

# AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO (COENSINO): DIÁLOGOS COM O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM SANTA CATARINA<sup>1</sup>

## *PEDAGOGICAL INTERACTIONS IN THE PERSPECTIVE OF COLLABORATIVE EDUCATION (CO-TEACHING): DIALOGUES WITH THE SECOND CLASSROOM TEACHER IN SANTA CATARINA*

Beatriz BUSS<sup>2</sup>

Graziela Fatima GIACOMAZZO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou analisar a percepção dos Segundos Professores sobre as interações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino). Para tanto, contextualiza-se a função do Segundo Professor de Turma e suas atribuições de acordo com os documentos legais e as políticas de inclusão em Santa Catarina. Conceitua-se o Coensino a partir das contribuições teóricas de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Vilaronga (2014), Costas e Correia (2012), França (2016), Zerbato (2014) e Mendes (2002, 2006). No contexto de uma pesquisa qualitativa, as análises recaem sobre a voz de dez Segundos Professores e os dados de uma autoavaliação pós-entrevista. Percebe-se que há ainda avanços a serem feitos em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares que impactam a cultura do coensino no ambiente escolar, perpassando sobre as relações pedagógicas entre os professores que atuam na mesma turma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coensino. Segundo Professor de Turma. Interações Pedagógicas.

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a research that sought to analyze the perception of the Second Classroom Teachers about the pedagogical interactions that are established between this professional and the main classroom teacher in the perspective of collaborative teaching (Co-teaching). To this end, the role of the Second Classroom Teacher and his/her attributions are contextualized according to the legal documents and inclusion policies in the state of Santa Catarina, Brazil. The Co-teaching is conceptualized from the theoretical contributions of Mendes, Vilaronga and Zerbato (2014), Vilaronga (2014), Costas and Correia (2012), França (2016), Zerbato (2014) and Mendes (2002, 2006). In the context of a qualitative research, the analyzes fall upon the voice of ten Second Classroom Teachers and the data from a post-interview self-assessment. It was noticed that there are still advances to be made regarding the inclusion of students with disabilities in regular schools that impact the co-teaching culture in the school environment, bypassing the pedagogical relations between the teachers who work in the same class.

**KEYWORDS:** Co-teaching. Second Classroom teacher. Pedagogical interactions.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, no sentido macro, aborda a Educação Inclusiva e suas implicações no contexto das escolas, especialmente no que se refere à atuação dos professores. Essa 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.

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Pedagoga. Coordenadora Pedagógica em uma instituição privada em Braço do Norte - SC. Professora na Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Fortuna/Santa Catarina. [beatriz\\_buss@hotmail.com](mailto:beatriz_buss@hotmail.com). Rio Fortuna/Santa Catarina/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4069-3764>

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). [gfg@unes.net](mailto:gfg@unes.net). Criciúma/Santa Catarina/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7232-8492>

O campo da inclusão fundamenta-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos sujeitos. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2007), “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” (p. 21). 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 termo Inclusão Escolar tem sido muito usado como 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 (2011):

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. (p. 2).

O trabalho dos profissionais que atuam no ambiente inclusivo exige um compartilhamento coletivo dos conhecimentos em busca de um objetivo único, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos (Peterson, 2006; Ramos, 2008; Vilaronga & Mendes, 2014). 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, conforme Mendes, Villaronga e Zerbato (2014). 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. 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.

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. Atualmente, em Santa Catarina, tem-se o papel do “segundo professor de turma”, regulamentado pela Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016. De acordo com o documento:

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. (p. 4).

Diante do exposto, o ensino colaborativo (Coensino) é uma possibilidade de trabalho entre os professores do ensino regular e especial, que necessita co-responsabilização no processo de ensino e de aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há alunos com deficiência.

No contexto de uma pesquisa qualitativa, este trabalho buscou compreender, à luz do conceito de Coensino, as interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor de

turma. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa foram professores da Rede Estadual de Ensino, atuantes como segundos professores de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios<sup>4</sup> da 36ª Gerência Regional de Educação (GERED) do Estado de Santa Catarina, por ser a região de atuação das pesquisadoras.

No momento da coleta dos dados<sup>5</sup>, eram 14 Segundos Professores nessa GERED. Destes 10 foram entrevistados, sendo representados pelas siglas SP (Segundo professor de Turma). As entrevistas, agendadas previamente por contato via telefone, foram realizadas nas escolas por ser o local mais fácil para as participantes. Estas assinaram o termo de auto declaração e confiabilidade ética, dando anuência à pesquisa, em documento próprio. 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 instrumentos, um roteiro de entrevista, com questões semiestruturadas, abertas, permitindo o diálogo no momento da entrevista; e um questionário de autoavaliação quanti-qualitativo a ser respondido pelos sujeitos após a entrevista. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois esta permite ao entrevistador a realização de perguntas complementares, conforme a necessidade em relação ao assunto que está em pauta.

Desse modo, este artigo disserta, a partir desta introdução, sobre as temáticas implicadas no estudo. Em primeiro lugar, o conceito de ensino colaborativo – Coensino, pautado nas contribuições teóricas de Costas e Correia (2012), França (2016), Mendes (2002, 2006), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014), de forma a focalizar nas interações pedagógicas. Posteriormente, abordamos a definição do termo “Segundo Professor de Turma”, tal qual aparece nos documentos legais do Estado de Santa Catarina. Na sequência, para a análise, os dados foram organizados em eixos, buscando-se uma aproximação mais relacional, no intuito de evitar fragmentações de acordo com a perspectiva teórica adotada. Assim sendo, apresentamos dois eixos de análise, a saber: Segundo Professor e o Coensino: uma análise dos sentidos e experiências vividas; e Sentidos e vivências do Coensino: os dados da autoavaliação. Registramos que é exposto neste artigo um recorte da pesquisa realizada no âmbito de um programa de Mestrado em Educação<sup>6</sup>.

## 2 ENSINO COLABORATIVO (COENSINO) E AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Colaboração refere-se a trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto. Desse modo, o processo de colaboração no ensino 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” (Costas & Correia, 2012, p. 24). No que diz respeito à terminologia:

<sup>4</sup> A 36ª GERED abrange os seguintes municípios: Armazém, Braço do Norte, Grão-Pará, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho e Rio Fortuna.

<sup>5</sup> Essa amostra refere-se à data de 29 de junho de 2017, de acordo com setor de recursos humanos da 36ª GERED, 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 a troca de professores, sendo o período de contrato dos segundos professores somente no decorrer do ano letivo da instituição em que se encontra o aluno com deficiência. No próximo período letivo, o profissional realiza um novo processo seletivo e uma nova escolha de vagas.

<sup>6</sup> Trata-se da pesquisa de Beatriz Buss, orientada pela Prof.ª Dr.ª Graziela Fátima Giacomazzo, intitulada *As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

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, & Zerbato, 2014, p. 66).

O trabalho colaborativo ou ensino colaborativo (coensino), de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (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” (p. 46). Conforme as autoras, 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”. (Mendes, Vilaronga, & Zerbato, 2014, p. 34).

O coensino, como modelo de bidocência, acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), caso ambos os professores decidam pelo coensino, alguns pontos devem ser considerados: *Planejamento*: é necessário tempo de planejamento comum durante a semana. *Demonstrar paridade*: dado que a paridade é essencial para o coensino, as autoras 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 antes de dar algum retorno e/ou comunicado aos pais, ao aluno ou equipe técnica pedagógica; além de garantir que os professores sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. *Questões relacionadas ao comportamento*: 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 e ou ignorar os problemas. Deve-se evitar, segundo as autoras, momentos de confronto quando um dos dois estiver chateado ou irritado.

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).

O ensino colaborativo é um processo no qual o consultor, especializado em Educação Especial, trabalha em uma 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).

No ensino colaborativo, Gately Jr. e 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 à equipe; desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e re-planejamentos, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

O desenvolvimento da parceira colaborativa entre os professores não se dá por acaso, 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 a comunicação, o humor e um alto grau de conforto vivenciados por todos – como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

Ainda, segundo as autoras, as condições necessárias para que, realmente, ocorra um trabalho colaborativo entre os profissionais são: existência de um objetivo comum; equivalência entre participantes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades; compartilhamento de recursos; voluntarismo.

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, mas 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.

### **3 O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: REGULAMENTAÇÃO E FUNÇÃO EM SANTA CATARINA**

A função do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina tem como base legal a Resolução nº 112, de dezembro de 2006, iniciada nas escolas no ano de 2007. Em 2009, foi formulado o Programa Pedagógico, com as atribuições ao profissional e, em 2016, alterou-se a Resolução nº 112/2006, surgindo, então, a Resolução nº 100, de dezembro de 2016. Mais recentemente, foi sancionada a Lei nº 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. De acordo com Araújo (2015), o Segundo Professor de Turma é assim denominado apenas nos documentos oficiais do Estado de Santa Catarina. Em âmbito Federal, 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, de higiene e de alimentação, conforme a Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010.

A terminologia “Segundo Professor de Turma” expressa um profissional habilitado em Educação Especial que atua juntamente ao professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais devem possuir 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 nº 2, de 11 de fevereiro de 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.

Segundo a Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, no art. 2, o Segundo Professor de Turma será:

Disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltiplas que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática. (p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), prevê que, para atuar, “o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (p. 13). Nesse 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 às necessidades das pessoas com deficiência ou às necessidades específicas que compõem o contexto escolar.

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 *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, no art. 18, inciso 4º, especifica 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.

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, como mencionado anteriormente, foi lançado, no estado de Santa Catarina, em 2009, pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), o Programa Pedagógico, com o propósito de traçar as diretrizes da Educação Especial para os alunos matriculados nas

redes regulares de ensino e, também, para os que frequentam os Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Inclusiva. Os objetivos são:

- 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;
- suplementar – ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo da base nacional comum, segundo a LDBEN. (Programa Pedagógico, 2009, p. 15).

As ações relatadas pelo documento usam três palavras-chaves: apoiar, complementar e suplementar e devem ser exercidas pelo Segundo Professor de Turma.

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 corregeador<sup>7</sup> nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e colaborador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (Programa Pedagógico, 2009, p. 3)

De acordo com o Programa Pedagógico (2009) e, mais recentemente, com a Lei nº 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<sup>8</sup>;
- Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;<sup>9</sup>
- 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. (Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, p. 1).

Para contratação do segundo professor de acordo com a Lei nº 17.143/2017, 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: Deficiência múltipla associada à deficiência mental; Deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; Deficiência associada a transtorno psiquiátrico; Deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; Transtorno do Espectro Autista com sintomatologia exacerbada; e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

Diante das ações explicitadas no Programa Pedagógico, dos conhecimentos que preconiza a Política Nacional de Educação Especial, entre outros documentos citados neste trabalho, o segundo professor necessita desenvolver determinadas competências para realizar seu

<sup>7</sup> Corregedor: Termo usado pelo Programa Pedagógico para mencionar uma das atribuições do segundo professor em turma.

<sup>8</sup> SAED - Sala de Apoio ao Estudante com Deficiência; SAESP - Sala de Atendimento Especializado.

<sup>9</sup> SED - Secretaria de Estado da Educação; FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial.

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, dos alunos e toda a equipe técnica pedagógica da escola. 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 às especificidades dos educandos, de forma a elaborar um projeto pedagógico consistente que possibilite o desenvolvimento e a autonomia de todos os alunos.

Mendes (2008 *apud* Rabelo, 2012) afirma que 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” (p. 114).

#### 4 SEGUNDO PROFESSOR E O COENSINO: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Apresentamos, neste artigo, um dos aspectos de análise que 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 (2009), cabe ao segundo professor: “Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais” (p. 17). No relato da SP7, percebemos que a professora titular e a 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 ela relata, elas utilizam o tempo de viagem e o 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 aos recursos necessários, devendo o momento de descanso e transporte ser usados para as necessidades pessoais. Enfatizamos que, no transporte escolar, devem ser evidenciadas as questões éticas, pois conversas e avaliações sobre os alunos devem ser realizadas em ambientes tranquilos e sigilosos, sem exposição dos fatos. Contudo, optam por realizar de forma diferenciada.

Segundo 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”. Assim sendo, na prática, não é um planejamento, elas fracionam o trabalho, realizando um planejamento fragmentado. SP4 menciona que conversam sobre o planejamento, mas também optam por planejamentos separados. A professora titular realiza o planejamento para todos os alunos: “Nós conversamos porque sabemos que o ideal seria que tivéssemos um tempo para sentar e planejar tudo junto, mas, na verdade, ela (a professora titular) optou por ficar mais com essa parte”.

O planejamento fragmentado dificulta a colaboração entre os professores, pois, no processo solitário, elencam objetivos distintos, o que obstaculiza a corregência da turma. Dessa forma, provocam a exclusão dentro do espaço escolar. 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, as professoras possuem pontos que podem aproximá-las do coensino, como o vínculo e empatia; mesmo assim, ainda não conseguem estabelecer um planejamento compartilhado. O problema da falta de tempo é percebido no relato das demais entrevistadas, que afirmam realizar as conversas durante as aulas.

Relembrando que, a respeito das definições para o coensino, temos o planejamento compartilhado, mas, nos relatos, SP1, SP2, SP3 e SP10 mencionam que não planejam juntas, cada qual com seus motivos, por opção ou falta de abertura do professor titular; desse modo, o planejamento é realizado de forma individualizada. Segue a fala de SP2: “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”.

Percebemos que o fato de os alunos terem o direito assegurado por Lei, de um ensino planejado, com objetivos, considerando suas especificidades, as atividades, os métodos e as estratégias pensadas previamente, não é, ainda, uma realidade. A afirmação está baseada no relato das entrevistadas que encontram dificuldades para que esse processo ocorra, apesar de acompanharem os alunos com deficiência em todos os momentos que estão no espaço escolar. 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).

Diante do que elas relatam, o coensino é possível, mas precisa de uma reorganização no sistema, pois a colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades desses educadores, trabalhando em conjunto, quando ambos assumem as responsabilidades educacionais. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sugerem 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.

À luz dos autores, destacamos o relato de SP8: “sentar e planejar é... não tem, é algo utópico”, e evidenciamos as contradições entre a realidade e o que preconiza, por exemplo, o Programa Pedagógico (2009). Enfatizamos, também, que o sistema de ensino precisa oportunizar aos professores tempo para que possam realizar o planejamento em conjunto, trocar ideias e buscar soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia das escolas.

Há outros aspectos que dificultam o planejamento na perspectiva do coensino, tais como: indisposição para colaborar umas com as outras; falta de vínculo; tempos e espaços diferentes para o planejamento (tempo visto como folga por alguns profissionais); pouco suporte/apoio da gestão; desconhecimento em relação às atribuições do segundo professor; e falta

de 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 opções de planejamento e novas propostas de Educação Inclusiva.

Um bom ambiente escolar passa necessariamente pelas questões básicas das características que deve ter uma sala de aula inclusiva. Entre elas estão as 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).

Também verificamos a questão do planejamento que exclui os alunos. Cria-se uma barreira entre os alunos com deficiência e os ditos “normais”, os quais frequentam o mesmo espaço, mas realizam atividades e aprendizagens 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”. 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, também, 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 de aprendizagem dentro de uma única sala de aula. 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 ensinada 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. Dessa forma, faz-se necessário compreender que nem todos os educandos atingirão o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, em um tempo determinado. Assim, o planejamento das atividades escolares deve levar em conta a singularidade dos alunos. Diante disso, analisamos também as adaptações metodológicas e didáticas, as estratégias, os recursos e os materiais.

De acordo com a Resolução nº 2/2001, citada anteriormente, buscamos verificar nos relatos se há implementações nas práticas e de que forma esse processo ocorre. Nos relatos das segundas professoras, encontramos evidências referentes às adaptações pedagógicas, realização das atividades e avaliações ou a impossibilidade de realizar modificações nas atividades para os alunos com deficiência. A SP5 mencionou 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. SP9 confecciona atividades e jogos lúdicos.

As segundas professoras citadas relatam que desenvolvem ações em relação ao conteúdo trabalhado pela turma. SP2 relatou 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”.

SP9 destacou que não conseguem adaptar todas as atividades, então busca atividades direcionadas ao mesmo assunto trabalhado: “mas claro, tem coisas que ele não consegue fazer, então procuro outras coisas, mas direcionado ao mesmo assunto. Para língua portuguesa trabalhamos as famílias silábicas para ele acompanhar. Nos cálculos sempre procuramos algo diferente como a tábua com os pregos, lego e material dourado”.

Como relata a professora, em algumas situações, ela 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, a adaptação de conteúdos 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 para a turma”; e de SP4: “Não realizo nenhuma adaptação específica”. Diante das respostas, investigamos as condições cognitivas que impedem esses alunos de realizarem as mesmas atividades dos demais. Buscando entender o porquê de não realizarem adaptações, pensamos na deficiência dos alunos: O aluno de SP3 é diagnosticado com Deficiência Mental Moderada e o aluno de SP4, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

As adaptações possibilitariam a aprendizagem desses alunos que não conseguem desenvolver e realizar o processo no mesmo tempo que os demais. Assim sendo, o direito à aprendizagem não é devidamente garantido em relação aos demais alunos. Esses estudantes somente ocupam o mesmo espaço físico, contradizendo as políticas públicas no que se refere à concepção de aprendizagem para todos os alunos. Como cita o Programa Pedagógico (2009), “não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros” (p. 16). 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), “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” (p. 38). 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, de forma a buscar entender e compreender as especificidades de cada aluno, para, assim, definir as estratégias, técnicas e adaptações necessárias para a inclusão e a aprendizagem.

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”. Assim, a importância das tecnologias vem sendo destacado nos documentos e também em alguns relatos, como o de SP5: “Hoje em dia, com os meios de comunicação, ele tem um mundo dentro de casa, ele tem celular, o WhatsApp, clicava e falava, 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). As tecnologias são inclusivas, pois, para todas as necessidades especiais, existem aplicativos que podem ajudar.

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

As estratégias, os recursos e os 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), “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” (p. 52). A gestão deve estar disponível juntamente aos professores para encontrar soluções para todas as dificuldades, sejam materiais, estrutura física, relacionamento dos profissionais, formações, entre outros 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<sup>10</sup>. 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 o 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 ter-se um acervo rico de materiais com o investimento e apoio da gestão. 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 em que 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 etapa que falamos do tempo de planejamento, essa situação agrava-se quando o professor necessita de tempo também para confeccionar materiais entre outros afazeres que envolvem os recursos.

Quando questionadas sobre a possibilidade do ensino colaborativo nas escolas da 36ª Gerência Regional, a maioria das segundas professoras responderam que o ensino colaborativo é possível sim, conforme SP1 apontou: “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 relatou 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 aceitarem um pouco mais, porque o professor titular vê o segundo professor como alguém para atrapalhar, vigiar. Infelizmente vamos enrolando e o ano acaba”. Podemos observar, 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, em que 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 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. Há outras possibilidades, entre elas usar o termo, “coprofessor”, pois une o ensino colaborativo e a sua função. 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.

<sup>10</sup> PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

A relação e a comunicação entre o segundo professor e o professor titular devem estar sempre presentes, como citam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). No ensino colaborativo, os dois profissionais comunicam-se e interagem abertamente, sendo a comunicação, o humor e um alto grau de conforto vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro. Como também destaca o Programa Pedagógico (2009), 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” (p. 16). 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 muitas dificuldades.

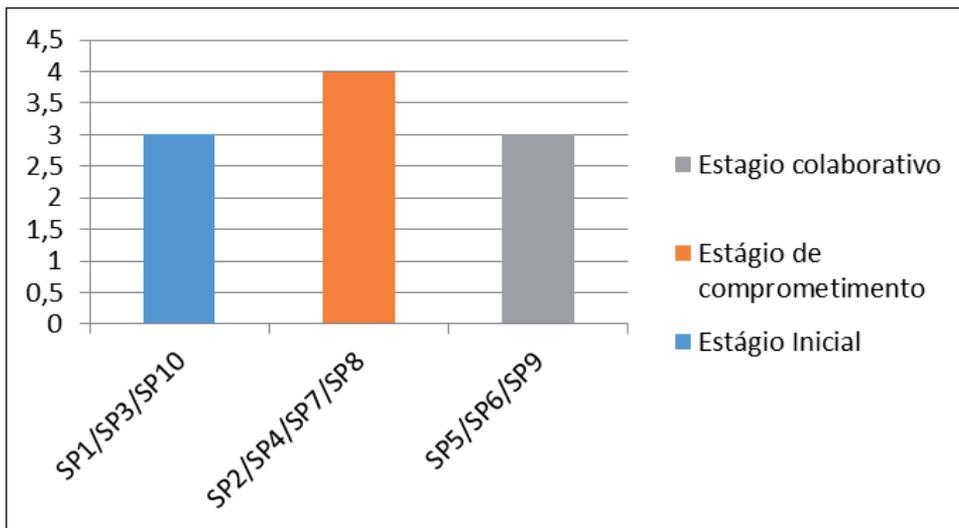
A ausência de vínculo entre os profissionais pode dificultar até mesmo o desenvolvimento de uma turma, conforme o relato de SP7: “Se os dois não tiverem vínculo, vai atrapalhar a turma inteira, o trabalho não flui então, a turma toda não vai socializar não vai evoluir”. Para darem respostas às dificuldades encontradas no dia a dia, os professores devem buscar parceria um com o outro. Para SP3: “é ruim não existir colaboração entre nós, porque 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. SP3 destaca que se tivesse interação o trabalho seria melhor. Então, destacamos a importância do sistema de ensino para a organização e a reestruturação do processo de inclusão do segundo professor em sala de aula, de modo a realizar 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.

## 5 SENTIDOS E VIVÊNCIAS DO COENSINO: OS DADOS DA AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação foi respondida em questionário próprio, individualmente, sem a interferência da pesquisadora que o realizou logo após a entrevista. Para melhor compreensão sobre os sentidos e as vivências, apresentamos um dos aspectos analisados da autoavaliação que objetivou perceber a compreensão das segundas professoras em relação ao estágio de aproximação que se encontram voltados ao coensino, de acordo com as definições de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 54): *Estágio inicial*: os dois profissionais comunicam-se na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias – essa comunicação é formal e infrequente; *Estágio de comprometimento*: a comunicação entre os profissionais torna-se 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 comunicam-se e interagem abertamente, sendo

a comunicação, o humor e um alto grau de conforto vivenciados por todos, e, como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro. Com intuito de facilitar a compreensão e a visualização dos dados, sintetizamos as informações no Gráfico 1:



**Gráfico 1.** Estágios do Coensino e atuação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As segundas professoras que mencionam nas suas respostas estar no *Estágio Inicial*, 30%, assumem estar nesse estágio, mas acham esse fato ruim, dizem que é necessária uma mudança, pois falta interação e diálogo. SP10 não acredita que seja possível o ensino colaborativo diante de sua experiência no ano letivo. Como menciona Mendes (2015), a colaboração é voluntária e requer confiança e respeito, pois, se uma das profissionais envolvidas no processo não estiver disposta, a colaboração não tem como o processo prosseguir.

Ao verificarmos o Gráfico 1 percebemos que 40% 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. 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), sendo o contrato rompido no término do ano letivo, dificultando a continuidade no trabalho com o aluno e com o professor da turma.

Em uma porcentagem similar ao Estágio Inicial, temos o *Estágio Colaborativo*, em que 30% das segundas professoras acreditam atuar no ensino colaborativo; assim, os dois profissionais se comunicam abertamente, 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. SP5, SP6 e SP9 acreditam atuar diante das atribuições do ensino colaborativo. Contudo, ao confrontarmos os dados do Gráfico 1 com os

relatos da entrevista, percebemos uma contradição da SP6, pois, na entrevista, quando questionada sobre o ensino colaborativo, ela responde que não acredita, que acha impossível, mas, quando responde à autoavaliação, ela classifica a sua atuação como colaborativa. A contradição da segunda professora pode ser devido à falta de compreensão do que se refere ao ensino colaborativo na sua globalidade.

Segundo Costas e Correia (2012), muitas vezes os professores acreditam que colaboram entre si porque participaram de uma reunião conjunta, em que foram discutidos assuntos referentes a uma criança com deficiência ou porque compartilharam uma mesma sala de aula. Não se pode considerar essas 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” (Costas & Correia, 2012, p. 45).

Assim sendo, concluímos que as segundas professoras em relação aos estágios de aproximação mencionados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) – “Estágio Inicial”, “Estágio de Comprometimento” e “Estágio de Colaboração” – acreditam desenvolver a caminhada para a aproximação, estabelecendo vínculos com suas colegas de sala de aula. Todavia, temos de 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 término 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 nesta pesquisa, percebemos a necessidade de uma reformulação do sistema, de modo a possibilitar a permanência de profissionais que estabelecem vínculos produtivos com seus colegas de classe e desenvolver a aprendizagem de todos os alunos, bem como formações complementares e regulares para aperfeiçoar todos os professores. Entretanto, como ressalta Vilaronga (2014):

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. (p.12).

Essa relação de trabalho tem a natureza de ser um processo de adaptação; desse modo, 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 ao fornecerem-se oportunidades, exercendo na prática e refletindo sobre ela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino tem exigido reflexões complexas 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 essa realidade, elaboramos 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).

Ao analisarmos 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, compreendemos a importância do vínculo entre os profissionais. Para o desenvolvimento do coensino, são necessárias formações iniciais e complementares, dando suporte para a 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. 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 multiprofissional, incluindo também os familiares, de modo a possibilitar a troca de experiência e buscar conhecer o aluno em sua totalidade. No desenvolvimento do coensino, requer um processo formativo que possibilite os profissionais reconhecerem os métodos e as estratégias já estruturados com as características de colaboração e a compreensão das necessidades de mudanças para evoluir.

Para que se efetivem as ações destacadas, de modo a contribuir com as interações pedagógicas, entendemos que há a necessidade de organização e de modificação no processo de contratação dos profissionais segundo professores de turma, sendo a grande maioria admitida em caráter temporário – ACT, processo que tem duração de um período letivo ou até quando o aluno permanecer na unidade escolar. Assim sendo, tem-se a dificuldade de constituição de vínculos fortes com seus parceiros de sala de aula.

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. Para contribuir, destacamos a promoção do tempo para o planejamento, a atenção para as soluções e as dificuldades encontradas no cotidiano da escola, o apoio material no desenvolvimento de atividades e dinâmicas para a inclusão, o desenvolvimento de dinâmicas para mostrar a importância do vínculo entre os profissionais, proporcionar condições para a participação dos professores nas formações, estar disponível e saber articular conflitos quando necessário. Por conseguinte, o gestor deve ser um profissional preparado e comprometido com a educação, tendo clareza de suas ações.

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

Há a necessidade de reorganizações no sistema para que se valorizem a formação de todos os alunos, sem uma classificação, e um ensino que não leve em consideração somente o desenvolvimento dos ditos “normais”. 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. Que os espaços de ensino enalteçam a participação de técnicos especializados, pais e comunidade. Que os governantes deem a agilidade necessária à 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. Contudo, percebemos que ainda temos uma longa caminhada em relação à inclusão de alunos com deficiência e, também, um caminho a percorrer em relação ao coensino para que aconteça nas escolas da região e potencialize o aprendizado de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, B. K. (2015). *A Formação do Segundo Professor Turma do Estado de Santa Catarina* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2008). Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares* (pp. 104-112). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP.
- Costas, F. A. T. et al (2012). *Educação, Educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas*. Curitiba: Appris.
- Declaração De Salamanca*. (1994). Recuperado em 6 de janeiro de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Figueira, E. (2013). *O que é educação inclusão inclusiva*. São Paulo: Brasiliense.
- França, M. G. (2016). *As complexas tramas da inclusão escolar: o trabalho do professor de Educação Especial*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Garcia, R. M. C. (2011). Políticas Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a Hegemonia do modelo especializado. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. R. Baptista (Orgs.), *Professores e Educação Especial: formação em foco* (v. 2, pp. 65-78). Porto Alegre: Mediação.
- Gately Jr., S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Lago, D. C. (2013, 20 de setembro-2 de outubro). *Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual*. Artigo apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, Goiás, Brasil.
- Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017*. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Recuperado em 15 de fevereiro de 2018 de [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 15 de fevereiro de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre o Ensino Regular e Especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In E. J. Manzini (Org.), *Inclusão e acessibilidade* (pp. 29-41). Marília: ABPEE.
- Mendes, E. G. (2015). *A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial*. São Carlos: UFSCar.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar.

- Mendes, E.G. (2002). Perspectiva para a construção da escola inclusiva. In M. S. Palhares, & S. Marins (Orgs.), *Escola Inclusiva* (pp. 61-86). São Carlos: UFSCar.
- Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010*. Brasília: MEC/SEESP/.GAB
- Paulon, S. M., Freitas, L. B. de L., & Pinho, G. S. (2007). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Peterson, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 3-10.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Recuperado em 27 de setembro de 2019 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Programa Pedagógico*. (2009). São José: Fundação Catarinense de Educação Especial.
- Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Ramos, P. (2008). *Educação inclusiva: histórias que (des)encantaram a educação*. Blumenau: Odorizzi.
- Resolução CEB/CNE nº 2, de 11 de fevereiro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC. Recuperado em 4 de fevereiro de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016*. Santa Catarina: Conselho do Estado de Santa Catarina.
- Resolução CEE/SC nº 112, 12 de janeiro de 2006*. Santa Catarina: Conselho do Estado de Santa Catarina.
- Vilaronga, C. A. R. (2014). *Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino*. São Carlos: UFSCar.
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151.
- Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.<sup>11</sup>

