos e encontramos nos relatos de SP5:

“Hoje em dia com os meios de comunicação ele tem um mundo dentro de casa e ele tinha celular, ele tinha whatsapp clicava e falava, eu dei aula de informática, uma manhã é muito tempo, então quando eu ia a casa, chegava certa hora ele pegava o celular, eu configurei para ficar somente em caixa alta. Ele escrevia tudo emendado, não separava, mas era compreensível, depois de um tempo ele já estava colocando os espaços. Depois já estava se comunicando pelo whatsapp. Agora até na metade do ano ele lia tudo, as sílabas simples e as complexas”.

E também nos relatos de SP10: “ela não consegue escrever porque não tem coordenação motora. Mas, no computador ela consegue digitar, então eu levo muito ela no computador e dito as letras, ela consegue escrever várias palavras”. Os recursos citados foram computador e celular, mas podemos usufruir de outros meios como jogos, simuladores, editores de desenho e textos, tradutores, objetos em 3D, alfabetos e números digitais, que podem ser explorados para proporcionar a inclusão de alunos com deficiência.

Percebemos que o uso de tecnologias na aprendizagem dos alunos com deficiência contribui, pois possibilita a realização de atividades que os educandos não conseguiriam realizar de maneira convencional (com lápis e papel). SP5 menciona: “*com o uso das tecnologias ele tem um mundo dentro de casa*”. As tecnologias são inclusivas, pois para todas as necessidades especiais existem aplicativos que podem ajudar.

Neste momento abrimos um parêntese para relatar uma experiência, em relação ao uso das tecnologias. A pesquisadora é também segunda professora em uma turma em que um dos alunos é surdocego. E usamos programas com Dosvox para reconhecimento de teclado, aprendizagem de letras do alfabeto e digitalização de palavras; o NVDA (Leitor de Tela Livre para Windows) um aplicativo de celular que possibilita a leitura de páginas de livros e também o YouTube para videoaulas e áudio descrições. Recursos mais direcionados a alunos com Deficiência Visual, mas disponível e beneficiando todos os alunos. Outros recursos importantes são os materiais adaptados com texturas, jogos lúdicos e a exposição desses materiais, possibilitando o acesso e conhecimento de todos. No decorrer do processo de aprendizagem da escrita Braille, solicitada pelos próprios alunos, percebemos a aumento na empatia entre os alunos da turma e também o prazer na interação com os programas e aplicativos.

Um recurso também muito interessante foi uma visita e realização de uma experiência no laboratório de ciências citado pela SP8: “*os alunos foram no laboratório de ciências, fazer uma experiência, aí eu fiz o relato dele (fui à escriba) e valeu como avaliação, aí consegui fazer essa ponte, mas reforçando nem tudo é possível adaptar*”. O segundo professor deve atuar em conjunto com o professor na sala de aula, de modo que o ajude a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão (FRANÇA, 2016).

Diante dos itens citados anteriormente não podemos deixar de destacar que existem outros quesitos que dificultam o planejamento em conjunto das professoras como, indisposição para colaborar umas com as outras; falta de vínculo; utilização incorreta do tempo para planejamento (tempo esse que é visto como folga por alguns profissionais); suporte da gestão, designando outro profissional para acompanhar o aluno com deficiência nas aulas de artes e educação física; e também o conhecimento em relação às atribuições dos segundo professor e percepção da necessidade de planejamento em conjunto. Para Figueira (2013), é preciso também permitir aos professores que

trabalham com Inclusão Escolar oportunidades para refletirem sobre as propostas de mudanças. São novos desafios e aspectos que contribuirão para uma proposta de Educação Inclusiva significativa.

Enfatizamos a disponibilidade por meio do sistema de ensino, de tempo para planejamento em conjunto, possibilitando troca ideias e buscar soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia das escolas. Reforçamos ser necessário uma reorganização do sistema que engloba as questões da educação inclusiva, coensino e o segundo professor, pois, modificaria algumas visões e alguns processos que dificultam o coensino em sua integralidade.

Os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 36) sugerem “que o sistema educacional deveria proporcionar oportunidades para que professores de Educação Especial e de ensino comum pudessem realizar trocas e traçar os objetivos de ensino em comum para os alunos público alvo da educação especial”.

Diante do que elas relatam, o coensino entre ensino comum e ensino especial é possível, mas precisa de uma reorganização no sistema, para que seja possível nas escolas da região pesquisada, pois, a colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades desses educadores, trabalhando em conjunto, onde ambos assumem as responsabilidades educacionais.

A luz de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), sugerem-se que o sistema educacional deva proporcionar oportunidades para que os professores possam realizar trocas e traçar objetivos de ensino comum para os alunos público-alvo da educação especial. A forma como está organizado o trabalho impossibilita a comunicação, a troca e o trabalho em equipe.

As estratégias, recursos e materiais podem ser propostos nos objetivos dos professores, mas precisam de apoio da gestão para o desenvolvimento, como compra de materiais específicos, adaptações de espaços físicos como relata SP5: *“Depois que eu fui trabalhar lá foram feitas mais rampas, e eu ensinei ele a usar”*. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 52): “a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para o programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas”. A gestão deve estar disponível juntamente com os professores para encontrar soluções para todas as dificuldades, sejam materiais, estrutura física, relacionamento dos profissionais, formações, apoio de técnicos e entre outros tantos impedimentos que surgir no decorrer de um processo inclusivo e que afetam a aprendizagem dos alunos.

O suporte da gestão para a inclusão de alunos com deficiência e desenvolvimento do processo de ensino colaborativo é primordial, como relata SP2:

“Aqui a escola é bem parceira nessa questão de contribuir, em tudo que a gente sempre pediu. Como nós, (as duas segundas professoras da mesma escola) usamos muitos jogos, tudo o que pedimos para escola eles sempre conseguem. Tudo que precisamos, quando eles (gestão) vão comprar, jogos com o dinheiro do PDDE, a secretária perguntou para as professoras e para as segundas professoras o que acham interessante comprar para os alunos. Tudo o que precisamos para confeccionar, para fazer atividades diferentes tudo eles compram ou nos fornecem”.

Outro caso similar é de SP8 *“Não preciso fazer adaptações de móveis, somente adaptação de atividades. Mas a escola investe bastante. Confeccionamos jogos, ou pedimos emprestado para o SAED”.* Diante dos relatos citados percebemos a importância de se ter um acervo rico de materiais com o investimento e apoio da gestão. Como podemos perceber, nesses casos, as escolas disponibilizam recursos para que o trabalho seja realizado com os alunos, o que facilita o exercício das segundas professoras. Há outras situações onde os professores não têm muito acesso a recursos, é o caso de SP7: *“só que não temos um material pedagógico rico, a escola não recebe isso. Então, tudo que temos é construído, isso demanda tempo”.* Fazendo relação com a questão referente ao tempo de planejamento, esta situação se agrava quando o professor necessita de tempo também para confeccionar materiais entre outros afazeres que envolvem os recursos. Isso deixa clara a importância do apoio da gestão para dar suporte a esses profissionais.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46):

O “Ensino Colaborativo” é definido como uma parceria entre os professores de ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento e execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

Quando questionadas sobre a possibilidade do ensino colaborativo nas escolas da 36ª gerência regional, as segundas professoras responderam que o ensino colaborativo é possível sim, diante do relato de SP1: *“Deveria ser assim, não deveria existir outra maneira ou outra forma de trabalhar. A verdadeira inclusão só acontece dessa maneira, porque senão é uma inclusão falsa”*, exceto para SP6 e SP10 que não acreditam na possibilidade do ensino colaborativo nas escolas da região. Como relata SP10: *“possível eu acho que não, porque as escolas estão muito lotadas”*. E para SP6 o ensino colaborativo não é possível porque têm muitos que veem o segundo professor como uma pessoa que está para atrapalhar *“é muito preconceito em relação ao segundo professor e a presença do aluno com deficiência em sala de aula”*. No relato de SP2, ela coloca que o ensino colaborativo é possível, mas falta *“ter essa troca e os professores aceitem um pouco mais, porque o professor titular vê o segundo professor como alguém para atrapalhar, vigiar. Infelizmente vamos enrolando e o ano acaba”*. Podemos perceber no relato das segundas professoras que, a maioria delas, percebe a possibilidade do ensino colaborativo e que seria a melhor maneira de realizar o trabalho, mas ainda possuem barreiras, preconceitos e dificuldades de relacionamentos entre os dois professores, onde o professor titular é visto como superior ao segundo professor de turma. A própria nomenclatura dada à função de “segundo professor”, mostra como aquele que vem em “segundo”, que vem depois.

Diante da questão de diferenciação ou desvalorização entre o segundo professor e o professor titular têm o relato da SP1: *“Teria que mudar, pois a educação especial é uma área muito penosa e difícil, o segundo professor acaba carregando a rejeição do aluno [...] e o professor titular fica no seu pedestal de titular”*. A segunda professora menciona algo que já foi debatido anteriormente, mas gostaríamos de retomar, falando da questão da nomenclatura que acaba induzindo uma disputa hierárquica entre os dois professores em que o titular vem primeiro e o “segundo” professor é aquele que vem depois, em segundo plano. Há outras possibilidades, entre elas usar o termo, **“coprofessor”**, pois une o ensino colaborativo e a sua função professor. Compreendemos que o termo usado para designar a função como a do segundo professor influencia em como esse profissional é percebido dentro da sala de aula ou até mesmo pela comunidade escolar.

A relação e a comunicação entre o segundo professor e o professor titular devem estar sempre presentes, como cita Mendes (2014), no ensino colaborativo, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro. Como também destaca o Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009, p.16) o segundo professor tem por função “corregger a classe com o professor titular, contribuir em razão do seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica”. Mesmo destacando as características relevantes para o coensino e a legislação dando embasamento para o processo, percebemos a lentidão em que as coisas acontecem, pois, as segundas professoras entrevistadas ainda citam dificuldades, como compartilhamento de hora atividade, abertura para vínculo, possibilidade de corregência da classe nas atribuições da bidocência são alguns dos fatores que dificultam.

A ausência de vínculo entre os profissionais pode dificultar até mesmo o desenvolvimento de uma turma, conforme o relato de SP7: “*Se os dois não tiverem vínculo, vai atrapalhar a turma inteira, o trabalho não flui então, a turma toda não vai socializar não vai evoluir.*” Para Costa e Correia (2012, p. 24), colaboração refere-se a trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto. Desse modo, o processo de colaboração define-se como “o trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar”.

Para darem respostas às dificuldades encontradas no dia a dia, os professores devem buscar parceria um com o outro e para SP3 “*é ruim que não existe colaboração entre nós, por que se existisse o trabalho renderia muito mais. Se tivesse interação, diálogo e harmonia, ela poderia contribuir comigo e eu com ela*”. E SP4 menciona que “*eu penso que a nossa linha vai continuar da mesma maneira de trocar ideias, de conversar, dialogar e a hora que precisar sentar para conversar, fazer isso e ver a melhor forma que podemos agir*”. Percebemos que há um posicionamento semelhante entre as segundas professoras, pois ambas apontam a necessidade de dialogar, e percebem a colaboração como positivo para o desenvolvimento do processo de relação entre dois professores.

Podemos perceber que o posicionamento é semelhante, mas o contexto é diferenciado, onde SP3 destaca que se tivesse interação o

trabalho seria melhor. Então, destacamos a importância do sistema de ensino para organização e reestruturação do processo de inclusão do segundo professor em sala de aula, realizando formações para todos os profissionais; desenvolver estratégias para que os professores percebam a importância da colaboração; disponibilizar tempo e espaço para os profissionais planejarem e se prepararem para juntos encontrarem soluções para as dificuldades apresentadas no contexto educacional.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) “o desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais [...] para a construção da prática inclusiva”.

6.2 EIXO 2: INTERAÇÕES: RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Este eixo buscou compreender como ocorrem as relações entre a escola, família e a equipe multiprofissional diante das atribuições para o coensino. De acordo com o Programa Pedagógico (Santa Catarina, 2009) O Estado de Santa Catarina instituiu o segundo professor de turma nas escolas da rede regular de ensino nas turmas que tenham matrículas de alunos da educação especial, que por seu conhecimento específico e com o propósito de correger as turmas de ensino fundamental anos iniciais.

Diante disso, com a inclusão do segundo professor nas salas de aula das escolas regulares a partir do ano 2007, surge a necessidade das interações pedagógicas, pois são dois profissionais atuando em um mesmo espaço, dividindo as responsabilidades perante os alunos, sendo necessário predisposição e parceria na atuação.

Os profissionais que atuam como segundos professores são, em sua maioria ACTs – Admitidos em Caráter Temporário, o que também dificulta o tempo de parceria, como menciona Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), [...] o trabalho de forma colaborativa exige habilidades interpessoais de grupo que podem levar tempo para serem constituídas. Abordamos mais uma questão para reorganização do sistema, pois os profissionais são contratados de forma temporária, dificultando a constituição de vínculos vigorosos entre o segundo professor e o professor titular.

Conforme Zerbato (2014), colaboração nos relacionamentos de trabalho requer reconhecimento do outro, respeitando a diversidade e o

espaço de cada um, sendo necessário haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, tanto os professores titulares, quanto os segundos professores participam do trabalho e aprendem mutuamente.

Em relação ao local que o segundo professor ocupa dentro da sala de aula, há uma diferenciação. Percebemos na fala das segundas professoras os seguintes termos para referirem-se aos alunos como: “os seus alunos” e o “meu aluno”; ou o “motivo da minha contratação” como se o segundo professor é professor somente do aluno com deficiência e o professor titular dos demais alunos da turma. Contudo, França (2016) cita Mendes (2006a) que destaca o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação especial e os professores de sala de aula comum “não é fácil”, muitos professores de ensino comum ainda preferem trabalhar com as portas fechadas e, outros, quando abrem suas portas não estão necessariamente interessados em partilhar suas responsabilidades.

A presença do segundo professor é devido à matrícula de um aluno com deficiência naquela turma, mas, no modelo de bidocência, são dois professores para a turma que tem a presença de um aluno com deficiência. Algumas das segundas professoras como: SP1, SP3, SP5, SP6, SP8 e SP9, adotam o termo o “*meu aluno*” ou como no caso de SP10: “*a aluna que eu fui contratada no decorrer desse ano. Os meus alunos e os seus alunos, não trocamos responsabilidades nenhuma*”. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), defendem a paridade, como essencial para o coensino, os autores sugerem usar frases como “os nossos alunos” e não “seus/meus alunos”.

Também em outros relatos foi possível identificar esta diferenciação/separação de espaços na sala de aula. Cita-se a fala de SP1: “*a gente não tem conversa, troca. Eu com o meu e ela com os dela*”. E SP10 novamente quando relata a existência de duas salas em um único espaço: “*existem duas classes dentro de uma sala só. Ela fica na parte da frente e eu no fundo com os quatro alunos*”.

Em relação à posição do segundo professor dentro da sala de aula Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que os professores podem se posicionar em diferentes espaços da sala de aula desde que tenha em vista o objetivo final do coensino, onde os professores em dupla se complementam na responsabilidade educacional. Os professores podem juntos coapresentar a lição, sendo vistos igualmente no planejamento e na execução das explicações e realizações de atividades.

Foi possível perceber que existe uma proposta de ensino, com intenção de aprendizagem, sendo que cada professora pensa nos seus alunos onde temos a exclusão que inicia na atitude dos profissionais que atuam na Educação Inclusiva, espaço em que as próprias professoras separam os alunos, realizando o processo contrário à aproximação.

As professoras pesquisadas relatam como acontecem as suas parcerias com os professores titulares e como menciona Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 50) “um dos aspectos considerados mais importantes para o ensino colaborativo. Ambos os profissionais devem ser flexíveis para vivenciar uma nova rotina de atividades, respeitando as individualidades e os estilos pessoais de ensino”.

Em relação ao papel do professor de educação inclusiva e do professor titular, as segundas professoras idealizam o trabalho realizado de forma colaborativa, por meio de trocas e diálogos como SP4 relata: *“eu penso que é estar junto, dar apoio, colaborar, procurar auxiliar, procurar orientar, se precisarem fazer adaptações, bastante diálogo e uma pitada de amor, de atenção. O professor titular ter consciência que aquele aluno é dele também e tratar esse aluno como um aluno normal.”* Como menciona a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (Brasil, 2001), que o professor capacitado deve ter entre suas competências “IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial”. As demais segundas professoras também relatam a colaboração ao trabalharem juntas, como: SP1, SP2, SP3, SP5, SP6, SP7, SP9 e SP8 buscam a real inclusão dos alunos com deficiência *“o aluno inteiro ali incluso, por que eu me frustro, pois, precisa mais, ainda temos que buscar a inclusão, ela ainda não existe. Os profissionais das escolas devem assumir o seu papel diante da inclusão, não serem negligentes”*. E SP10 também relata a importância da parceria, da colaboração entre os profissionais para desenvolverem atividades docentes em relação à aprendizagem dos alunos. Podemos perceber que todas as professoras entrevistadas, em suas ideologias, referenciam o coensino, como uma possibilidade de parceria e ação conjunta em prol da inclusão.

Mas, sabemos que algumas dessas professoras não conseguem realizar o processo de inclusão e trabalhar dentro do modelo de ensino colaborativo como gostariam. Os casos de SP3, SP2a e SP1 revelam que *“a gente não tem essa conversa; a responsabilidade é totalmente minha”*. No caso das demais profissionais, buscam ter uma interação no decorrer dos dias, como relatam: SP2b: *“sempre trocamos ideias,*

conversamos muito”; SP4; SP5: “*Uma parceria maravilhosa*”, SP6: “*Nos ajudamos muito*”; SP7; SP8 e SP9.

Diante do exposto, observa-se que as habilidades de comunicação contribuem para estabelecer o diálogo, pois dificuldades podem surgir no contexto do trabalho colaborativo, sendo assim criar oportunidade de escuta e de diálogo pedagógico torna-se um elemento essencial para o estabelecimento de uma parceria. Também é necessário persistência, nem sempre as primeiras aproximações entre os professores que irão conduzir a mesma turma podem ser produtivas.

Pela falta de diálogo, de saber ouvir e falar no momento apropriado algumas segundas professoras manifestaram certo desânimo, frustrações, desvalorização e descontentamento com a relação estabelecida com as professoras titulares no cotidiano escolar. A manipulação de conflitos torna-se um fator importante para o coensino, pois os professores devem decidir o momento de confrontar o seu parceiro e também os momentos de ignorar o problema. Deve-se evitar, segundo os autores, momentos de confronto quando um dos parceiros estiver chateado ou irritado. Cita-se o exemplo de SP1: “*Estou desanimada, indisposta, parece que tudo o que planejo o aluno não gosta, quando eu chego na sala ele já reclama. E com a professora não consigo conversar. Não sei se no próximo ano quero trabalhar com esse mesmo aluno*”. SP3 também relata o desânimo em relação à aprendizagem da aluna e a SP10 menciona a relação com a professora da turma e a separação dos alunos dentro da sala de aula, dizendo que nunca havia trabalhado dessa maneira. Diante do relato destas segundas professoras, compreendemos que suas estruturas emocionais estão abaladas, sendo que, a reclamação de um aluno desestabiliza o profissional, pensando não estar contribuindo com a aprendizagem. É importante que esses professores, em trabalho conjunto, saibam decidir os momentos de conversa, para não ocorrerem atritos, ter maturidade para conversar, até chegarem a um consenso e saberem o que é melhor para os alunos. Além das competências emocionais em questão, podemos citar as competências sociais, pois, uma afeta a outra, ou seja, estar desanimado, frustrado pode afetar a autoestima dos alunos e a relação entre os demais colegas. Então, estas segundas professoras precisam de um acompanhamento pedagógico, incluindo a gestão da escola, dando suporte emocional e percebendo as dificuldades enfrentadas para que estas profissionais não cheguem ao ponto de não quererem mais trabalhar com determinados alunos ou determinado professor.

Então, de acordo com Costa e Correia (2012), colaboração refere-se a trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto. A colaboração define-se como o trabalho conjunto de dois ou mais profissionais no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que surgem no dia a dia das escolas.

A questão da importância do vínculo e do diálogo é mencionada pela SP5: *“A base parte dos dois profissionais que trabalham juntos se entenderem, e tem o mesmo objetivo que é o aluno, não adianta deixar um ano inteiro um segundo professor junto com um professor titular se os dois não se dão bem, é tempo perdido, dinheiro jogado fora, não adianta eu querer trabalhar separadamente”*. Analisando este trecho, percebemos que a visão da segunda professora traz a questão da paridade, se não estiver presente a parceria, não é significativo ter um segundo professor dentro de uma sala de aula. Assim, os educadores devem unir as suas habilidades pessoais, formando uma parceria.

Segundo Walther- Tomas, Korinek & McLaughlin (1999, p. 10),

[...] entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está o suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores pedagógicos como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois será estes que poderão promover recursos para a formação continuada dos profissionais, além de garantir os demais arranjos necessários ao coensino, como adequação do tamanho das salas de aula, horário dos especialistas, número de professores de educação especial necessário, adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum.

Tendo referência a citação acima, relacionamos outros pontos relevantes à análise da importância da gestão no processo de inclusão e do coensino, como os horários de especialistas e adequações de espaços físicos. O aluno tem direito ao atendimento técnico fora da escola, oferecido pelo sistema público do município, desde que este seja no contraturno. Por outro lado, cabe à gestão possibilitar o acesso destes profissionais nas escolas, esclarecendo e orientando os professores e outros profissionais da educação sobre questões específicas. Em alguns casos, o aluno necessita além dos professores, da intervenção dos

especialistas, pois conforme SP9: *“É um aluno que tem dificuldade de fala precisa ter atendimento fonoaudiológico e com psicóloga, mas não tem”*. Diante do que relata a professora, buscamos compreender o motivo pelo qual ela sugere o atendimento psicológico para um aluno com dificuldades de fala.

Então encontramos em outros momentos da entrevista, relatos sobre questões familiares, pois os pais são taxativos, afirmando e classificando o aluno como “burro” e seu irmão mais novo como inteligente. Acreditamos que por esse motivo que ela sugere atendimento psicológico ao aluno.

A dificuldade de fala apresentada pelo aluno no relato da segunda professora citado acima dificulta os trabalhos, pois a alfabetização de um aluno depende de sua evolução em todos os quesitos e sem atendimento técnico especializado retarda a evolução do mesmo e o trabalho realizado em sala de aula. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é importante o apoio dos profissionais multidisciplinares, como psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais e grupos formados por esses profissionais podem ser coordenados em âmbito local.

De acordo com Costa e Correia (2012) para que as premissas do trabalho colaborativo tomem forma, é essencial a intervenção de uma equipe e não só do professor de turma. Figueira (2013) corrobora com a ideia do trabalho colaborativo e afirma que precisamos valorizar trabalhos eficientes, reconhecer boas iniciativas. As escolas inclusivas precisam de estruturas físicas, disponibilidade de equipamentos tecnológicos facilitadores de aprendizagem, um núcleo de apoio pedagógico especializado, desenvolvimento [...] a necessidade de apoio da escola surge também quando falamos em adaptações do espaço físico do ambiente escolar. Como menciona SP5 em um de seus relatos: *“Depois que eu fui trabalhar lá foram feitas mais rampas, e eu ensinei ele a usar todos os espaços, eu acompanhava, mas ele ia sozinho, foi treinando até conseguir”*. Analisando esse ponto, percebemos a compreensão da gestão diante de um pedido da professora, colocando em prática um direito do aluno, a acessibilidade dos espaços físicos possibilitando a independência, deixando com que ele interaja com o ambiente e seus colegas sem a interferência do professor sempre próximo. A gestão precisa estar acompanhando o processo de inclusão de suas escolas realizando as ações necessárias, dando apoio, por exemplo, na adequação de espaços e acessibilidade, na organização do tempo de planejamento, colaborando com professores e demais

profissionais. Pois, entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas está o suporte da gestão.

Para o sucesso da Educação Inclusiva é fundamental não apenas responsabilizar os professores pelo processo. De acordo com Figueira (2013), todas as demais pessoas, diretores, inspetores, atendentes, o pessoal da cantina, limpeza e manutenção, assim como os demais alunos, as famílias e a comunidade em geral precisam estar envolvidos no mesmo objetivo.

Para o sucesso do ensino colaborativo é preciso o suporte de vários eixos, um deles é o familiar, pois todas as segundas professoras entrevistadas descrevem a ausência das famílias, algumas rejeitam o filho, em outras os filhos são abandonados pelas mães e são acolhidos pelos avós, não há aceitação familiar da deficiência entre outros. E SP8 expõem: *“os pais são analfabetos, então não consigo enviar nenhum tipo de tarefa e pedir qualquer tipo de ajuda, as folhas retornam rasgadas e amassadas, então até o caderno permanece na escola”*. Como menciona Martins (2012) “a colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é também um componente fundamental no processo de implementação de modelo inclusivo para a escola. As famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipe envolvidos nas tomadas de decisões”. O único relato de apoio familiar foi da professora SP2, em um de seus períodos de atuação *“o aluno tem todo amparo familiar, são muito presentes na escola”*. Percebemos diante do relato das professoras que grande parte dos pais dos alunos com deficiência não ajudam os filhos por vários motivos, mas a ausência dos familiares no processo de aprendizagem dos filhos dificulta o trabalho dos professores, pois não possuem suporte.

Entretanto, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.39), a inclusão escolar é uma prática cada vez mais frequente e os desafios a serem superados são semelhantes [...]. Entre os desafios estão: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas da educação e da saúde.

6.3 EIXO 3: FORMAÇÃO DOS SEGUNDOS PROFESSORES: POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Este eixo buscou entender como ocorre a formação dos segundos professores, diante das possibilidades formativas para compreensão do desenvolvimento do aluno com deficiência dentro das atribuições do coensino. Para os autores Capellini e Mendes (2007, p. 100):

É preciso a prática como privilégio de formação e reflexão. Essa oportunidade de reflexão da própria prática tem sido considerada nos últimos anos, como desenvolvimentos do professor, ou seja, o processo de educação/formação profissional – a melhoria ou qualificação crescente - é concebido como um contínuo, do pré-serviço ao final da carreira.

A respeito do processo formativo dos profissionais, todas as entrevistadas são pedagogas, em relação à pós-graduação na área da educação especial e inclusiva, somente três têm esta formação e uma ainda está cursando. As demais possuem pós-graduação em outras especializações na educação. Percebemos que algumas das entrevistadas estão atuando como segundas professoras porque realizaram formações complementares como cursos de curta duração.

De acordo com o EDITAL N° 1.960/2016/ SED, para realização do processo seletivo para professor admitido em caráter temporário no estado de Santa Catarina são exigidas as seguintes formações:

Quadro 9 - Edital N° 1960 certificação necessária para realização do processo seletivo para atuar como segundos professores

| | |
|----------------------------|---|
| Segundo Professor de Turma | Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial; ou Licenciatura em Pedagogia cursando Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com pós-graduação Lato ou Stricto Sensu em Educação Especial ou Educação Inclusiva; ou Curso de |
|----------------------------|---|

| | |
|--|--|
| | <p>Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior com Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial.</p> <p>Não Habilitado – Certidão de Frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Certidão de Frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Especial.</p> |
|--|--|

Fonte: EDITAL Nº 1.960 / 2016/ SED

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2008, p.17-18) prevê que para atuar na educação especial, “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.”

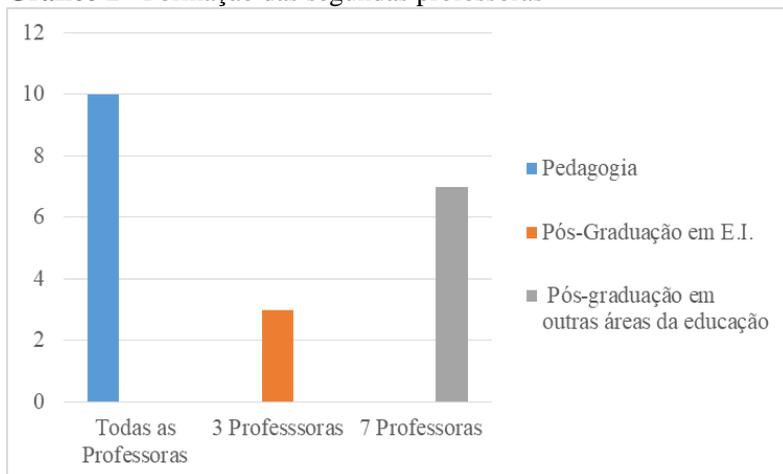
O Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que o sistema de ensino favoreça o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit entre a oferta de matrículas para os alunos nas classes comuns do ensino regular e a formação docente [...] Brasil (2008), como percebemos as dificuldades apresentadas pela Política diante do PNE, ainda estão presentes no contexto atual. Diante do que menciona o documento precisamos que o sistema de ensino estabeleça objetivo e metas que favoreça a inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiências, além de disponibilizar as matrículas, atuar em relação a formação dos professores e ainda mais, que o sistema assegure e certifique que os profissionais estão tendo condições para que correção aconteça. Pois em alguns casos nos remetemos a uma citação mencionada diante da base histórica.

Estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos BRASIL (2015, p. 6).

O ambiente escolar diante do processo inclusivo das crianças com deficiências ou na ausência das atitudes de colaboração dos profissionais apresentam antagonismos, pois o discurso inovador sempre está presente, mas a prática apresenta déficit.

Para exemplificar os dados referentes à formação das professoras entrevistadas, sintetizamos as informações em um gráfico.

Gráfico 1 - Formação das segundas professoras



Fonte: pesquisa da autora.

Entre as segundas professoras entrevistadas, oito delas descrevem as formações recentes que participaram como exemplo de SP7:

“Tivemos a formação na metade do ano sobre a educação especial e tiveram vídeos muito bons, visitamos a FCEE na semana passada. Eu sempre procuro buscar, tudo que eu posso eu sempre vou, porque sempre aprendemos algo novo, sempre temos que renovar o nosso olhar em relação ao aluno. Acredito que toda essa minha visão adquiri com a psicopedagogia”.

Além da formação no mês de julho de 2018 que foi para todos os professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina, as professoras entrevistadas citam, por exemplo: formação realizada pela Universidade Barriga Verde – UNIBAVE desenvolvido pelo projeto “Escola Criativa”

(SP6), formação promovida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE (SP8), visita a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) (SP10). Em relação à qualidade dos cursos, SP9 relata que os cursos presenciais são mais valorosos com mais conteúdo, mas deveriam ser mais frequentes e de fácil acesso.

Diante da formação complementar somente SP3 e SP4 expõem que não tiveram nenhum tipo de formação e também não buscaram, como exemplo o relato de SP3: “*não realizei nenhuma formação na área da educação especial depois que me aposentei da APAE, não tive mais nenhum curso*”. Mas, como citado anteriormente foram realizadas formações para todos os profissionais do Estado de Santa Catarina.

Relacionando com o processo histórico, citamos a LDBEN Lei n.4.024/61 (Brasil, 1996), que menciona o momento de formulação da lei, os profissionais pensaram na integração dos alunos com deficiência, mas não pensaram na formação, no preparo dos profissionais para atuarem com essas pessoas. Sendo assim, percebemos que a formação dos professores foi negligenciada desde o início das políticas públicas para esse fim e, ainda, percebemos nos relatos das professoras que não realizam formações ou as formações apresentadas são deficitárias em relação ao processo, dando continuidade ao despreparo dos profissionais em alguns casos.

A formação de professores, na perspectiva de Mendes (2002), deveria ser para o professor, sem distinções, mas voltada para a diversidade e à inclusão. Contudo, outros autores posicionam-se em defesa da manutenção da formação especializada para professores do ensino especial e que o trabalho colaborativo entre ambos é fundamental para intervenções pedagógicas que garantam o atendimento das necessidades educacionais de alunos (RABELO e SANTOS, 2011).

Quando SP1 foi questionada sobre a questão da formação, ela frisou a seguinte situação:

“A gente aprende, mas ao mesmo tempo, não sei parece que não agrega, falta conteúdo, o que achei interessante foi à visita a FCEE, que podemos ver acontecendo algumas coisas, porque é tudo muita teoria e no fim não conseguimos relacionar com a prática, ou não é a nossa realidade. Eu sinto falta de um curso que mostre como adaptar uma atividade referente a cada deficiência”.

Percebemos no relato da segunda professora a importância de formação para os professores, mas que essa formação agregue valor, conhecimentos que podem ser relacionados com o dia a dia das escolas, com as especificidades de cada aluno ou a dificuldade de cada professor no cotidiano escolar. Aparece no discurso que a teoria tem um distanciamento da prática encontrada nas salas de aula.

Comenta Rabelo (2012) que com o trabalho colaborativo é possível propiciar uma formação inicial de acadêmicos universitários que desejam atuar na área da educação especial e formação continuada de professores que atuam na escolarização de aluno com deficiência. A formação continuada dos professores por meio do ensino colaborativo possibilita experiências, trazendo contribuições significativas à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com seus alunos.

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 100, (Santa Catarina, 2016, p.5): a FCEE como oficialmente responsável pela capacitação permanente dos profissionais em Educação Especial.

A Fundação Catarinense de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação são oficialmente responsáveis, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, pela capacitação permanente dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual de ensino.

Neste momento, abrimos um parêntese, destacando as formações e orientações realizadas pela FCEE. As formações foram realizadas na instituição em São José – SC e as orientações na unidade escolar em que a pesquisadora atua. As orientações foram específicas para atuação do segundo professor (não englobando o professor titular) e o trabalho realizado com o aluno com deficiência. Um processo significativo obedecendo às etapas de formação, prática e avaliação do processo. Mas, as orientações na unidade escolar não acontecem com todos os profissionais e os processos formativos são específicos para cada deficiência ou especificidades, realizadas nas dependências da instituição. Então, sugerimos à instituição FCEE, a realização de formações que oriente os professores à inclusão dos alunos com deficiência, o planejamento inclusivo com métodos, técnicas e estratégias e o processo de colaboração, realizando estas no seio da questão, dentro das escolas, ou nas proximidades, conhecendo as

características de cada processo. Ou até mesmo o acompanhamento dos profissionais – professor titular e segundo professor – no dia a dia das escolas, orientando como devem atuar nas salas de aula, tendo como referência bidocência, a colaboração e buscando resultados.

Para Costa e Correia (2012), quanto à formação especializada, ela exige a implementação de um modelo consistente, planejado e selecionado de acordo com a filosofia da escola, pois o trabalho realizado com alunos com deficiência depende em larga escala da qualidade da formação dos educadores. Outra questão levantada pela SP1 e por outras professoras também é a questão de que *“faltam cursos de capacitação na área da educação inclusiva, mas também faltam muito para os professores titulares para poderem entender o trabalho do segundo professor”*.

Diante do que cita SP1, compreendemos a importância da situação, mas diante do que preconiza o modelo de colaboração, onde um profissional contribui com o outro por meio de seu conhecimento específico, por processo lógico entende-se que formando um dos profissionais, esse conhecimento será compartilhado com os demais. Mas, como percebemos não acontece nas dependências das escolas. Então, sugerimos às instituições formações de ambos os profissionais.

Durante as entrevistas, percebemos que as segundas professoras têm noção do impacto e da importância da formação para todos os professores, como relata SP2: *“depois que a professora titular começou a fazer especialização em Educação Especial parece que está percebendo a importância e colocando o aluno com deficiência em algumas atividades”*.

Sobre a importância da formação docente, Costa e Correia (2008) ressalta que no caso da inclusão de alunos com deficiência no seio da escola, torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos atividades educacionais inadequadas para tais alunos.

A luz do pensamento de Araújo (2015) é importante salientar que o Segundo Professor representa uma figura docente destinada a auxiliar o professor regente nas atividades com todos os alunos da classe, inclusive com o aluno da Educação Especial.

Neste eixo também destacamos a necessidade do processo formativo a fim de compreenderem o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Diante do trecho da Resolução Nº100, gostaríamos de listar a diversidade das deficiências encontradas nas escolas da região da 36ª gerência, enfatizamos que os termos são expostos de acordo com as

falas das segundas professoras, diante das suas compreensões: Síndrome de Down; Deficiência múltipla (Síndrome Down associada a autismo e baixa visão); Deficiência Mental moderada associada a outros fatores (os laudos não são claros), mas tem dificuldade na visão e coordenação motora ampla e fina; Deficiência mental moderada; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade com gagueira; Deficiência Mental moderada com hidrocefalia e deficiência física; Síndrome de Down e Deficiência Mental moderada; Deficiência Intelectual; Dislexia e Discalculia; Distúrbio da atividade e da atenção, Retardo mental grave, menção de ausência de/ou comprometimento mínimo de comportamento e transtorno ansioso; e Síndrome de Kabuk. Como podemos perceber há significativa diversidade das deficiências encontradas, o que exige dos segundos professores conhecimento sobre essas especificidades para atuarem com profissionalismo, criatividade na busca das melhores estratégias didáticas, flexibilidade e disposição para estarem continuamente aprendendo sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos. Todas as segundas professoras sabem citar a deficiência dos alunos, mas não foram questionadas sobre as características e especificidades de cada deficiência, somente algumas descrições do aluno.

Destacamos diante das deficiências e transtornos citados, a importância de uma avaliação pedagógica voltada para as possibilidades de prática. Sendo que, os professores precisam ter conhecimento dos alunos em relação as suas potencialidades e dificuldades, podendo assim desenvolver práticas mais significativas ao desenvolvimento do aluno.

O entendimento em relação aos aspectos das crianças com deficiência foi citado pela Declaração de Salamanca em 1994, onde o documento destaca, “Acreditamos e Proclamamos” que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Percebemos que os olhares em relação às necessidades específicas dos alunos não modificou no decorrer do tempo, apresentou evoluções, destacando maior conhecimento em relação a tipologia dos casos, mas ainda falta por parte dos profissionais da educação interesse em buscar conhecimento e orientações em relação as características e como trabalhar com essas diferenças dentro das salas de aula, incluindo todos.

De acordo com Martins (2012, p. 39):

As práticas promovidas pela filosofia inclusiva têm como principal objetivo proporcionar a todos

os alunos ensino útil, benéfico, dinâmico e de qualidade. Ensinar alunos que apresentam características tão diversas, requer a utilização de práticas educativas flexíveis, ao invés de abordagens rotineiras.

Uma das questões abordadas pelas segundas professoras foi a rejeição do aluno em algumas situações, citado, por exemplo, por SP3, quando relata a mudança comportamental na aluna de um ano para o outro, *“no ano passado era mais calma, esse ano está muito agressiva, sem limites, ela já me bateu, com tapa. A aluna me falou não te quero mais, você é uma professora velha, não encosta, quero uma professora nova”*. SP4 também relata que o aluno é agressivo, às vezes chega à sala e a medicação ainda não fez efeito, então é complicado. SP7 diz que o aluno também é agressivo e já vem com um rótulo dos outros anos, mas estou trabalhando com todos os alunos para voltarem à convivência, *“se os alunos olham em sentido de deboche para ele, o aluno não consegue mais se controlar, tanto nos palavrões como nas agressões físicas, tenho que sempre estar mediando”*. A aluna de SP9: *“é impaciente, se nega a fazer as coisas, não sei se toma remédio ou não, também não questionei a família”*. Percebemos que estas segundas professoras atuam com alunos que manifestam certa agressividade e rejeição aos procedimentos adotados pelos professores. Por outro lado, se pode amenizar esse quadro, quando os professores conhecem melhor as especificidades da deficiência, quando sabem se o aluno é medicado ou não, as segundas professoras precisam ter conhecimentos dos alunos para então poder tomar determinadas decisões e decidir estratégias.

Diante do que citam, mencionamos a Declaração de Salamanca (1994), destacando que as escolas regulares que possuam alunos com deficiência necessitam de orientações para estratégias inclusivas e que se constituam os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e preconceituosas, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. O trabalho inclusivo possibilita a aprendizagem para todos os alunos, observando a dificuldade e superações dos colegas e percebendo que todos se desenvolvem a ponto de vencer suas limitações, podendo estar inseridos no meio de aprendizagem.

Outras segundas professoras quando entrevistadas relatam situações em relação à socialização do aluno, *“era querido por todos, os colegas brigavam para ter ele na equipe”* (SP5). Para SP6 *“tem horas que a deixo sozinha para ela se acalmar, ela é bem dócil com os*

amigos”. Para SP8 “*os demais alunos são neutros para com ele, não existe aquela receptividade, mas também não há desrespeito*” e a aluna de SP10 “*tem uma boa interação com os colegas e ela gosta muito de abraçar os colegas*”.

Em relação à socialização, o contexto que os professores atuam, é distinto e imprevisível em que o professor não consegue prever todas as atitudes e comportamentos dos alunos, nem poderia, contudo, quanto mais informações e conhecimento estiverem ao seu alcance, incluindo os familiares, ele saberá agir de acordo.

Ambos os professores – professor titular e segundo professor – precisam traçar estratégias para inclusão como descreve Figueira (2013, p. 79):

É preciso que estratégias sejam traçadas, passando pelo preparo de professores e alunos sem deficiência para receberem colegas com deficiência e desenvolvendo políticas de Inclusão Escolar com o seguinte planejamento: conhecer os perfis dos alunos a serem incluídos, suas necessidades reais, desenvolver estudos para gerar conhecimento acerca das práticas e procedimentos que melhor atenderam às possibilidades, desenvolver os projetos pedagógicos consistente com todos os dados colhidos e que valorize a cultura, a história e as experiências de todos.

Em algumas descrições, percebemos que ambos os professores, demonstram dificuldades na realização de atividades em grupo, àquelas em que o aluno com deficiência não consegue realizar, então decidem, conforme: SP3: “*Às vezes tiro a aluna da sala e levo para outra sala para fazer atividade sozinha, algumas brincadeiras, porque ela é meio hiperativa, então quando a professora quer explicar alguma coisa ou realizar uma avaliação saio da sala com ela*”. Mas, nos questionamos sobre a importância da permanência da aluna em sala de aula para presenciar a explicação dos conteúdos, pois se ela não presenciar as explicações como vai aprender determinado conteúdo. Sobre a questão da presença do aluno em sala de aula, à realidade da educação inclusiva Costa e Correia (2012) cita Lopes (2007, p. 34):

O fato de as políticas de inclusão imporem aos professores do ensino regular a presença em sala de aula de alunos com deficiências acentuadas e simplesmente não existirem apoios específicos

para os alunos com problemas de aprendizagem, tem uma consequência óbvia: estes alunos praticamente não recebem nenhum ensino, uma vez que seu nível de conhecimento ou até, em alguns casos, de simples percepção da realidade circundante, não lhes permite acompanhar o ritmo da aula.

Podemos perceber que os alunos com deficiência precisam de apoio suplementar e estímulos contínuos nas classes regulares para poderem atingir objetivos traçados tendo em conta suas características e especificidades, mas precisamos deixar claro, todo estímulo é importante desde que, não interfira no bem estar do aluno.

A SP6 relata que às vezes falamos de inclusão:

“Mas não sei até aonde podemos dizer que é inclusão se são atividades diferentes. Se tivesse uma sala somente para inclusão e todos tivessem ali, seriam todas as mesmas dificuldades poderia ser até mais professores dentro da mesma sala para atender eles. Não sei eles falam de inclusão lá na FCEE, eles mesmo atendem separado, quem faz as leis não trabalha nas escolas. Vai trabalhar um dia para ver como é”.

Para Brasil (2008) em seu marco histórico a educação especial originou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. “Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.” (BRASIL, 2008, p. 10). Percebemos diante da citação que mesmo depois de passarem alguns anos, ainda presenciamos atendimentos individualizados ou a tentativa de trabalho individualizado dos alunos com deficiência dentro dos espaços escolares. Não criticamos estas atitudes, os profissionais que atuam no dia a dia das salas de aula devem avaliar o seu trabalho e se questionar sobre os benefícios de tais atitudes para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Os professores que trabalham ou vão trabalhar na área da educação inclusiva deverão partir do princípio de que todos os alunos com deficiência são capazes e podem desenvolver suas potencialidades diante das atividades realizadas, sendo que o aluno também precisa estar disposto a avançar no processo, estabelecendo-se uma relação transparente e de respeito entre ambos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014). Mas não podemos desconsiderar que os atendimentos individuais mais direcionados aos trabalhos do Atendimento Educacional Especializado – AEE também acrescentam na aprendizagem dos alunos com deficiência. Nos trabalhos individualizados os objetivos podem ser traçados exclusivamente diante das características do aluno e as especificidades de sua deficiência tendo um ganho considerável na aprendizagem. Diante disso, não exploramos as atividades individualizadas realizadas no ensino regular, deixando esse momento para o AEE.

Portanto, compreendemos a importância de ambos os professores conhecerem os alunos, especialmente no que se refere à deficiência e suas especificidades, no intuito de buscar por meio de formações, pesquisas e promoções das melhores estratégias pedagógicas. Ambos os professores que atuam em salas inclusivas precisam compreender a importância e acreditar no potencial do aluno com deficiência, possibilitando e ampliando a sua participação e interação cognitiva e social entre os demais alunos.

De modo geral, o sistema precisa ser revisto quando falamos das formações dos professores. Estas devem ser disponibilizadas para todos os profissionais que atuam nas escolas, principalmente para os professores que trabalham diretamente com o aluno com deficiência, pois se o segundo professor e professor titular devem atuar com a criança, os dois devem ser formados para estimular os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação decente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 9).

O ensino colaborativo é uma proposta enriquecedora para o processo de inclusão, para Mendes (2006), o coensino é um modelo de

educação especial no qual o educador comum e um educador especial dividem responsabilidades de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes.

6.4 AUTOAVALIAÇÃO

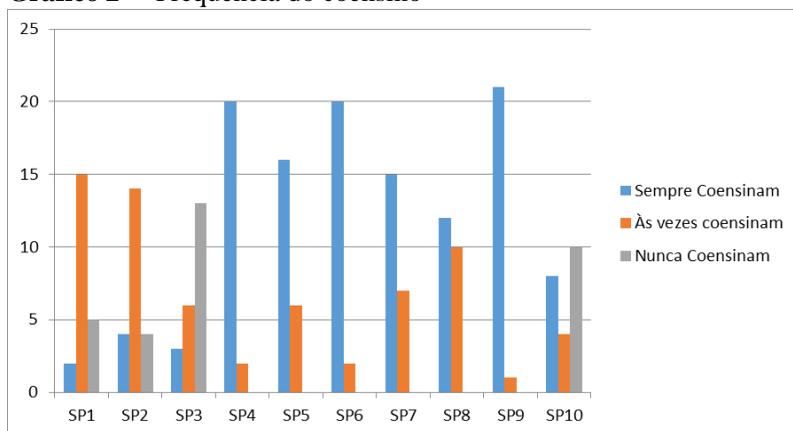
A categoria de análise, denominada autoavaliação, foi realizada logo após a entrevista com as segundas professoras. Todas as profissionais realizaram o processo com a presença da entrevistadora, tendo a possibilidade de esclarecimentos, se necessário. Sem exceção, aceitaram realizar a atividade.

A análise propõe compreender o trabalho desenvolvido pelas segundas professoras da 36ª gerência regional em parceria com as professoras titulares, entender qual o conhecimento das pesquisadas sobre o coensino e se elas percebem este no trabalho que desenvolvem no cotidiano escolar.

Para o desenvolvimento do coensino é necessário a união das habilidades, das capacidades de resolução de problemas e, principalmente, a união entre as forças. Para analisarmos a percepção das segundas professoras, abordamos 22 questionamentos (ANEXO) referentes à frequência com que o coensino acontece no cotidiano escolar.

Para facilitar a compreensão sintetizamos os dados em um gráfico em que podemos perceber a frequência de acontecimentos do coensino diante da visão das segundas professoras pesquisadas.

Gráfico 2 - Frequência do coensino



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo análise dos 22 questionamentos em relação à frequência com que acontece o coensino, apresento os questionamentos e as respostas das segundas professoras no seguinte quadro.

Quadro 10 - Frequência do coensino

| | SP1 | SP2 | SP3 | SP4 | SP5 | SP6 | SP7 | SP8 | SP9 | SP10 |
|--|----------|----------|----------|--------|----------|----------|----------|----------|--------|----------|
| 1. Decidimos qual o modelo de coensino vamos usar baseado nos benefícios para os alunos e professores? | Às vezes | Nunca | Às vezes | Sempre | Às vezes | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre | Nunca |
| 2. Compartilhamos ideias, informações e materiais? | Às vezes | Às vezes | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre | Nunca |
| 3. Ensinamos diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo? | Nunca | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Nunca |
| 4. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar? | Nunca | Às vezes | Nunca | Sempre | Às vezes | Às vezes | Às vezes | Sempre | Sempre | Nunca |
| 5. Estamos de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição? | Às vezes | Às vezes | Nunca | Sempre | Às vezes | Às vezes | Às vezes | Às vezes | Sempre | Nunca |
| 6. Somos flexíveis para fazer alterações, se necessário, durante a aula? | Nunca | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Às vezes |

| | | | | | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|--------|----------|--------|----------|----------|----------|--------|----------|
| 7. Identificamos os pontos fortes e as necessidades do estudante? | Às vezes | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes |
| 8. Partilhamos as responsabilidades pela instrução diferenciada? | Às vezes | Às vezes | Nunca | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Nunca |
| 9. Incluímos outros profissionais quando é necessária a experiência ou o conhecimento de especialistas? | Nunca | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Às vezes | Sempre | Sempre |
| 10. Compartilhamos a responsabilidade de como o aprendizado do aluno é avaliado? | Nunca | Às vezes | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Às vezes |
| 11. Comentamos sobre o que se passa em sala de aula? | Às vezes | Sempre | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre |
| 12. Comunicamos livremente as nossas preocupações? | Às vezes | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre |
| 13. Comemoramos o processo, os resultados e o sucesso do coensino? | Às vezes | Nunca | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Às vezes |
| 14. Divertimo-nos uns com os outros e com os alunos quando coensinamos? | Às vezes | Às vezes | Às vezes | Sempre | Às vezes | Sempre | Às vezes | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre |

| | | | | | | | | | | |
|--|----------|----------|--------|----------|----------|--------|----------|----------|----------|--------|
| 15. Temos reuniões regulares para discutir nosso trabalho? | Às vezes | Nunca | Nunca | Às vezes | Às vezes | Sempre | Às vezes | Às vezes | Sempre | Nunca |
| 16. Usamos de forma produtiva o nosso tempo de reuniões? | Às vezes | Nunca | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre | Nunca |
| 17. Ambos somos vistos pelos nossos alunos como professores? | Às vezes | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre |
| 18. Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades | Às vezes | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 19. Buscamos formação adicional para melhorar o nosso ensino? | Sempre | Às vezes | Nunca | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre |
| 20. Somos mentores para outros professores que querem coensinar? | Às vezes | Às vezes | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Às vezes | Sempre | Sempre |
| 21. Comunicamos nossas necessidades para os nossos administradores? | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Nunca |
| 22. Respeitamos e apreciamos a contribuição de nossos colegas professores? | Às vezes | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre | Sempre |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o gráfico, percebemos que seis segundas professoras (SP4 a SP9) respondem com maior frequência a opção “sempre”, totalizando 60% das respostas. Sendo que, destacamos as professoras SP4 e SP9 por maior frequência nas respostas.

Mas ao observamos de forma isolada algumas questões que se destacam com 100% “sempre” nos seguintes aspectos: ensinam diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo; identificam os pontos fortes e as necessidades do estudante; comentam com seus pares sobre o que acontece em sala de aula; comunicam livremente suas preocupações; acreditam que tanto o professor titular quando o segundo professor são vistos pelos alunos como professores; comunicam suas necessidades aos seus gestores; e consideram as contribuições dos colegas professores.

Nas respostas de SP1, SP2, SP3 e SP10, há predominância das opções “às vezes” (37) e “nunca” (31), sendo que SP3 escolhe o “nunca” como a maioria das suas respostas. Das opções “nunca” os aspectos mais citados são: ensinar diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo; compartilhar a responsabilidade de decidir o que ensinar; realizar reuniões regulares para discutir o trabalho; e usar de forma produtiva o tempo das reuniões.

Novamente nos deparamos com a questão do tempo, da bidocência e da colaboração entre os profissionais, pois as segundas professoras acompanham os alunos com deficiência em todos os momentos que eles estão dentro do espaço escolar e não dispõem de tempo para planejamento e também para reuniões. Como consequência dessa falta de entrosamento, temos a divisão dos alunos em sala de aula, onde a professora titular atua com os ditos normais e a segunda professora por seu conhecimento específico trabalha com o aluno com deficiência, fato que acontece porque não conseguem planejar e estabelecer objetivos e metas para toda a turma.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 65):

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Comparando os dados apresentados pelas segundas professoras nos relatos das entrevistas, percebemos grupos. Um grupo que ao responder à autoavaliação reafirma seus relatos apresentados na entrevista, como exemplo de segunda professora que usou a autoavaliação para reafirmar as suas colocações da entrevista, mencionando suas vitórias e dificuldades foi SP1 que na entrevista desabafa sua frustração de não conseguir dialogar com sua colega de turma e na autoavaliação também menciona que dificilmente conseguem se aproximar das características do coensino no desenvolvimento de seu trabalho, mostrando a importância de ambas – professora titular e segunda professora – estarem disponíveis, abertas para realizar um trabalho conjunto. Também percebemos a contradição nas respostas de algumas Segundas Professoras, mas por questões éticas não nos atermos a essa questão.

A reflexão que o professor desenvolve sobre sua prática não pode ser um ato solitário. Demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. [...] “a construção dos saberes docente é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração” (FONTES, 2009, p. 73).

Abrimos um parêntese diante do relato de SP1, para refletir sobre o sentimento de culpa entre as profissionais. A segunda professora que se culpa, ou culpa a colega de trabalho por não conseguirem dialogar e, assim, estabelecer vínculos dentro das atribuições do coensino, como apresenta sua fala: “*a gente não tem conversa, troca*”. Mas diante de um sistema deficitário preparado para alunos ditos normais, que valoriza o aluno que aprende o conteúdo com mais facilidade. Não podemos considerar a dificuldade somente das professoras.

De acordo com Costa e Correia (2012), a falta de compreensão no que diz respeito a um conjunto de conceitos e um processo bem definido para a colaboração, bem como a elaboração de projetos que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, poucas vezes são percebidos no cotidiano escolar.

A existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho *colaborativo* entre os professores de ensino

regular, professores de educação especial, outros profissionais da educação e pais se baseie em intervenções fidedignas (COSTA e CORREIA, 2012, p. 24).

Antes mesmo da implementação de um processo deve ser analisado diante de seu potencial significativo a aprendizagem dos alunos, sendo que este deve facilitar o ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência e monitorização do seu desempenho, levando em consideração o seu desenvolvimento global, orientados pelas áreas acadêmicas, sociais, emocionais e pessoais.

No entanto, o entendimento das segundas professoras sobre o Ensino Colaborativo e o desenvolvimento no cotidiano escolar, buscando facilitar a aprendizagem de todos os educandos de uma turma heterogênea necessita de novos olhares, pois como percebemos o próprio espaço escolar e o sistema são excludentes, provocando a diferenciação da aprendizagem até mesmo dos ditos normais. A falta de entendimento dos profissionais e a compreensão da globalidade da colaboração dificulta esta apreciação do real coensino. Acreditamos que algumas das professoras entrevistadas até se aproximem em alguns momentos de aspectos colaborativos, mas o próprio sistema interfere dificultando o seu desenvolvimento por completo.

Diante do processo de análise da autoavaliação, objetivou perceber a compreensão das segundas professoras em relação ao estágio de aproximação que se encontram do coensino. O desenvolvimento do vínculo do professor titular e do professor de educação inclusiva, não acontece por acaso, necessita de um período de aproximação, e tempo para fortalecimento dos laços e da confiança. Neste caso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 54) definem:

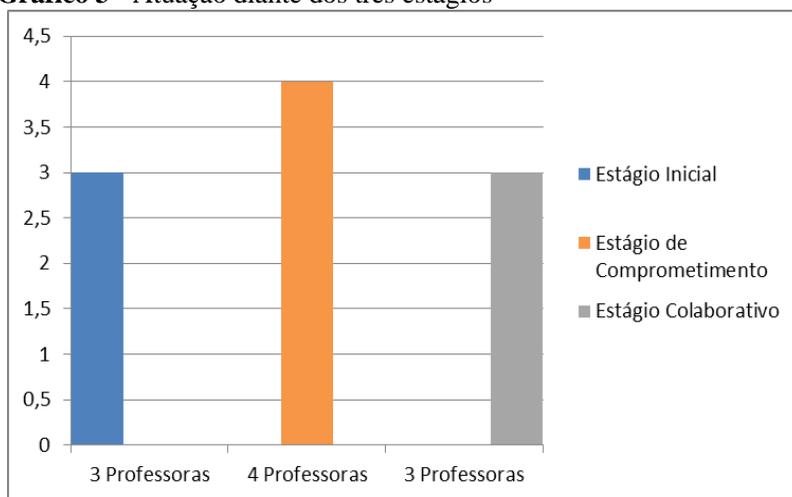
“Estágio inicial”, onde os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Esta comunicação é formal e infrequente;

“Estágio de comprometimento”, a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula.

“**Estágio colaborativo**”, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

Com intuito de facilitar a compreensão e visualização dos dados, sintetizamos as informações apresentadas pelas segundas professoras no processo de autoavaliação em um gráfico.

Gráfico 3 - Atuação diante dos três estágios



Fonte: Elaborado pela autora

As segundas professoras que mencionam nas suas respostas estarem no “**Estágio Inicial**” do processo de aproximação, 30% (trinta por cento), assumem estarem neste estágio, mas acham este fato ruim, dizem que é necessária uma mudança, pois falta interação e diálogo entre dois profissionais – professor titular e segundo professor – que ocupam o mesmo espaço em sala de aula. SP10 não acredita que seja possível o ensino colaborativo diante de sua experiência no ano letivo como citou no momento da entrevista: *“existem duas classes dentro de uma sala só. Ela fica na parte da frente e eu no fundo com os quatro alunos”*. Compreendemos a percepção das professoras e a frustração de não conseguirem uma relação de fortalecimento com suas colegas, deixando de acreditar no processo. Como menciona Mendes (2014) a

colaboração é voluntária e requer confiança e respeito, se uma das profissionais envolvidas no processo não estiver disposta a colaboração não tem como o processo prosseguir, a confiança e o respeito também são primordiais, sendo que o conflito entre dois professores dentro da sala de aula, acaba prejudicando a aprendizagem dos alunos, depondo contra ao objetivo maior que é a inclusão e a aprendizagem de todos.

Ao verificarmos o gráfico percebemos que 40% (quarenta por cento) a maioria das segundas professoras se posicionam no “**Estágio do comprometimento**”, onde a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente e interativa, o que permite que construam um grau de confiança necessário para a colaboração. Mas, comparando as informações obtidas do gráfico I, relacionando com o gráfico II, percebemos que as respostas das entrevistadas, se complementam, pois mencionam que nem sempre atuam de acordo com o ensino colaborativo, mas buscam esse processo. Como exemplo, a SP2 menciona acreditar no ensino colaborativo, mais que ainda falta superar alguns obstáculos como a parceria e o tempo. A SP4 acredita que seu trabalho apresenta evoluções e relata que “permaneceria da mesma forma”, sem mudanças na estrutura de seu trabalho, mesmo depois de conhecer brevemente o ensino colaborativo, acreditamos que a professora apresenta determinado posicionamento, pois estabelece uma parceria boa com sua colega e relacionando com o gráfico onde classifica sua prática dentro das considerações do coensino e o estágio de aproximação como comprometimento.

A relação estabelecida entre as profissionais – segunda professora e professora titular – demanda tempo para uma abertura e aproximação entre ambas, para que a confiança se estabeleça, mas o período para as professoras se relacionarem não é suficiente. Ocorre que as segundas professoras são admitidas em caráter temporário – ACT, tendo o contrato rompido no término do ano letivo, dificultando a continuidade no trabalho com o aluno e com o professor da turma. De acordo com Costa e Correia (2012, p.45), há um conjunto de características que clarificam as pressupostos da colaboração nas escolas.

- A colaboração é voluntária;
- A colaboração é baseada na igualdade relacional;
- A colaboração requer a partilha de objetivos comuns;
- A colaboração implica partilha de responsabilidades;

- A colaboração requer partilha de recursos;
- A colaboração requer confiança e respeito.

Em uma porcentagem similar ao “Estágio Inicial”, temos o “**Estágio Colaborativo**”, também com 30% (trinta por cento) das segundas professoras que acreditam estar atuando no ensino colaborativo, onde os dois profissionais se comunicam abertamente, onde o humor e o alto grau de conforto são vivenciados por todos, trabalham verdadeiramente juntos, um completa o outro, unindo forças para a resolução de problemas e a comemoração das conquistas. As SP5, SP6 e SP9 acreditam estar atuando diante das atribuições do ensino colaborativo. Mas, percebemos que uma das entrevistadas se contradiz em relação as respostas da entrevista para o momento da autoavaliação. A contradição da segunda professora pode ser devido a falta de compreensão do que se refere ao ensino colaborativo na sua globalidade, buscando o trabalho em conjunto entre dois profissionais em busca de estratégias para darem respostas as dificuldades diárias da inclusão e da aprendizagem todos os alunos.

Segundo Costa e Correia (2012), os professores referem, muitas vezes, que colaboram entre si porque participaram numa reunião conjunta em que foram discutidos assuntos referentes a uma criança com deficiência ou porque partilharam uma mesma sala de aula. Não se podem considerar estas razões como um prenúncio de um processo de colaboração. “Colaboração refere-se a como trabalhar em conjunto e trabalho em conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar” (COSTA e CORREIA, 2012, p.45).

Sendo assim, concluímos que as segundas professoras em relação aos estágios de aproximação mencionados pelos autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), “Estágio Inicial”, “Estágio de Comprometimento” e “Estágio de Colaboração” acreditam estar desenvolvendo a caminhada para a aproximação, estabelecendo vínculos com suas colegas de sala de aula, mas temos que levar em consideração que as segundas professoras são mais uma vez vítimas de um sistema que impossibilita um período maior de aproximação, pois seus contratos se encerram ao termino do ano letivo.

Formações sobre a bidocência para todos os profissionais também modificaria a visão de alguns profissionais em relação ao processo. A partir dos dados levantados nessa pesquisa, percebe-se a necessidade de uma reformulação do sistema, possibilitando a permanência de

profissionais que estabelecem vínculos produtivos com seus colegas de classe desenvolvendo a aprendizagem de todos os alunos, bem como formações complementares e regulares aperfeiçoando todos os professores. Mas, como ressalta Vilaronga (2014, p. 12):

O estágio colaborativo é o que se almeja, mas estar em um dos estágios já é um grande avanço no cotidiano das escolas, principalmente por essa função ser inovadora para alguns professores e para alguns municípios que apenas vivenciaram o ensino paralelo, complementar e suplementar.

Essa relação de trabalho tem a natureza de ser um processo de adaptação, então leva tempo e precisa ser intencionalmente cultivada e ser um processo em constante formação que deve envolver formação inicial, mas que só vai se completar na formação continuada fornecendo oportunidades, exercendo na prática e refletindo sobre ela.

Neste momento da auto avaliação, buscamos entender a percepção das segundas professoras em relação a alguns fatores que devem ser analisados inicialmente quando se avalia e se propõe o trabalho no formato do coensino (ANEXO IV). Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo apresenta os pontos que devem ser dialogados coletivamente na escola e entre a dupla de profissionais, sendo alguns deles tratados antes da primeira intervenção em sala de aula, outros no decorrer de todo processo de colaboração.

Para melhor visualização dos dados sintetizamos em um quadro, que apresenta as informações obtidas nas respostas das segundas professoras, sendo que diante dos itens apresentados, enumeraram de um (1) a (6) os elementos que consideravam mais relevante para o coensino, sendo o número um (1) o nível de maior relevância e o seis (6) e os não assinalados de menor relevância.

Quadro 11 - Elementos considerados para o coensino

| Categories | Compromisso dos professores | Conteúdo a ser ensinado | Período de folga | Apoio administrativo da escola | Organização dos estudantes em sala de aula | Tempo de parceria | Tempo compartilhado de ensino | Empatia na parceria | Expertise dos professores | Estratégias de ensino dos professores | Idade ou nível de escolaridade dos alunos | Compatibilidade da hora atividade. |
|---------------|-----------------------------|-------------------------|------------------|--------------------------------|--|-------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------------|---|------------------------------------|
| SP1 | 1 | 5 | | 2 | | | | 3 | | 6 | | 4 |
| SP2 | 1 | 6 | | 5 | | | 2 | | | 4 | | 3 |
| SP3 | 1 | 2 | | 3 | | | | | 4 | 5 | | 6 |
| SP4 | 4 | | | | 5 | | 6 | 1 | 2 | 3 | | |
| SP5 | 2 | 6 | | | | | 4 | 1 | 3 | 5 | | |
| SP6 | 1 | 4 | | | | | | 2 | 3 | 5 | | 6 |
| SP7 | 1 | 4 | | 5 | | | | | 6 | 3 | | 2 |
| SP8 | 2 | 1 | | 3 | | | | 4 | | 5 | | 6 |
| SP9 | 1 | 6 | | 2 | 3 | | | | 4 | 5 | | |
| SP10 | 1 | 2 | | 5 | | | | 5 | | 3 | | 4 |
| Total: | 10 | 9 | 0 | 7 | 2 | 0 | 3 | 6 | 6 | 10 | 0 | 7 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos as informações dispostas na tabela, percebemos que entre as segundas professoras os itens de maior relevância são as opções apontadas com o número 1 (um), sendo o compromisso dos professores, conteúdo a ser ensinado e a empatia na parceria. Compreendemos as opções das professoras sendo que os itens destacados são significativos para o desenvolvimento do coensino, estes foram citados com frequência no momento da entrevista e aqui se reafirmam mostrando a relevância dos elementos destacados.

Diante da importância da empatia como cita França (2016), a proposta de colaboração pressupõe a redefinição do papel do professor de educação especial para atuar como apoio em sala de aula, unindo forças com o professor titular e não apenas em serviços que envolvam unicamente o aluno com deficiência. A empatia na parceria foi também comentada pelas segundas professoras no momento da entrevista, quando mencionavam as suas frustrações de não conseguirem estabelecer diálogo com suas companheiras de sala impossibilitando o compartilhamento do ensino. Onde um profissional complementa o

outro, tendo como ponto chave a sintonia entre dois, buscando respostas nas conquistas e dificuldades do contexto escolar.

E também destacamos os itens com menor relevância as opções das segundas professoras representadas pelo número 6 (seis) ou não assinaladas, sendo que aparecem os elementos como, o conteúdo a ser ensinado, tempo compartilhado de ensino, expertise dos professores, estratégia de ensino dos professores e a compatibilidade da hora atividade. Os itens que não apareceram nas opções das segundas professoras foram: o período de folga, tempo de parceria e idade ou nível de escolaridade dos alunos.

Neste momento nos chamou atenção diante das opções elencadas com menor relevância, pois todos os elementos são significativos para o desenvolvimento do coensino, mas a compatibilidade da hora atividade foi elencado no momento da entrevista e também em uma etapa da autoavaliação por algumas professoras como algo significativo para coensino e, neste caso, mencionam como um dos itens com menor relevância, sendo que esse elemento se destaca para que consigam realizar um planejamento conjunto no que prevê a bidocência. O único item que não apresenta relevância para o processo de coensino é o item período de folga, sendo que foi anexado para compreender qual o entendimento das segundas professoras em relação ao tempo compartilhado de planejamento.

Apresentamos acima os itens de maior e menor destaque, mas alguns elementos estão dispostos entre, que são considerados os relevantes medianos ou intermediários, sendo apontados pelos números de 2 a 5 na tabela. Os elementos elencados são: apoio administrativo da escola e organização dos estudantes em sala de aula.

Os dois elementos abordados pelas professoras são significativos para o coensino, sendo que estes pontos foram muito mencionados nos relatos das entrevistas, como o apoio da gestão, pois é muito significativo dando suporte para os professores possibilitando tempo e recursos para que desenvolvam suas atividades. A organização, outro item que teve destaque principalmente no relato de SP10, quando menciona que existem duas salas dentro do mesmo espaço, pois os alunos com deficiência estão no fundo da sala com a segunda professora e os ditos “bons ou normais” estão na parte da frente da sala com a professora titular.

Para Costa e Correia (2012), em um processo que tenha os objetivos do ensino colaborativo por meta, deve apoiar-se num modelo

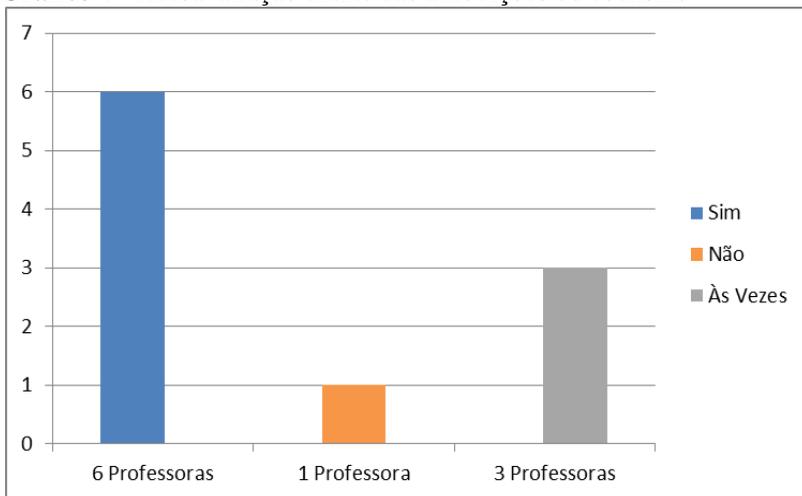
cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos.

Enfim, concluímos que as segundas professoras elencaram somente pontos relevantes para o coensino, mostrando terem compreendido e estarem cientes de que a colaboração não é somente a presença de dois professores no mesmo ambiente, o planejamento necessita ser compartilhado e as atividades desenvolvidas de maneira inclusiva.

No processo auto avaliativo, também questionamos, se as segundas professoras consideram estar atuando dentro das atribuições do ensino colaborativo, objetivando perceber a avaliação que as profissionais realizaram de seu trabalho no decorrer da atividade e quais argumentos justificam sua posição perante o coensino.

Para exemplificar os dados obtidos e para melhor visualização sintetizamos em um gráfico as respostas das professoras:

Gráfico 4 - Autoavaliação diante das atribuições do coensino



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico podemos percebermos que 60% (sessenta por cento) das professoras questionadas consideram estar atuando nas atribuições do ensino colaborativo, como justificativa de sua resposta uma das segundas professoras responde que: “*procuro manter o diálogo com o professor titular [...]*”, mas em todos os questionamentos anteriores, a segunda professora em questão, menciona que não consegue estabelecer

diálogo com a professora titular, então percebemos uma divergência em sua resposta, ora dialoga, ora não. O mesmo, é o caso de outra segunda professora, em alguns momentos da sua entrevista diz que tem uma parceria, mas que poderia ser melhor, na sua justificativa diz *“tento na medida do possível interagir com o professor”*, mas como já citamos anteriormente para que o ensino colaborativo desenvolva é necessária uma parceria e que ambos estejam interessados e disponíveis a colaborar.

Para a SP5 *“considero estar atuando no ensino colaborativo, pois formamos uma equipe com o mesmo olhar e os mesmos objetivos, o aluno e sua aprendizagem”* SP6, também menciona estar atuando nas atribuições do ensino colaborativo *“pois estamos comprometidas com a aprendizagem de todos e assim conversamos a melhor maneira”*, anteriormente quando questionamos sobre o estágio de aproximação, ambas as professoras também responderam estar no estágio colaborativo. SP8 justifica que consegue *“ter uma conversa aberta com o professor titular, dentro do conteúdo a ser trabalhado. Com isso conseguimos trabalhar em conjunto”*, por esse motivo acredita atuar dentro das atribuições colaborativas, e para SP9, *“trabalho com compartilhamento de ideias e informações com intuito de resultados positivos e satisfatórios”*. Diante da justificativa, as segundas professoras, consideram suas atuações como colaborativas, mas novamente enfatizamos que as profissionais apresentam força de vontade para que o processo se aproxime do ensino colaborativo, mas as formações, as parcerias, e o sistema, dificultam que o processo chegue ao seu auge.

Algumas professoras ficaram em dúvida no momento da autoavaliação, quando questionamos sobre o seu trabalho e as atribuições do ensino colaborativo, então usaram o termo às vezes, pois em algumas das atividades realizadas ou atitudes estabelecidas na parceria com as colegas professoras conseguem explorar o coensino, como em conversas e compartilhamentos, mas não em todos os momentos. Como SP2 justifica que não pode considerar a sua atuação como colaborativa, *“porque trabalho 40 horas e com uma das professoras consigo trocar ideias e compartilhar opiniões, estratégias, já com a outra ainda não”*. De acordo com Martinelli (2016) é importante destacar que o trabalho que o professor especialista desenvolve no ensino comum não é de apoio aos alunos com deficiência e não é auxiliar o professor de disciplina, mas sim, uma parceria construída a partir das divergências e consensos entre esses dois

profissionais que requer paciência e tolerância em aceitar o outro, chegando ao ápice do envolvimento mútuo de respeito e cumplicidade.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) é provável que nenhum curso de formação inicial ou continuada seja suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos. Neste sentido, o coensino se torna uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, pois funciona como uma parceria entre dois profissionais, o professor de ensino comum com sua experiência em sala de aula e dos conteúdos específicos e o segundo professor com o conhecimento especializado sobre as deficiências, estratégias diferenciadas, adaptações, materiais e avaliação dos recursos necessários para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula. A troca e a soma de conhecimentos entre dois profissionais são de extrema relevância para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

A SP7 também fica em dúvida em relação ao seu posicionamento por isso justifica:

Porque a professora do ensino regular possui uma metodologia diferenciada em seu planejamento, isto é, uma organização diferente, ou seja, elabora seus planejamentos em sua residência e também, eu tenho somente a aula de educação física para compartilhar informações inerentes sobre os alunos e planejamento.

Em todos os momentos percebemos a similaridade nas respostas das segundas professoras quando relacionamos a autoavaliação com os dados da entrevista, levantando as mesmas questões, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, planejamento compartilhado, hora atividade compatível são algumas das questões a serem revistas quando pensamos em coensino.

E para finalizar, apenas uma professora considera que não atua nas atribuições do ensino colaborativo. SP10 explica a sua colocação “*porque não existe esse vínculo em sala se aula. Cada professora atende seus alunos, ou seja, são duas turmas em uma sala de aula*”. Como a professora havia citado também na entrevista. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) citam Conderman, Bresnahan & Pedersen (2009): entre os pré-requisitos para coensinar estão os seguintes elementos: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, por tanto sem hierarquias; professores com papel

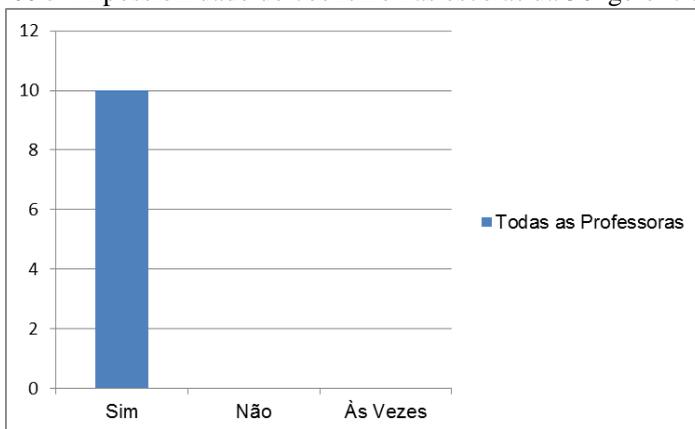
igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos.

Contudo, concluímos que dentro das colocações das segundas professoras da 36ª gerência regional pesquisada, quando avaliam seu trabalho diante das atribuições do ensino colaborativo, percebemos que grande parte acredita estar atuando, mas diante do contexto é um processo complicado de ser alcançado; a necessidade de formações sobre o assunto para todos os profissionais; parceria entre as professoras que atuam juntas, que busquem alternativas para as dificuldades no decorrer do processo; união de professores e gestores com o mesmo objetivo. Compreendemos a complexidade do processo do ensino colaborativo, pois depende da força de diferentes frentes, algumas segundas professoras já se destacam em suas colocações, se aproximando em alguns aspectos de colaboração desenvolvidas pelas suas parcerias, mas ainda necessitam de apoio e de modificação de olhares da comunidade e do sistema, podendo possibilitar o coensino dentro de suas atribuições.

Diante de todo o processo de análise destacamos o coensino e, neste momento, buscamos compreender se na opinião das segundas professoras da 36ª gerência se o ensino colaborativo é possível nas escolas da região e de que forma elas justificam tal posicionamento.

Diante das respostas obtidas, sintetizamos as informações em um gráfico para melhor visualização dos dados.

Gráfico 5- A possibilidade do coensino nas escolas da 36ª gerência



Fonte: Elaborado pela autora.

Aparentemente o gráfico apresenta uma grande adesão das segundas professoras pela opção que acreditam no ensino colaborativo nas escolas da região que atuam, pois 100% (cem por cento) acreditam na possibilidade e justificam. Para melhor percepção unimos as respostas das segundas professoras em um quadro mantendo as informações na íntegra.

Quadro 12 - Justificativas diante da possibilidade do coensino nas escolas da região

| | |
|------|--|
| SP1 | Para que isso aconteça, acredito que exista um longo e árduo caminho a ser seguido, o ensino colaborativo irá contribuir de forma positiva tanto na vida dos alunos com deficiência quanto nos demais. Ser aceito e aceitar. Trabalhar de forma colaborativa implicaria sem sombra de dúvidas em uma educação de qualidade e educação inclusiva. |
| SP2 | Se todos os professores se comprometerem, e assim buscarem juntos estratégias e parcerias. |
| SP3 | Porque vivenciei esta experiência no ano passado. |
| SP4 | Pois, penso que essa forma de trabalho contribuirá para a melhoria da qualidade da educação ofertada. |
| SP5 | Somos privilegiados em trabalhar em escolas que se preocupam, respeitam o diferente. A comunidade escolar e o poder público tem compromisso com o aluno “especial”. |
| SP6 | Embora, ainda hoje não ocorra, penso que todos profissionais da educação deveriam ter sua formação em educação especial para melhor compreensão. |
| SP7 | O ensino colaborativo, para acontecer em qualquer unidade escolar depende da deficiência do aluno (a professora acredita que dependendo da deficiência apresentada pelo aluno o ensino colaborativo não é possível). Segundo os documentos de orientação, os professores acompanham os alunos com deficiência nos intervalos, aula de artes e educação física. Por tanto, qual seria o momento ideal para acontecer o ensino colaborativo já que na elaboração de planejamento diário necessitamos de tempo disponível. Mas, é claro que mesmo assim se todos tiverem envolvidos na escola com a Educação Especial é possível sim acontecer. |
| SP8 | Desde que haja flexibilidade dos professores regentes da sala. |
| SP9 | Seria possível se a maioria dos profissionais atuasse com amor e dedicação ao que fazem e não como a única forma de sobrevivência. |
| SP10 | Mas precisaria que o professor da educação especial também tivesse sua hora atividade para poder reunir-se com o professor titular. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Este quadro representa também uma síntese das respostas apresentadas diante de toda a análise, pois declaram as necessidades para que o ensino colaborativo se apresente na prática, classificando como um árduo processo, tendo como desafios: a formação de todos os professores em relação ao coensino; o processo de aceitação de uma parceria em sala de aula e a flexibilidade de ambos; o comprometimento para melhorar a educação de todos; o contexto, mas se tratando de educação inclusiva temos alunos com as variadas deficiências; hora atividade compatível para o planejamento, pois, acompanham os alunos em todos os momentos e também que a atuação de todos seja afetiva e comprometida com a atuação em sala de aula.

Diante das observações das segundas professoras e de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) cumpre ressaltar que o sentido do coensino não é apenas o de trabalhar junto, mas de trabalhar colaborativamente, o que vai além da proposta de bidocência, ou do fato de se ter dois professores na mesma sala de aula.

Essa forma de parceria surge como um auxílio para o processo de inclusão, um amparo aos profissionais envolvidos e, principalmente, aos alunos com deficiência. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85):

Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido, colaborar com o professor do ensino regular.

Como podemos perceber nas colocações das professoras todas acreditam nas possibilidades do ensino colaborativo para as escolas da região e mencionam o que precisa para que essa perspectiva colaborativa aconteça. Para uma mudança no contexto de inclusão escolar, é necessário que exista um potencial fixado nos recursos humanos e nas condições de trabalho desses profissionais – professor titular e segundo professor – considerando que esse desafio não é somente das escolas e professores, mas também das universidades, comunidades e governantes. Para que as formações atuem de forma significativa para garantir que os docentes tenham compreensão das

atribuições e características do ensino colaborativo; gestores devem se certificar das condições da atuação dos profissionais em relação às legislações e se estas já existem, se certifiquem e analisem a possibilidade de serem cumpridas no dia a dia das instituições.

7 CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino tem exigido reflexões sobre sua efetivação, entre estas, focaliza-se a atuação de dois professores simultaneamente na mesma turma, quando há ocorrência de alunos com deficiência na sala de aula. Considerando-se esta realidade, elaborou-se a questão problema da presente pesquisa que objetivou 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/SC, contribuem para o ensino colaborativo (coensino). Para tanto, o percurso investigativo buscou contextualizar o histórico da educação inclusiva no Brasil e em Santa Catarina, além de compreender o conceito de Educação Inclusiva a partir dos documentos legais que apresentam as políticas públicas desta, e analisar a percepção dos segundos professores diante das atribuições do coensino.

Como podemos perceber, no que compartilha Costa e Correia (2012), a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares está, ainda, numa fase embrionária, que exigirá dos sistemas educativos, modificações significativas para atingir os princípios básicos da educação inclusiva, que é o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos.

A inclusão escolar é uma prática cada vez mais frequente e com desafios a serem superados como a falta de preparo de profissionais, a formação dos professores, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio às escolas.

O Segundo Professor em Turma no Estado de Santa Catarina, origina-se a partir da Resolução n. 112, de dezembro de 2006, implantado nas escolas no ano de 2007. A terminologia “Segundo professor em turma” expressa um profissional habilitado em educação especial, que atua juntamente com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais, dando suporte técnico ao professor titular e suporte pedagógico para proporcionar o bem-estar e a aprendizagem dos educandos. Percebe-se a formação inicial e continuada desses profissionais como suporte para alavancar as questões da inclusão de alunos com deficiência e também a colaboração entre os professores.

No decorrer dessa pesquisa, investigou-se elementos relacionados ao contexto escolar em relação ao coensino nas escolas, como: planejamento; organização do ensino e do sistema; interações entre escola, família e profissionais envolvidos; a formação dos profissionais para o desenvolvimento dos alunos; a frequência com que acontece o coensino nas escolas da região; a atuação diante dos estágios de colaboração; os elementos considerados para o coensino; autoavaliação diante das atribuições do coensino; e o posicionamento das segundas professoras em relação a possibilidade do coensino nas escolas da região da 36ª gerência regional.

Diante das questões analisadas percebeu-se a importância da atuação em conjunto dos professores titulares e segundo professores, fato que no cotidiano das escolas enfrentam significativas barreiras. A própria nomenclatura “segundo professor” expõe o profissional a uma classificação, o que vem depois, em segundo lugar. Prioriza-se a necessidade da compreensão de que o professor especializado em educação inclusiva é um colaborador do professor regente da turma, sendo assim um “**coprofessor**”. Os professores que coensinam, utilizam da coregência no ambiente da sala de aula. Para o desenvolvimento do coensino necessitamos de alguns fatores essenciais como: a inclusão dos alunos com intuito da aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, a formação inicial e continuada dos professores, 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.

A pesquisa possibilitou o entendimento em relação a real inclusão do aluno, onde os profissionais do ambiente escolar estão dispostos a buscar subsídios para a aprendizagem e desenvolvimento do mesmo, sendo que em algumas realidades o atrito entre os professores se apresenta maior do que a responsabilidade com o ensino, impossibilitando uma parceria.

Diante dos dados da pesquisa apresentamos a importância do planejamento e o tempo para realizar a tarefa no ambiente escolar, disponibilidade para os professores poderem estabelecer os seus objetivos, atividades, adaptações e avaliações, pensando em todos os alunos. No momento do planejamento em conjunto, um professor pode contribuir com o outro, possibilitando novas técnicas e estratégias em busca da aprendizagem de todos. Na ausência de tempo para o planejamento, cria-se uma ruptura de vínculos, de objetivos, dividindo

os alunos, ocultando a inclusão. Então, para o sucesso do coensino, os professores necessitam de tempo e espaço para realização de seus planejamentos em conjunto.

Compreendemos que a atuação dos segundos professores nas escolas da 36ª gerência regional necessita de orientações em relação ao planejamento inclusivo, elaborado e pensado por ambos os profissionais unindo forças e desenvolvendo estratégias para todos os alunos da turma, precisam de compatibilidade dos horários de planejamento dentro das unidades escolares para que possam realizar estudos, materiais adaptados ou tempo para realizar as adaptações, disponibilidade de tecnologias e estratégias para desenvolver atividades e avaliações em conjunto para dentro do modelo bidocência, sendo professores de todos os educandos que frequentam a turma.

O coensino busca a parceria entre os profissionais, um completando o outro, unindo forças em busca de objetivos comuns para todos os alunos. Sendo assim, estes profissionais devem perceber os alunos da turma onde se encontra o aluno com deficiência como “nosso”, ambos sendo responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e avaliações de todos. A divisão dos alunos em sala entre os “meus” e os “seus” nos mostra a mascaração da inclusão, a preocupação é somente em cumprir a lei, ou seja, os alunos com deficiência estarem frequentando a rede regular de ensino, mas de fato continuam sendo excluídos dentro do ambiente escolar.

Destaca-se a importância de promover formações significativas aos profissionais da educação com conteúdos e experiências voltados para a educação inclusiva. Formações iniciais e complementares, dando suporte à compreensão da função, das atribuições, do conhecimento específico sobre as deficiências, sobre concepções e conceituações da inclusão, e das adaptações curriculares e pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de todos os alunos, diante de objetivos traçados. Diante das questões elencamos a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) com um ponto chave para a propagação de formações complementares no âmbito da inclusão de alunos com deficiência e na atuação colaborativa entre os profissionais, possibilitando o conhecimento e orientações.

As formações iniciais competem às universidades, que necessariamente necessitam sensibilizar e preparar os acadêmicos para o processo de inclusão de crianças com deficiência, bem como promover a reflexão do processo de colaboração entre os profissionais, mostrando a importância da bidocência como formação diária cada qual contribuindo

com seu conhecimento específico. Evidenciamos a importância da formação de todos os professores das instituições que têm alunos com deficiência, pois todos esses profissionais têm contato ou podem ter aproximação com esses alunos, necessitando conhecimento.

Dentro das questões formativas a também a necessidade de colaboração, troca de experiências e conhecimentos de uma equipe multiprofissional e o apoio familiar à equipe de profissionais da educação. Mesmo o segundo professor tendo sua formação específica não consegue buscar entendimento em todas as áreas técnicas de que necessita o aluno. Por esse motivo, é essencial a composição de uma equipe de profissionais da saúde e educação incluindo também os familiares, possibilitando a troca de experiência, buscando conhecer o aluno em sua totalidade.

Para o desenvolvimento dos alunos e para que o processo evolua significativamente, precisamos da contribuição de toda a comunidade escolar que deve perceber os alunos com deficiência da mesma forma que os alunos ditos “normais”, sendo alunos da escola, “nossos alunos”. Para a inclusão e desenvolvimento do ensino colaborativo é importante o amparo e suporte de todos.

Para que efetive-se as ações destacadas contribuindo com as interações pedagógicas, entende-se que há a necessidade de organização e modificação no processo de contratação dos profissionais segundo professores de turma, sendo que a grande maioria são admitidos em caráter temporário – ACT, processo que tem duração de um período letivo ou até quando o aluno permanecer na unidade escolar. Sendo assim, tem-se a dificuldade de constituição de vínculos fortes com seus parceiros de sala de aula, pois as frequentes trocas de ambientes e de alunos enfrentados pelos segundos professores faz com que estes profissionais busquem por formações em outras áreas ou necessitem de uma busca incessante por formações para compreenderem todas as deficiências. Neste caso, percebemos a necessidade de que os profissionais sejam percebidos (avaliados) diante de suas ações com o colega de profissão e com os alunos e seu processo de formação, criando meios de permanência dos profissionais com atuação significativa os quais permitiram o desenvolvimento de vínculo para atuação na perspectiva do coensino.

Diante dos dados da pesquisa percebemos que para dar suporte aos professores e proporcionar meios para o coensino é imprescindível o apoio da gestão escolar. A organização do espaço escolar poderá contribuir ou não para a colaboração entre os profissionais. Neste

mesmo âmbito, citamos a importância da gestão escolar para dar suporte ao coensino e por meio de parcerias encontrarem soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia das escolas, como recursos, tempo para os profissionais e articulações de conflitos. Sendo assim o gestor deve ser um profissional preparado e comprometido com a educação, tendo clareza de suas ações.

O coensino tem em sua base a parceria, a colaboração entre os profissionais que estão em seu meio, neste caso os professores em um ambiente escolar. Mas, para que consigam alcançar o estágio de colaboração em suas parcerias, existe uma série de fatores que influenciam esse processo, como a modificação de uma estrutura de ensino. Reorganizações no sistema, pensando em sistemas que valorizem a formação de todos os alunos, sem uma classificação, e um ensino que não valorize somente o desenvolvimento dos ditos “normais”; a) Que as escolas sejam desenvolvidas para facilitar a cooperação e a interação entre alunos de diferentes turmas e ritmos e a colaboração entre todos os profissionais da educação. b) Que os espaços de ensino enalteçam a participação de técnicos especializados, pais e comunidade. c) Que os governantes deem à agilidade necessária a implantação das legislações e quando sancionadas destinem os recursos necessários para a permanência, percebam as necessidades, e verifiquem as ações realizadas, elaborem formações significativas à educação, inclusão das pessoas com deficiência, e o desenvolvimento do coensino.

Destacando a importância do coensino em uma relação entre dois professores e para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Compreendemos que é possível o coensino nas escolas, mas para que esse processo de colaboração se efetive com todas as características e especificidades são necessárias mudanças, uma reorganização no sistema, possibilitando condições para os profissionais. Um processo caminhando a passos lentos, mas com a disponibilidade de condições necessárias, acreditamos no coensino como sendo o sucesso para a inclusão aprendizagem significativa de todos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados nos sentidos de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Contudo, percebemos que ainda temos uma longa caminhada em relação à inclusão de alunos com deficiência e assim também um caminho a percorrer em relação ao coensino para que aconteça nas escolas da região e potencialize o aprendizado de todos os alunos. Mas,

com a união de todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão e um objetivo comum, o “Ensino Colaborativo”, poderá alcançar os ideais juntamente com as atribuições propostas pelo coensino, aproximando os colegas de sala de aula a cada estágio superado, seja inicial, de comprometimento e alcançar o estágio colaborativo, atuando em parceria, unido forças para desenvolver estratégias, e superar limites.

No decorrer desse estudo, surgiram questionamentos que possibilitam possíveis evoluções em relação a pesquisa, entre eles destacam-se: Qual a percepção e atuação das professoras titulares em relação a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula? Qual a percepção do aluno com deficiência em relação aos professores de turma? Diante do processo também surgiram barreiras e limitações como o contato com todas as segundas professoras, a disponibilidade de tempo das mesmas para realização da entrevista e a organização e síntese diante do volume de dados obtidos no processo de pesquisa.

Contudo, almejamos a continuidade do trabalho de pesquisa promovendo e buscando a divulgação dos resultados junto às entidades responsáveis pela educação especial no estado de Santa Catarina. Também se considera relevante, realizar conversas e formações com os professores da região pesquisada, ampliando a pesquisa após essa formação dos professores.

A pesquisa, desde o momento da formulação do problema até sua síntese final, instigou para a ampliação dos estudos, buscando novos saberes. O processo como um todo contribuiu significativamente no desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora. Essa formação constituiu em momentos intensos, complexos e dolorosos, mas ao mesmo tempo prazerosos, pois a cada obstáculo superado, caminhava para o momento seguinte, de maior entendimento dos conceitos implicados nesse estudo, especialmente o conceito de inclusão e de coensino de forma relacional, em busca das ligações conceituais em articulação com o relato dos sujeitos da pesquisa e com a atuação da pesquisadora em seu ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, (2000) I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, B. K. **A Formação do Segundo Professor Turma do Estado de Santa Catarina**. 2015. Dissertação. UFSC. Florianópolis, 2015.

BOATO, E. M. **Henri Wallon e a Deficiência Múltipla: uma proposta de intervenção pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL, **Nota Técnica N° 19/ 2010/ MEC/SEESP/GAB** de 08 de setembro de 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 06.01.2018.

BRASIL. **Decreto n° 1.428**, de 12 de Setembro de 1854. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 06.01.2018

BRASIL. **Decreto n° 42.728**, de 3 de Dezembro de 1957. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 06.01.2018

BRASIL. **Decreto N° 48.252**, de 31 de maio de 1960. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 06.01.2018

BRASIL. **Decreto n° 48.961**, de 22 de Setembro de 1960. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 06.01.2018.

BRASIL. **LEI Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso: 06.01.2018

BRASIL. **LEI Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **LEI Nº 7.853**, de 24 de novembro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1989

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação especial – MEC: SEESP, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP

BRASIL. **Resolução Nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de

Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em:

<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>.

Acesso em: 09 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**, 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>, Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/ Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010b. 72p.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. NOTA TÉCNICA n. 19/2010/ MEC/SEESP/GAB Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>

Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil, 2015.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 19 jan. 2017.

CAPELINNI, V.L.M.F; MENDES, E.G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I (Org.) **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares**, Araraquara, SP: Junqueira& Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2008, p.104-112.

CARVALHO, P. P. **O coensino para inclusão de crianças com TEA no ensino regular: culturas, políticas e práticas permeando o espaço escolar**/ Paula Pereira de Carvalho. - Niterói: [s. n.], 2016. 106f.

CARVALHO, T. P. Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015/ Tamires Pereira Carvalho. – Londrina, 2016.

COSTA, F. A. T. CORREIA, L. M.. Educação, **Educação especial e inclusão**: fundamentos, contextos e práticas/ Fabiane Adela Tonetto Costa (org.). 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

DANIELS, H., CREESE, A., NORWICH, B. Supporting collaborative problem-solving. In DANIELS H. (ed.) **Special Education Re-formed: beyond rhetoric?** London: Falmer Press, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 06.01.2018

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusão inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FONSECA, V. **Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FRANÇA, M. G. **As Complexas Tramas da Inclusão Escolar: O trabalho do Professor de Educação Especial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre educação e a educação especial. In: GÓES, M.C.C.; LAPLANE, A.F. (Org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GARCIA, R.M.C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED**, 2004. Caxambu. Minicurso – GT15. 2014.

GARCIA, R.M.C. Políticas Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a Hegemonia do modelo especializado. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K.R.M.; JESUS; D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011, v.2, p. 65-78

GATELY JR, S.E.; GATELY, F.J. **Understanding co-teaching components**: the Council for exceptional children, Teaching Exceptional Children, 33(4), p.40-47, 2001.

GIL, A. C. 1946. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. 10 São Paulo: Atlas, 2007.

HULLEY, S. B. 2007. **Designing Clinical Research**. Lippincott Williams ; Wilkins.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teacher. Teaching Exceptional Children, Arlington, p.36 – 42, 2004.

LAGO, D.C. **Ensino Colaborativo: Benefícios Pedagógicos e Sociais para os Alunos com Deficiência Intelectual**. UFSCar/ PPGEEs. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios/ Danúbia Cardoso Lago**. – São Carlos : UFSCar, 2014.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. NASSP Bulletin, Reston, v.83, n.611, p. 115-111, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: UPU, 1988.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar** – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. Ensaio pedagógico, Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006ª III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito a diversidade. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino Comum para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais** / Josemaris Aparecida MARTINELLI. - Londrina, 2016.154 f.: il.

MARTINS, L.A.R. Desafios relativos à formação continuada de professores para atuação na educação inclusiva. In. Mendes. E.g.;

Almeida, M.A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar e suas múltiplas dimensões**. Marília: ABPEE, 2012. v.1, p. 237-246.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR

MENDES, E.G. **Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial**. Integração, MEC/SEESP, Brasília, DF. v. 24, 2002b, p.12-17

MENDES, E.G. **Perspectiva para a construção da escola inclusiva**. in: PALHARES, M.S.; MARINS, S. *Escola Inclusiva*, São Carlos: UFSCar, 2002, p.61-86

MENDES, E.G. **Colaboração entre o Ensino Regular e Especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar**: in: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E.G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: UFSCar, 2015.

MENDES, E.G; CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual** / Melina Thaís da Silva Mendes. -- São Carlos: UFSCar, 2016. 167 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2003. 100p. p. 35-45.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PAULON, S. M. et al. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 48p. 2ª ed.

PEREIRA, V.A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar de aluno surdo 2001.** Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2001.

PETERSON, P.J. **Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores.** Trazido por Maria Amélia Almeida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.3-10, jan. – abr. 2006.

PUGACH, M.C; JOHNSON, L.J. **O desafio da Implementação: colaboração entre a educação geral e especial.** (s/d).

RABELO, L.C.C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2012.

RABELO, L.C.C. SANTOS R.T. **O ensino Colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 – ISSN 2175-960X – Pg. 1915-1924.

RAMOS, P. **Educação Inclusiva: histórias que (des)encantam a educação.** Blumenau: Odorizzi, 2008.

SANTA CATARINA, **EDITAL Nº 1.960 / 2016/ SED**
<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/act-188/act-2017-2018/editais-2017-2018>.

SANTA CATARINA. **LEI Nº 4156, de 6 de maio de 1968.** Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial e dá outras providencias. Florianópolis, 1968.

SANTA CATARINA. **Resolução 006/1984/CEE/SC.** Fixa Normas para Educação Especial Santa Catarina. Florianópolis, 1984. Revogada pela **Resolução 001/1996.**

SANTA CATARINA. Constituição, 1989 S231c **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Ed. atualizada com 64 Emendas Constitucionais –

SANTA CATARINA. **Resolução n. 112**, 12 de janeiro de 2006. Estado de Santa Catarina, Conselho do estado de Santa Catarina, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006. 52p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009. 20p.

SANTA CATARINA. **Constituição**. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2012. 292 p.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC n. 100**, de 13 de dezembro de 2016. Conselho do estado de Santa Catarina, 2016.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Concepção de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/institucional/sobre-a-fcee/educacao-especial>. Acesso em: 16 maio de 2017.

SANTA CATARINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 692**, DE 3 DE ABRIL DE 2017. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-692-2017-santa-catarina-altera-o-1-do-art-14-da-lei-complementar-n-367-de-7-de-dezembro-de-2006-e-adota-outras-providencias>. Acesso: 06.01.2018.

SANTA CATARINA. **LEI n. 17.143**, de 15 de maio de 2017. Estado de Santa Catarina, ALESC/Coord. Documentação, 2017.

SIMÃO, A. **Inclusão**: educação especial - educação essencial. São Paulo: Cia dos Livros, 2010.

STRIEDER, R.; MENDES, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva**: da igualdade para a convivência com os diferentes. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013. 200p.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino.** UFSCAR, São Carlos. 2014

VILARONGA, C. A. R. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. (*online*), Brasília, v. 95, n.239, p.139-151, jan/abr. 2014.

WALTHER-THOMAS, C.S.; KORINEK, L.A.; MCLAUGHLIN, V.L. Collaboration to support students success. Focus on Exceptional Children, Denver, v.32, n.3 p.1-18, 1999.

ZERBATO, A.P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ANEXOS



ANEXO I- TCLE
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém informações sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar favor preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,.....residente.....
portador da Carteira de Identidade,
 RG.....nascido (a) em ____/____/____,
 concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa **O SEGUNDO PROFESSOR E O COENSINO** que contará com uma entrevista que será gravada e realizada em local definido pelo pesquisado em acordo com o pesquisador; e um questionário do tipo auto avaliação que será respondido em material impresso após a entrevista.

Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Criciúma, ____ de _____ de _____

[Sujeito da pesquisa](#)

Pesquisadora Responsável: BEATRIZ BUSS

Endereço para contato: Rio Otília - Rio Fortuna – SC.

Telefone para contato: (48)99167-4854

E-mail: beatriz_buss@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

C.P. 3167 | CEP: 88806-000

Criciúma / Santa Catarina

Secretaria: Bloco "Q" sala 15 | (48) 3431-2594

ppge@unesc.net

www.ppge.unesc.net

Email: ppge@unesc.net



**ANEXO II- DADOS DOS PESQUISADOS
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓ-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO**



DADOS DO PROFESSOR

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____

Número: _____

Telefone: _____ e/ou _____

E-mail: _____

Formação: _____

Carga horária de professor: _____

Deficiência do (a) aluno (a): _____

Admitido em caráter temporário ou efetivo? _____

ANEXO III- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista:

Dimensão analítica 1.

A atuação em sala de aula e a interação professor aluno na percepção do segundo professor:

1. Como é para você atuar como segundo professor?
(Verificar pontos positivos e negativos as dúvidas e dificuldades...)
2. Como você percebe a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo aluno que você orienta?
(Verificar se o professor percebe a aprendizagem e como ela ocorre e qual sua preocupação e ou estratégias pedagógicas para ele acompanhar a turma – dê exemplos)
3. Como é a interação entre os alunos e o aluno com deficiência?
(Verificar se há ações que promovem a interação – Dê exemplos.)
4. Como o aluno com deficiência é avaliado?
(Verificar se o aluno é avaliado por meio de notas, conceitos ou de forma descritiva e como acontece a avaliação)

Dimensão analítica 2.

Ensino colaborativo (coensino) e o papel do segundo professor

1. Ao iniciar seu trabalho como segundo professor, como foi o contato inicial com o professor titular da turma?
(Verificar se houve uma aproximação e ou orientação sobre as aulas / o aluno e/ou se ele recebeu ou solicitou planos de aula, planejamento, materiais)
2. Como ocorrem as responsabilidades pedagógicas sobre os alunos?
(Tudo que envolve a aprendizagem: tarefas, estudos, avaliações, recuperações, etc.)
3. Como é realizado o planejamento das aulas?
(Verificar se o segundo professor e os professores de turma planejam juntos, como dividem as tarefas, se acontece uma orientação de ambas as partes...)
4. Você contribui em razão do seu conhecimento específico sobre deficiências, educação inclusiva, etc., no planejamento e atividades desenvolvidas?

(Verificar se o segundo professor detém o conhecimento específico e contribuiu com o professor titular no desenvolvimento do planejamento e de atividades)

5. Vocês fazem alguma adaptação para ensinar esse aluno? Cite algumas.

(Verificar se o segundo professor percebe a necessidade de adaptações curriculares para a melhor aprendizagem do aluno com deficiência. Dê exemplos.)

6. Em sua opinião, qual é o papel do professor de educação inclusiva em relação à aprendizagem do aluno com deficiência? E do professor titular da turma?

(Verificar se há diferenças nas responsabilidades do segundo professor e do professor titular ou se ambos se ajudam nas atividades desenvolvidas.)

7. Você participa de capacitações na área da educação inclusiva, quais, onde e quando?

(Verificar se há disponibilidade de cursos para os segundo professores na região oferecidos pela GERED, SED, FCEE. E se a gestão apoia estes momentos.)

8. Como você avalia o trabalho realizado? Possui alguma sugestão para trabalhos em colaboração futuros?

(Verificar se o professor se considera satisfeito em relação ao seu trabalho desenvolvido em colaboração com o professor de turma ou se ele almeja mudanças, quais são essas?)

9. Em sua opinião é possível o ensino colaborativo nas escolas da região? Por quê?

(Verificar se o professor percebe a possibilidade do ensino colaborativo nas escolas da região.)



**ANEXO IV- AUTOAVALIAÇÃO
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



AUTOAVALIAÇÃO

Prezado Professor(a), cumprimentando-o (a) cordialmente, através da presente, solicito a vossa senhoria para responder a seguinte autoavaliação⁹ diante do que compreendemos por conceito de coensino.

O ensino colaborativo (coensino), de acordo com Mendes (2014):

[...] é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

Então, para que essa pesquisa se realize efetivamente, solicito que vossa senhoria responda de forma clara e verdadeira as seguintes perguntas.

10. No trabalho que desenvolvo como Segundo Professor isso ocorreu: nunca, às vezes ou sempre.

| Questões | Respostas |
|---|-----------|
| 1. Decidimos qual o modelo de coensino vamos usar baseados nos benefícios para os alunos e professores? | |
| 2. Compartilhamos ideias, informações e materiais? | |
| 3. Ensinamos diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo? | |
| 4. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar? | |
| 5. Estamos de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição? | |
| 6. Somos flexíveis para fazer alterações, se necessário, durante a aula? | |

⁹ Essa auto avaliação está fundamentada nos estudo de Mendes (2014), sendo que algumas questões da proposta original foram retiradas, ficando somente as que melhor colaboram com essa pesquisa.

| | |
|--|--|
| 7. Identificamos os pontos fortes e as necessidades do estudante? | |
| 8. Partilhamos a responsabilidade pela instrução diferenciada? | |
| 9. Incluímos outros profissionais quando é necessária a experiência ou o conhecimento de especialista? | |
| 10. Compartilhamos a responsabilidade de como o aprendizado do aluno é avaliado? | |
| 11. Comentamos sobre o que se passa em sala de aula? | |
| 12. Comunicamos livremente as nossas preocupações? | |
| 13. Comemoramos o processo, os resultados e o sucesso do coensino? | |
| 14. Divertimo-nos uns com os outros e com os alunos quando coensinamos? | |
| 15. Temos reuniões regulares para discutir nosso trabalho? | |
| 16. Usamos de forma produtiva o nosso tempo de reuniões? | |
| 17. Ambos somos vistos pelos nossos alunos como professores? | |
| 18. Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades? | |
| 19. Buscamos formação adicional para melhorar o nosso ensino? | |
| 20. Somos mentores para outros professores que querem coensinar? | |
| 21. Comunicamos nossas necessidades para os nossos administradores? | |
| 22. Respeitamos e apreciamos a contribuição de nossos colegas professores? | |

Fonte: MENDES (2014, p. 139).

11. Em relação ao coensino existem as etapas de aproximação entre os profissionais, que são:

- **“Estágio inicial”**, onde os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Esta comunicação é formal e infrequente;
- **“Estágio de comprometimento”**, a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula.
- **“Estágio colaborativo”**, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

De acordo com as etapas acima, em qual você considera estar em relação ao seu colega?

() Estágio Inicial () Estágio de comprometimento () Estágio colaborativo

12. Quais os fatores a serem considerados que você acredita ser necessário para o coensino:

- compromisso dos professores
- conteúdo a ser ensinado
- período de folga
- apoio administrativo da escola
- Organização dos estudantes em sala de aula
- tempo de parceria
- tempo compartilhado de ensino
- empatia na parceria
- expertise dos professores
- estratégia de ensino dos professores
- idade ou nível de escolaridade dos alunos
- compatibilidade da hora atividade

13. Você considera estar atuando nas atribuições do ensino colaborativo? Por quê?

14. Em sua opinião é possível o ensino colaborativo nas escolas da região? Por quê?

Agradeço a colaboração!

Pesquisadora Responsável: BEATRIZ BUSS

Endereço para contato: Rio Otília - Rio Fortuna – SC.

Telefone para contato: (48)99167-4854

E-mail: beatriz_buss@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

C.P. 3167 | CEP: 88806-000

Criciúma / Santa Catarina

Secretaria: Bloco "Q" sala 15 | (48) 3431-2594

ppge@unesc.net www.ppge.unesc.net

Email: ppge@unesc.net

ANEXO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS (PILOTO)

O presente capítulo tem como propósito relatar o processo de realização da pesquisa piloto por meio de entrevista semiestruturada e de uma autoavaliação. Serão verificadas as dimensões analíticas em três eixos: a primeira dimensão refere-se à atuação em sala de aula e a interação professor-aluno na percepção do segundo professor; a segunda dimensão analítica sobre o ensino colaborativo (coensino) e o papel do segundo professor; e a terceira dimensão será a autoavaliação referente atuação como segundo professor, a interação com o professor titular de turma e quais os fatores necessários para o coensino.

Desse modo, a entrevista piloto foi realizada com duas segundas professoras da mesma unidade escolar no município de Braço do Norte, localizado nos limites da 36ª GERED do estado de Santa Catarina. Ambas as professoras são pedagogas e pós-graduadas em educação inclusiva, atendendo aos critérios do edital de seleção de profissionais para área de atuação, admitidas em caráter temporário – ACT, com carga horária de quarenta (40) horas-aula.

Para a realização da entrevista, houve aceitação por parte da gestão escolar para a realização do processo e também das segundas professoras. Sendo assim, agendou-se horários diante da disponibilidade das profissionais e realizado nas dependências da escola, no mesmo dia, mas em horários e locais distintos, diante da escolha das profissionais. A primeira entrevistada, Segunda Professora 1 (SP1), apresentou-se acanhada e com receio em relação respostas dadas no início do processo, descontraíndo-se no decorrer. Já a segunda entrevistada, Segunda Professora 2 (SP2), desde o início do processo estava descontraída, com contribuições e exemplos, muito clara em suas respostas, mostrando conhecimento e desenvoltura em relação ao conteúdo abordado.

6.1 PRIMEIRA DIMENSÃO ANALÍTICA: A DINÂMICA DA SALA DE AULA

A primeira dimensão analítica tem como propósito verificar a atuação do segundo professor; perceber as estratégias para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula; verificar como ocorre a interação entre os alunos e o aluno com deficiência; e apurar como o aluno com deficiência é avaliado.

Em relação à atuação em sala de aula e a interação professor-aluno na percepção do segundo professor, seguindo os depoimentos das entrevistadas, nos quais SP1 relata que tem *“várias dúvidas sobre o processo, mas que o mesmo depende do aluno”*. Ela diz que o aluno com o qual ela trabalha tem muita dificuldade, então trabalha mais com alfabetização, de uma forma mais individualizada, *“porque ele não consegue acompanhar os demais”*. Já a SP2 relata que o trabalho como segunda professora *“é um ensinamento a cada dia, com formas diferentes de ver a vida, sempre buscando, inovando, atualizando-se”*. Em sua fala, menciona que o processo depende do professor, sendo que, às vezes, o planejamento não funciona como foi pensado e, por isso, acaba absorvendo as frustrações.

Diante disso, percebe-se a disparidade nas respostas das entrevistadas, sendo que a SP1 percebe o seu trabalho como algo que depende do aluno, contrário da SP2, que atribui ao trabalho as responsabilidades do professor, tendo as frustrações como dificuldades para sua atuação, mas sempre buscando inovações para melhorar o processo de inclusão dos alunos, enquanto a SP1 prefere realizar seu trabalho de forma individualizada, dentro do espaço da sala de aula.

Nesse sentido, ambas relatam que possuem muitas dúvidas em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, o que indica problemas na formação e nas condições efetivas da docência como segundo professor dessas professoras. Percebe-se isso também naquilo que elas compreendem como função ou atribuições ao processo de aprendizagem, diante das atribuições do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009) constata-se que SP1 tem dificuldades com as atribuições que consta no documento, em relação a formação, planejamentos, pois sua resposta recai as obrigações ao aluno e não ao professor. Já SP2 demonstra desenvoltura, procurando adequar-se as atribuições do documento para sua função, mesmo não tendo tempo para realizar o planejamento com a professora titular, encontra maneiras, como conversas no decorrer da aula. Sendo que SP1 que se apresenta passiva ao processo, atribui todas as responsabilidades ao aluno com deficiência. Enquanto que SP2 focaliza no professor e na busca de orientação, demonstrando ser mais proativa. De acordo com Figueira (2013), os professores que trabalham ou vão trabalhar na área da educação inclusiva deverão partir do princípio de que todos os alunos com deficiência são capazes e podem desenvolver as suas potencialidades diante das atividades realizadas, sendo que o aluno

também precisa estar disposto a avançar no processo. Nesse sentido, tanto o aluno como o professor estarão implicados de forma relacional.

Em um segundo momento, questionou-se como elas percebem a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos alunos que orientam. Conforme Mantoan (2006), o ato da inclusão na escola vai muito além de, simplesmente, colocar o deficiente dentro da escola “normal”, implica torná-lo parte do processo de aprendizagem, reconhecendo suas diferentes formas de aprender. SP1 diz que “*tem dias em que consigo trabalhar e em outros não*”, novamente enfatizando o aluno como responsável, e utiliza recursos diferenciados como jogos, mais direcionados à distração, porque o aluno não permanece concentrado durante as cinco aulas consecutivas; “*é uma criança calma, mas falante, então quando peço para ficar quieto, o aluno para de falar para não atrapalhar os demais*”. SP2 considera todo esse processo um aprendizado para o professor e também usa de recursos diferenciados, como música, pois segundo ela, “*quando os alunos gostam da atividade ou do recurso utilizado, a aprendizagem é mais prazerosa e mais rápida*”, e também percebe a aprendizagem de forma variada, através de avaliações e da evolução dos alunos diante das atividades realizadas, priorizando as inclusivas, já que ela menciona que eles não acompanham a turma da mesma forma, mas participam.

De acordo com Mendes (2014), a inclusão é um processo que visa aprofundar o debate da heterogeneidade, a compreensão das diferenças individuais e coletivas, sobretudo nas diferentes vivências e relações sociais vividas nos diferentes espaços de convívio do educando. Logo, compreende-se a visão contrária das entrevistadas, sendo que para SP1 o aluno de certa forma atrapalha os demais, no entanto a professora não demonstra clareza e/ou ação pedagógica sobre esse comportamento. SP2 afirma que há outros recursos, outras linguagens, como a música e que consegue realizar atividades mais participativas, afirmando que não há um acompanhamento efetivo por parte do aluno. Sobre esse aspecto, aprendizagem do conteúdo, as duas professoras pontuam que é diferente em relação aos demais.

Ao analisar a entrevista realizada com SP1, chama a atenção a forma confusa das respostas dada, como também, deixa de responder o que foi perguntado, aparenta esconder o que, realmente, acontece, o que não se constatou na entrevista com SP2. Percebe-se que a inclusão dos alunos com deficiência não acontece em sua integridade, nos relatos de SP1, pois o aluno frequenta a escola e não há uma preocupação com a sua aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados. Isso suscita

que ter formação na área em nível de pós-graduação não representa ter as efetivas condições pedagógicas para atuar com alunos com deficiência. Não se pode dizer o mesmo em relação a SP2 que apresenta desenvoltura nas respostas sobre o processo de inclusão o que indica uma atuação mais proativa em busca das melhores estratégias de aprendizagem, como mencionado anteriormente.

No terceiro questionamento, buscou-se saber como é a interação entre os alunos e o aluno com deficiência, segundo Ramos (2008), uma vez que a socialização dos alunos com deficiência é um fator indispensável no processo do desenvolvimento do ser humano, visto que é através dela que o sujeito se apropria dos comportamentos produzidos pela sociedade na qual está inserido e, conseqüentemente, amplia suas possibilidades de desenvolvimento. Sendo assim, as profissionais relataram que houve uma boa recepção por parte da turma, que no intervalo (recreio) e na aula de Educação Física todos socializam e se ajudam. SP2 relatou que essa ajuda acontece também dentro da sala de aula, em várias atividades, principalmente, naquelas direcionadas a atender todos. *“Os alunos dessa turma também desenvolveram um instinto de proteção”*, pois quando acontecem conflitos devido a coisas simples, como esbarrões, já se sensibilizam e explicam a situação aos envolvidos. SP2 atribui essa atitude ao *“trabalho realizado pela professora do ano anterior, pois ela orientou a turma antes mesmo do aluno com deficiência chegar à sala de aula”*. Portanto, analisou-se o relato de acordo com Mendes (2014), sobre o processo de iniciação ao Coensino, de forma a mostrar que alguns pontos devem ser tratados pela dupla de professores antes mesmo da primeira intervenção em sala de aula.

No caso da SP1, o processo de socialização acontece mais nos ambientes externos, pois dentro da sala de aula o trabalho é realizado de forma individualizada, impossibilitando atividades de integração. Denota-se que o processo da educação inclusiva, direcionando o aprendizado de todos para todos, não é realidade, pois em uma mesma escola há processos inclusivos diferentes. Outro aspecto a considerar é a falta de compreensão sobre a inclusão e, conseqüentemente, a aceitação de turmas heterogêneas negando as possibilidades dessa interação para a formação humana desses alunos.

Seguindo com a primeira dimensão analítica, em um quarto momento, verificou-se como o aluno com deficiência é avaliado. As entrevistadas avaliam os alunos por meio de observações e relatórios, mas SP1 diz que o aluno iniciou somente no segundo bimestre, vindo de

outra escola, então não tem muito para relatar a respeito. Já SP2 diz que um dos alunos com deficiência realiza “*as avaliações de conteúdos como os demais*”, contando com sua ajuda nas explicações, enquanto o “*aluno com ataxia¹⁰ realiza avaliações adaptadas¹¹*”. De acordo com a declaração de Salamanca (Brasil, 1994) são necessários os seguintes conhecimentos por parte do segundo professor para a realização dos princípios da educação inclusiva: os conhecimentos e habilidades requeridas dizem respeito, principalmente, à boa prática de ensino e inclui avaliação do conteúdo curricular. Apurou-se na fala de SP1 um distanciamento sem responder o que havia sido questionado, o que deixa evidente que ela só realiza as descrições do relatório diante de suas observações, mas não realiza nenhum tipo de registro e/ou busca saber de registros anteriores, o que transparece como falta de conhecimento básico para colocar em prática os princípios da avaliação na educação inclusiva. Já SP2 consegue avaliar seus alunos diante de suas capacidades, realizando avaliação adaptadas diante das especificidades dos alunos.

Compreende-se, diante da primeira dimensão analítica, que as atividades realizadas pelas entrevistadas se diferem, mesmo dentro da mesma escola, que tem os mesmos propósitos educativos. A atuação em sala de aula e a interação professor-aluno caminham por disposições diferentes, sendo que SP1 prefere realizar um trabalho mais individualizado, excluindo de certa forma o aluno da interação com os colegas, pois não realiza avaliações do conteúdo em pauta, e SP2 busca o trabalho inclusivo, possibilita interações nos processos e avalia dentro das especificidades, reconhecendo a heterogeneidade dentro do ambiente escolar.

6.2. SEGUNDA DIMENSÃO ANALÍTICA: ENSINO COLABORATIVO (COENSINO)

Na segunda dimensão analítica, atribuindo a análise para o ensino colaborativo (coensino), pretende-se verificar como o segundo professor estabeleceu o primeiro contato com o professor titular de turma;

¹⁰ Ataxia (do grego ataxis = sem coordenação) é um transtorno neurológico caracterizado pela falta de coordenação dos movimentos musculares voluntários e do equilíbrio, dificultando a execução de tarefas ordinárias da vida e o andar.

¹¹ Avaliação adaptada é uma modificação realizada, sendo na estrutura ou no conteúdo que possibilite a realização por parte do aluno com deficiência.

perceber como ocorrem as responsabilidades pedagógicas; verificar como é realizado o planejamento das aulas; indagar de que maneira o segundo professor contribui em razão do seu conhecimento específico no planejamento e nas atividades desenvolvidas; averiguar as adaptações realizadas para ensinar o aluno com deficiência; aferir qual é o papel do professor de educação inclusiva em relação à aprendizagem do aluno com deficiência e o papel do professor titular da turma; apurar a participação dos profissionais nas capacitações na área da educação inclusiva e como o segundo professor avalia o seu trabalho e se possui alguma sugestão para trabalhos em colaboração no futuro.

Ao analisar o Ensino Colaborativo (Coensino) e o papel do segundo professor, buscou-se verificar como o segundo professor estabeleceu o contato inicial com o professor titular da turma. Sendo que, para Ramos (2008), as decisões isoladas de professores, pais ou especialista deverão ser evitadas em um processo de coensino, pois cabe ao professor de sala de aula diagnosticar em um primeiro momento as habilidades do aluno e, juntamente com os demais envolvidos no processo, procurar alternativas para promover as adequações necessárias ao aluno.

Diante disso, SP1 que diz “*já conhecia a professora titular*”. No primeiro contato, conversaram sobre o aluno e “*decidimos que eu a segunda professora realizaria um trabalho mais individualizado com o aluno*”. Não conversaram sobre o plano de aula, só discutiram algumas dificuldades do aluno. Enquanto que SP2 relata que a professora titular é uma pessoa parceira, mas que “*o planejamento em conjunto é algo utópico*”. Ainda, menciona que já tinha feito várias leituras, mas quando iniciou estava com muito medo, pois não sabia por onde começar devido à deficiência rara do aluno.

Entende-se que ambas estavam mais preocupadas com o aluno devido à deficiência, sendo que SP1 e a professora titular decidiram antes mesmo de conhecer o aluno que realizariam um trabalho individualizado; e SP2 estava preocupada, pois não sabia nem por onde começar o processo porque não tinha conhecimento sobre a deficiência do aluno. Nenhuma das duas citou o planejamento com forma de receber o aluno.

Em um segundo momento, questionou-se como ocorrem às responsabilidades pedagógicas sobre os alunos. SP1 diz estar “*mais acostumada com o aluno se sente responsável pelo aluno com deficiência*”, mas “*se pedir ajuda à professora titular, ela não nega*”; além disso, realiza adaptações e mostra para a professora titular, pedindo

a sua opinião. De acordo com Zerbato (2014), a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores de ensino comum têm dos profissionais da educação inclusiva para uma visão a qual há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas, e de que é preciso haver uma disposição para aprender com o outro. Diante dessa citação, observa-se a relação com o depoimento de SP2, pois as professoras da turma trocam ideias, dúvidas; não há divisão de alunos, *“o trabalho de segunda professora é mais direcionado aos alunos com deficiências, mas no decorrer das aulas trocamos de funções”*. O que chama a atenção é a reclamação de que são muitos alunos em uma mesma turma, sendo que a gestão ainda sinalizou a transferência de mais alunos para mesma turma, sobrecarregando somente uma sala com alunos que tenham deficiência. De acordo com Capellini e Mendes (2008, p.110), *“a força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para desenvolver habilidades criativas de resoluções de problemas, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais”*. Mas, a busca pela homogeneização das turmas é um processo contraditório ao processo da inclusão nas escolas da rede regular de ensino.

Assim, identificou-se que no ambiente de trabalho de SP1 há uma visão de posses, cada professora cuida de seus alunos de forma individualizada, e colaborativa, na medida em que há alguma dificuldade para resolução de problemas, contradizendo as possibilidades de inclusão e ensino colaborativo entre as professoras da turma. Por outro lado, SP2 demonstra maior colaboração diante da inclusão dos alunos com deficiência, mesmo assim, percebe-se como alguns profissionais apresentam resistência e falta de tentativa para realização da inclusão de alunos e para estabelecer parcerias.

No terceiro questionamento, o intuito foi verificar como é realizado o planejamento das aulas. Segundo Figueira (2013), o planejamento do professor deve considerar determinados itens, como conhecer os perfis dos alunos a serem incluídos, as suas necessidades, com vistas a elaborar projeto pedagógico consistente e que possibilite o desenvolvimento de todos os alunos. No Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009) e, mais recentemente, na Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017 (SANTA CATARINA, 2017), constam como deveres e atribuições do segundo professor *“planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais”*, sendo que as profissionais entrevistadas relatam a dificuldade para

realizarem seus planejamentos em conjunto com o professor titular, mas SP2 percebe o tempo para planejamento como *“algo utópico, difícil, pois acompanhamos os alunos em todas as aulas, inclusive nas aulas de Artes e Educação Física”*, que competem à hora-atividade da professora titular. Sendo assim, conversam somente em sala, durante a aula. SP1 relata que *“não acompanho o aluno na aula de Educação Física, mas uma aula por semana é muito pouco para planejar e adaptar as atividades”*. Diante da análise é possível perceber uma contradição entre os documentos legais e a realidade das escolas, pois de que forma e em que momentos o professor titular e segundo professor planejam se não é disponibilizada hora-atividade para os segundos professores. Como relata a SP2, *“o planejamento é algo utópico”*, sendo sim ilusória a realização de planejamento no momento que os alunos estão em sala. Quando analisado as leis e a realidade escolar aparece as contradições, pois planejar, incluir, criar, desenvolver, adaptar atividades demanda tempo apropriado, condição que essas professoras ainda não têm.

Pensando na formação específica do segundo professor em educação inclusiva, foi questionado se o segundo professor contribui em razão do seu conhecimento específico no planejamento e nas atividades desenvolvidas juntamente com o professor titular. Posto que no Programa Pedagógico de Santa Catarina e na Lei n. 17.143, de 2017, foram definidos como deveres e atribuições do segundo professor *“sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial”*. SP1 relata: *“converso com a professora titular, mas o processo é mais individualizado, até trocamos ideias, pois a professora titular já foi segunda professora”*. SP2 também diz que conversam, tiram dúvidas entre si, perguntas. Lembra também: *“estou trabalhando com bons profissionais no momento, mas que não são todos assim”*. Novamente, constata-se, por parte de SP1, individualização do processo, mesmo a professora titular já ter atuado como segunda professora, ainda, advoga a favor do trabalho individualizado. Detecta-se a necessidade de tempo, informações e formação para poderem estabelecer conversas ricas e com relevância para, talvez, visualizarem a inclusão como algo possível e desmistificar a hierarquia existente em sala de aula, a qual o próprio nome *“segundo professor”* pleiteia o *“professor titular”* como majoritário.

Em um quinto momento, a questão se pautou em verificar se o segundo professor sente a necessidade de fazer adaptações para ensinar os alunos. De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001), no 2º parágrafo: são considerados segundos professores em educação

inclusiva aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais para definir, liderar e apoiar as estratégias, adaptações curriculares, procedimento didático-pedagógico e práticas alternativas. Nessa linha, ambas as entrevistadas realizam adaptações, sendo que SP1 somente por meio de substituições de atividades para um nível inferior ao do aluno, já que busca trabalhar com materiais de 1º e 2º ano, devido à dificuldade do aluno e, ademais, relata preferir que ele sente mais no fundo da sala para poder realizar melhor o trabalho individualizado. A entrevistada SP2 diz que adapta todos os materiais utilizados, *“desde o lápis até a cadeira para o aluno sentar”*, desde o físico até o pedagógico; utilizando vários materiais para instigar e aguçar mais o interesse do aluno, mas sente *“dificuldades em alguns momentos devido à falta de recurso para aquisição dos materiais e de tempo para prepará-los”*. Contudo, percebemos que mesmo desprovidas de tempo no ambiente escolar para realizar as suas atividades, as entrevistadas realizam adaptações para os alunos.

No sexto momento, o propósito foi em identificar, na opinião do segundo professor, como considera o seu papel em relação à aprendizagem do aluno com deficiência e, também, qual o papel do professor titular de turma. De acordo com a resposta de SP1, a função do segundo professor é ajudar, mas os processos de inclusão e de aprendizagem são variáveis de um aluno para outro, *“pois alguns frequentam a escola somente para socialização”*. De acordo com Mendes (2014), o acolhimento das crianças nas escolas da rede regular de ensino tem o intuito de possibilitar a aprendizagem e a socialização, portanto, o processo sugere algumas alterações no modelo de ensino comum e nas práticas pedagógicas realizadas na escola, que visam beneficiar todos os estudantes.

Para SP2 *“o papel do segundo professor é de investigar, ensinar, fazer o máximo possível para que o aluno aprenda dentro das suas dificuldades e também é sua função incluir, fazer papel de mãe (cuidar, dar carinho, aconchego quando eles precisam e se preocupar com o bem estar)*, percebeu-se, nesse momento, que a segunda professora compara o seu trabalho com o de uma mãe, mas não quer dizer que o papel de segundo professor é igual ao materno, e sim ela tem uma preocupação em proporcionar carinho e aconchego aos seus alunos, transparecendo que a sua preocupação não é somente didática, mas sim pedagógica e emocional. Continuando com SP2: *“Estimular e valorizar o máximo as suas conquistas. E o papel do professor titular é de ensinar*

a turma de um modo geral, incluindo todos, dar atenção para todos, ou seja, realizar o mesmo trabalho que eu realizo”.

Diante dos relatos, cabe à citação de Martins (2012, p. 39):

A inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo, e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir objetivos propostos.

Ainda, na segunda dimensão analítica, no sétimo momento, questiona se o segundo professor participa de capacitações na área da educação inclusiva. Ressalta-se, novamente, o Programa Pedagógico de Santa Catarina e a recente Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017, definindo os deveres e atribuições do segundo professor, sendo que um dos itens é: “participar de capacitações na área de educação”; mas segundo as entrevistadas, há quatro anos que não foram mais oferecidas capacitações para os segundos professores, a última capacitação foi muito produtiva em relação às abordagens apresentadas. A entrevistada SP2 relata que não sabia que a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) oferecia formações para os segundos professores, descobriu há poucos dias, sendo que a Fundação é uma instituição estadual que tem em seus objetivos a capacitação de profissionais na área da educação inclusiva.

Devido à ausência de formações, alguns segundos professores da instituição onde foi realizada a pesquisa têm um pequeno grupo de estudos uma vez ao mês, para discutir as dúvidas, sendo que SP1 não sabia da existência do grupo na instituição em que trabalha e também não tinha conhecimento das formações realizadas pela FCEE. Reforçando o direito de formação aos segundo professores, cita-se a Lei n. 17.143, no artigo 6º: “Ao segundo professor de turma será garantida a capacitação e formação continuada com atividades complementares, como cursos, palestras e seminários, oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação”. Contudo, há uma contradição entre os documentos legais do estado de Santa Catarina e a realidade das escolas da 36ª GERED, pois o documento traz como garantia as capacitações para os segundos professores, contudo ambas mencionam que já faz quatro anos que não são oferecidas formações e tão pouco divulgadas as instituições estaduais que disponibilizam as formações, como é o caso da FCEE. Sendo que, para Martins (2012), a formação continuada ou

formação permanente, como denomina, é um dos fatores fundamentais para o sucesso da inclusão escolar.

E, finalizando como o oitavo momento, o questionamento foi a fim de verificar como o segundo professor avalia o seu trabalho e se possui sugestões para trabalhos em colaborações futuras. SP1 relatou que procura fazer o melhor, *“tenta tratar o aluno com deficiência como os demais”*, mas, às vezes, se frustra com o decorrer do processo. Diz que, para estudar e se atualizar, tira um tempinho à noite, em casa. E a entrevistada SP2 declara que *“perfeito o meu trabalho não é, porque considero que não se consegue alcançar o auge, sempre estou aprendendo formas diferentes de trabalhar, mas me esforço, pesquiso, realizo leitura e tento levar atividades diferenciadas”*. De acordo com Mendes (2014), o coensino enquanto modelo de bidocência, acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, o sucesso da escolarização dos alunos. Contudo, o que se percebe é que as professoras entrevistadas consideram o trabalho por elas desenvolvidos como bem realizado, mas admitem algumas frustrações, dúvidas e dificuldades. Ambas estudam quando possível em casa, mas é visível a necessidade de formações em educação inclusiva e acompanhamentos dos profissionais, possibilitando a conversa para dúvidas diante do processo. Assim, para encerrar a entrevista, foram solicitadas sugestões: SP1 reforçou a questão do tempo de planejamento com o professor titular, como também SP2 enfatizou o tempo de planejamento no mesmo horário do professor titular, disponibilidade de materiais ou recursos para aquisição e formação para todos os profissionais da educação, principalmente, para todos os professores, almejando que diminua o preconceito por parte dos demais profissionais da educação em relação ao segundo professor.

Em relação aos professores, ambos necessitam estar em constante sintonia quando atuam no ensino em turmas heterogêneas, de maneira a evitar rejeições aos seus pares. É pertinente pensar a formação para todos, pois ambos são professores do aluno com deficiência, então, porque somente o segundo professor realiza as especializações, sabendo que dessa forma seria uma possibilidade de conscientização e aprendizado de todos. Como almejar o ensino colaborativo de acordo com os documentos legais, se não é possibilitado condições objetivas aos profissionais como hora-atividade, recursos materiais e formações?

Por conseguinte, na segunda dimensão analítica, o objetivo foi verificar o ensino colaborativo (coensino) no papel do segundo

professor, tendo como base o referencial teórico e os conceitos de ensino colaborativo baseado em Mendes (2014), pois afirma que colaboração é um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisões, trabalhando em direção a um objetivo comum. Para tanto, entende-se que no processo para o coensino mesmo com dificuldades, horários restritos e poucas formações complementares na área da educação inclusiva, as segundas professoras apresentam-se preocupadas com a educação de seus alunos, visto que ambas realizam adaptações com o objetivo de atender as especificidades e percebem os pontos que tem dificuldades quando mencionam as suas dúvidas diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência.

6.3. TERCEIRA DIMENSÃO ANALÍTICA: AUTOAVALIAÇÃO E COENSINO

Na terceira dimensão analítica, objetivou-se interpretar a compreensão do conceito de Ensino Colaborativo (Coensino) pelos segundos professores entrevistados que, conforme Mendes (2014, p. 46):

[...] é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

Isso posto, a técnica utilizada para conseguir as respostas foi uma autoavaliação realizada logo após a entrevista.

No primeiro momento, buscou-se saber mais sobre o trabalho desenvolvido pelo segundo professor em parceria com o professor titular, de acordo com a frequência dos acontecimentos.

Quadro 4: Somos realmente coprofessores?

| Questões | Respostas | |
|---|-----------|--------|
| | SP1 | SP2 |
| 1. Decidimos qual o modelo de coensino vamos usar baseados nos benefícios para os alunos e professores? | Às vezes | Sempre |
| 2. Compartilhamos ideias, informações e | Às vezes | Sempre |

| | | |
|---|----------|----------|
| materiais? | | |
| 3. Ensinamos diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo? | Às vezes | Sempre |
| 4. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar? | Às vezes | Às vezes |
| 5. Estamos de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição? | Às vezes | Sempre |
| 6. Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar? | Às vezes | Sempre |
| 7. Somos flexíveis para fazer alterações, se necessário, durante a aula? | Às vezes | Sempre |
| 8. Identificamos os pontos fortes e as necessidades do estudante? | Às vezes | Sempre |
| 9. Partilhamos a responsabilidade pela instrução diferenciada? | Às vezes | Às vezes |
| 10. Incluímos outros profissionais quando é necessária a experiência ou o conhecimento de especialista? | Nunca | Às vezes |
| 11. Compartilhamos a responsabilidade de como o aprendizado do aluno é avaliado? | Às vezes | Sempre |
| 12. Comentamos sobre o que se passa em sala de aula? | Às vezes | Sempre |
| 13. Comunicamos livremente as nossas preocupações? | Às vezes | Sempre |
| 14. Comemoramos o processo, os resultados e o sucesso do coensino? | Às vezes | Sempre |
| 15. Divertimo-nos uns com os outros e com os alunos quando coensinamos? | Às vezes | Sempre |
| 16. Temos reuniões regulares para discutir nosso trabalho? | Às vezes | Nunca |
| 17. Usamos de forma produtiva o nosso tempo de reuniões? | Sempre | Nunca |
| 18. Ambos somos vistos pelos nossos alunos como professores? | Sempre | Sempre |
| 19. Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades? | Às vezes | Às vezes |
| 20. Buscamos formação adicional para | Às vezes | Às vezes |

| | | |
|--|----------|----------|
| melhorar o nosso ensino? | | |
| 21. Somos mentores para outros professores que querem coensinar? | Às vezes | Sempre |
| 22. Comunicamos nossas necessidades para os nossos administradores? | Sempre | Às vezes |
| 23. Respeitamos e apreciamos a contribuição de nossos colegas professores? | Sempre | Sempre |

Fonte: Adaptado de MENDES (2014, p. 139).

Diante das repostas, observa-se que elas se assemelham em seis (6) de suas respostas, quando dizem que às vezes compartilham as decisões perante o que ensinam; às vezes partilham as responsabilidades pela instrução diferenciada; sempre são vistas como professoras pelos alunos da turma; às vezes dependem uns dos outros para seguir com as responsabilidades; somente às vezes buscam formação adicional para melhorar o ensino; e sempre respeitam e apreciam a contribuição dos colegas professores.

As respostas se diferem na maioria das vezes, ao todo, dezessete (17) das vinte e três (23), o que denota certa dissemelhança entre o trabalho das entrevistadas. Como demonstra o quadro acima, SP2 apresenta maior resultado diante da compreensão de Ensino Colaborativo como sendo uma parceria, compartilhando as responsabilidades, respeitando as contribuições dos colegas, identificando os pontos fortes e as necessidades dos alunos para poder desenvolver um melhor trabalho para diferentes grupos de estudantes, por meio de decisões compartilhadas, nos momentos oportunos, mesmo que não sejam possíveis as reuniões regulares para usar o tempo de forma produtiva porque não há a disponibilidade de tempo para planejamento no espaço escolar. SP1 se encontra em certo distanciamento do processo de ensino colaborativo, já que suas respostas são em grande parte “às vezes”, mostrando a dificuldade de realizarem atividades em colaboração e também apresenta insegurança em se posicionar, pois a repetição da palavra “às vezes” nos remete a dificuldade de apresentar suas respostas.

No segundo momento, a questão foi em relação às etapas de aproximação entre os profissionais existentes no coensino, baseado em Mendes (2014, p. 54):

Quadro 5: Etapas de aproximação entre os profissionais

| | SP1 | SP2 |
|----------------------------|-----|-----|
| Estágio inicial | | |
| Estágio de comprometimento | X | |
| Estágio colaborativo | | X |

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme essas etapas, SP1 respondeu estar no estágio do comprometimento, devido a frequência da comunicação ser mais presente, possibilitando um nível de confiança. Já SP2 se considera em um nível de estágio colaborativo, no qual os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente e trabalham, de fato, juntos, o que possibilita um profissional completar o outro. Nesse momento, cabe refletir diante das respostas, pois na questão anterior, número um (1), somente em alguns itens posicionam como frequentes as atividades de colaboração entre o professor titular e o segundo professor, sendo que, na maioria das vezes, colocam que somente em alguns momentos conseguem decidir, compartilhar, identificar as necessidades dos alunos, para a realização do Ensino Colaborativo.

De acordo com Mendes (2014), para o coensino ter êxito na prática, são essenciais alguns aspectos, pois a aproximação dos profissionais do ensino especial e do ensino comum é necessária para que haja um engajamento entre ambos, uma vez que se um dos professores não está disponível a estabelecer parceria, não é possível ativar a proposta do ensino colaborativo.

Dando continuidade, no terceiro momento, buscamos saber quais os momentos a serem considerados necessários para o coensino:

Quadro 6: Fatores relevantes para o coensino:

| Questões | SP1 | SP2 |
|--|-----|-----|
| Compromisso dos professores | X | X |
| Conteúdo a ser ensinado | X | X |
| Período de folga | | |
| Apoio administrativo da escola | X | X |
| Organização dos estudantes em sala de aula | X | X |
| Tempo de parceria | X | X |
| Tempo compartilhado de ensino | | X |
| Empatia na parceria | | X |
| Expertise dos professores | | X |

| | | |
|---|---|---|
| Estratégia de ensino dos professores | X | X |
| Idade ou nível de escolaridade dos alunos | X | |
| Compatibilidade da hora atividade | X | X |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dessas respostas, verifica-se que a compreensão dos fatores a serem considerados para o coensino está mais desenvolvida em SP2, pois não percebeu a necessidade somente de um dos itens, que seria a idade ou nível de escolaridade dos estudantes, já SP1 descartou pontos importantes como expertise dos professores, empatia na parceria e o tempo de compartilhamento de ensino. Nessa linha, para Correia (2012 p.45), colaboração refere-se como trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto. Assim, o processo de colaboração define-se como “o trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar”. Compreende-se as respostas de SP2 como uma maior aproximação ao coensino, considerando as suas respostas diante da percepção das necessidades.

No quarto momento, ao perguntar se o segundo professor considera atuar nas atribuições do ensino colaborativo e por quê. SP1 considera estar trabalhando dentro das atribuições do coensino, “*porque tento interagir abertamente, mas às vezes não conseguimos sentar e planejar juntas*”. Então, refletindo sobre as respostas das questões anteriores, nas quais a entrevistada diz estar em um estágio de comprometimento com comunicação aberta, frequente e interativa, nota-se uma contradição, pois nesse momento ela diz estar tentando interagir e, às vezes, não conseguem planejar em conjunto. SP2 também considera atuar dentro das atribuições do coensino, porque “*atuo de forma participativa com os alunos e professores*”, mas se, ainda, em análise, necessita de compartilhamento, flexibilidade e comunicação, pois na resposta da questão número um (1), a entrevistada mencionou a falta de tempo para planejamento, reuniões e conversa com a professora titular de turma.

De acordo com Mendes (2014), a colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores em uma mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído. Ou seja, o ensino colaborativo ou coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o “principal” enquanto o outro atua como “ajudante”.

E, para finalizar o processo de entrevista e autoavaliação com as segundas professoras, a pergunta elencada foi qual a opinião delas sobre se é possível o ensino colaborativo nas escolas da região e por quê. Para SP1, “*não*” é possível, “*porque o segundo professor não tem horariedade*” e para SP2, “*sim*” é possível “*porque todos podem atuar de forma participativa, ter mais abertura como profissionais*”. Dessa forma, há uma contradição entre as opiniões. No ensino colaborativo, Gately e Gately (2001) ressaltam que os professores de educação inclusiva e de educação geral precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe, desde os planejamentos, as intervenções, monitorias, as avaliações, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes. Apura-se uma contradição entre as entrevistadas, pois, SP1 diz não ser possível o ensino colaborativo, mesmo antes ter se posicionado no estágio de comprometimento do processo de coensino e SP2 acredita que tem possibilidade de atuar de forma participativa, mas para que isso aconteça é necessária à participação e abertura dos profissionais da educação.

Por conseguinte, infere-se que no processo autoavaliativo, uma das entrevistadas (SP1) apresentou contradições em suas respostas, já que em momentos acreditava estar em processo de ensino colaborativo e depois considera não ser possível o ensino colaborativo nas escolas da região. Enquanto que a segunda entrevistada foi convincente em grande parte de suas respostas, sinalizando o início de uma interação colaborativa. Diante disso, observa-se que compreender a relação professor titular e segundo professor como interação de colaboração para um ensino colaborativo requer tempo, formação para todos os profissionais envolvidos e reconhecimento das potencialidades de cada um. O processo, ainda, mostra-se isolado, mas encontra-se iniciativas.