

ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS INCLUÍDOS EM ESCOLA DE SANTA CATARINA

ASPECTS OF PEDAGOGICAL WORK WITH INCLUDED STUDENTS IN A SCHOOL IN SANTA CATARINA

Deysi Maia Clair Kosvoski¹

RESUMO: Este artigo faz parte da pesquisa sobre a prática pedagógica do segundo professor. O objetivo deste estudo é refletir sobre a prática pedagógica das professoras de atendimento em classe, no ensino regular da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Para comprovar as hipóteses foi utilizada a metodologia qualitativa e realizada pesquisa de campo na Escola EQM, com a utilização de questionário com 11 (onze) perguntas para 11 (onze) profissionais que desempenham essa função. Foram observados grandes desafios em relação a elaboração do plano de aula. Não recebem o planejamento dos professores regentes das disciplinas. Realizam adaptação de conteúdo na hora da aula e também não conseguem planejar aulas juntos por não haver tempo disponível para esta prática. As professoras demonstraram durante a pesquisa que não estão certas quanto a aprendizagem dos alunos, mas observaram que precisam planejar melhor as adaptações dos conteúdos.

Palavras-Chave: Educação Especial; Prática Pedagógica; Deficiência.

ABSTRACT: This article is part of a research on the pedagogical practice of the second teachers. The objective of this study is to reflect on the pedagogical practice of classroom teachers, in the regular Basic Education the State of Santa Catarina. To prove the hypotheses, the qualitative methodology was used and field research was carried out at the EQM School using a questionnaire with 11 (eleven) questions for 11 (eleven) professionals who perform this function. Were observed challenges in relation to the preparation of the lesson plan. They do not receive planning from the regent teachers of the disciplines. They adapt content at the time of class and also cannot plan classes together because there is no time available for this practice. The teachers demonstrated during the research that they are not sure about students' learning, but noted they need to better plan the adaptation of content.

Keywords: Special Education; Pedagogical Practice; Deficiency.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as reflexões acerca dos resultados do trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Educação Especial. Tratou de questões relacionadas à docência em educação especial no ensino regular.

Destaca-se a configuração docente e do trabalho pedagógico realizado em Santa Catarina por se diferenciar de outros Estados da Federação. Este estudo revela as preocupações das professoras entrevistadas para com os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, matriculados e com frequência no ensino regular do sistema estadual de ensino de Santa Catarina. A relevância se encontra na reflexão sobre a prática profissional docente da área da Educação Especial.

Por haver uma série de implicações pedagógicas reveladas quanto ao sistema de inclusão escolar, surgiu a necessidade de refletir a respeito de como acontecem as

¹ Mestranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Psicopedagoga, licenciada em Pedagogia, licenciada em Educação Especial, professora da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE. Financiamento CAPES. deysimck@gmail.com.

práticas docentes e as atribuições do cargo de Professor de Atendimento em Classe ou Segundo Professor e como são as orientações disponibilizadas.

Os dados coletados nessa investigação tiveram o objetivo de verificar e analisar como as Professoras de Atendimento em Classe fazem seus planejamentos pedagógicos, individuais para cada educando com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, isto é, necessidades educacionais especiais, de forma aplicável para que o direito a aprendizagem seja efetivado.

Buscou-se identificar, através de questionários, se há ou não dificuldades para planejar aulas e adaptar conteúdos para alunos portadores de deficiências. Com as respostas ricas dos sujeitos da pesquisa, muitos questionamentos que surgiram no início desse trabalho foram esclarecidos, porém, inúmeras outras questões surgiram e motivam outros estudos para tentar respondê-la em outro momento.

O direito das pessoas com deficiência em ter igualdade e equidade na educação, com direito garantido à matrícula e acesso aos recursos provenientes do Governo em todas as instâncias, constam na legislação (art.288, III da Constituição Federal de 1988 – CF/88; art. 1º Resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB – 2009; Art.59/I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996).

A legislação está sempre sendo emendada e/ou alterada, como a Lei nº 12.796/2013 que altera a LDB nº 9.394/96 modificada para o termo *educandos com necessidades especiais* para *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* e assim continua até os dias de hoje (BRASIL, 2013).

Desta forma, a lei preconiza que devem ser efetivados os direitos desses alunos a frequentarem o ensino regular em todo território brasileiro. Em Santa Catarina através do Programa Pedagógico (2009), tem-se teoricamente garantidos, o aprendizado e a organização pedagógica para atendê-los. A fundamentação da necessidade da garantia da prática é o que este estudo apresenta.

INCLUSÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA

O Estado de Santa Catarina através do EDUCACENSO 2017, registrou o número de 1.209.548 (Um milhão, duzentos e nove mil, quinhentos e quarenta e oito) alunos matriculados na rede Estadual e Municipal, sendo que 28.128 (vinte oito mil, cento e vinte oito) alunos estão na Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos).

Consta na Política Estadual de Educação de Santa Catarina (2009), que devido à expansão dos serviços de Educação Especial no Estado, foi instituída em 1968 a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), objeto da Lei nº 4.156/68, regulamentada pelo Decreto nº 7443/68.

A ideia da criação dessa fundação derivou da necessidade de uma Instituição Pública que organizasse a Educação Especial no Estado. Para tanto, deveria captar recursos do Governo Federal, promover capacitação, realizar pesquisas, dar assistência às famílias das pessoas com deficiência.

A Resolução SEE Nº 01/96 – CEE/SC apresenta o princípio que orienta a política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina revogada pela resolução SEE 112/2006-SC. Esta passou a nortear os caminhos da educação catarinense, permanecendo até 2016. Com a remodelagem de parâmetros na resolução

SEE100/2016-SC, tornou-se mais uma vez o guia para o funcionamento da educação escolar, básica e/ou especial.

Observa-se uma tendência geral de valorização de princípios de uma Educação Inclusiva, com a inclusão descrita na definição de Educação Especial, do transtorno do espectro autista, antes subtendida nas condutas típicas. A resolução nº 100 ainda traz o reforço na presença do professor de atendimento em classe para turmas com alunos incluídos e a possibilidade das Instituições filantrópicas, APAE-SC por exemplo, de terem de volta as salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que trata do antigo Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, condicionado à avaliação da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

Entretanto, as diferenças de ênfase de terminologia (inclusão/integração), constantes na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (FCEE, 2006), ampliaram a defesa de direito à educação. Editada e atualizada três anos após sua aprovação (2009), pois, aguardava os rumos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEEP/ 2008, para ser lançada.

Essa política descreve com autonomia pertinente ao Estado os rumos da Educação Especial através da Fundação Catarinense de Educação Especial – (FCEE) e tem como fundamento os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (BRASIL, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) consideram que as instituições escolares devem flexibilizar seus currículos para atender à diversidade dos educandos, garantindo a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Para os PCNs as adaptações curriculares envolvem ações voltadas aos objetivos, conteúdos, processo avaliativo, temporalidade e a organização do trabalho didático-pedagógico da escola.

Teoricamente tem-se garantida a prática para adaptar o currículo. Ainda não se tem a prática. Os mecanismos para a prática vão muito além da discussão sobre o acesso e a permanência dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Ensino Regular.

Implicam na adaptação do currículo às diferentes deficiências, e busca por metodologia de ensino adequado à cada necessidade para incorporar à adaptação curricular e na atuação pedagógica do Professor da Educação Especial em Atendimento em Classe.

No mesmo ano de 2009 a FCEE lança o Programa Pedagógico respaldada pela Resolução nº 112/2006 que versa sobre todos os serviços de educação especial, com o objetivo de determinar as diretrizes da educação especial em Santa Catarina. Considerado um documento inovador que veio somar com a Política de Educação Especial de Santa Catarina.

O Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de 2009 orienta que deve ser realizado o planejamento pedagógico individual para o ensino dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este um tanto extraordinário à LDB vigente, este documento demonstra a preocupação com relação ao planejamento pedagógico individual e com

o conhecimento de como o educando com deficiência aprende no que se refere a metodologia adequada ao ensino do educando.

Na verdade, se quer uma educação para todos e para cada um e autores como Libâneo (2008), admitem *uma educação dualista, uma enfatiza o desenvolvimento cognitivo que não exclui a formação sociocultural e científica, valoriza os saberes sistematizados e a formação da personalidade mediada*. A outra direciona a experiências socioculturais, de diversidade com resolução de problemas do cotidiano no contexto escolar com visão formativa.

A linha teórica seguida pelo Estado de Santa Catarina segue a Linha sócio histórica de Vygotsky. Seguindo esse pensamento, Libâneo explica dois significados da educação inclusiva.

Em um destaca-se o reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras e a vivência dessas experiências socioculturais [...] os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Em outro, acentua-se o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais [...] considerando as características pessoais e culturais dos alunos, sua motivação, e os conceitos socioculturais da aprendizagem (LIBÂNEO, 2008).

Nesse sentido os dois sistemas de ensino coexistem e a inclusão precisa se fazer presente nas duas linhas, mas parece não haver a prática de registros sobre o planejamento pedagógico individualizado.

Segundo as determinações do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina “os profissionais que atuam na Educação Especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados” (Resolução Nº 01/96/CEE, Art. 14). Sendo assim, essa resolução atribui à Fundação Catarinense de Educação Especial a responsabilidade de promover *inclusive com outras instituições, a capacitação dos recursos humanos para a Educação Especial* (Art. 15).

E através da Lei Complementar Nº 170/98/CEE/SC predispõe que (Art.64) visando à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns, preconizava treinamento permanente aos professores do ensino regular e que o atendimento especializado seria feito por professores de nível médio ou superior com especialização adequada.

Nos documentos analisados, não há referência que a FCEE dará cursos aos professores do ensino, assim, essa Lei Complementar afirma apenas que cabe ao Poder Público oferecer-lhes *treinamento permanente*.

Quanto a formação, são considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades. Também apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

E possam comprovar cursos de Licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental e complementação

de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (CNE/CEB nº 17/2001). No Programa Pedagógico da FCEE (2009) consta as atribuições do Professor de Atendimento em Classe.

Essas atribuições nem sempre são cumpridas e durante essa investigação foram discutidas questões quanto essas atribuições do Segundo Professor para que possamos refletir sobre a real função desses profissionais na sala de aula. O Programa Pedagógico da FCEE (2009) diz que, *o segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado.*

O Professor de Atendimento em Classe ou Segundo Professor, nos anos iniciais tem o período de 4h de convívio com o professor regente e é perfeitamente possível que se revezem para reger as aulas.

O outro item das observações diz: *Este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança etc* (FCEE, 2009).

A citação acima sugere uma pergunta: Então quem fará o trabalho no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança? Não há quem. Já houve caso do segundo professor pedir ajuda na hora do recreio, para poder ir ao banheiro, tomar um café, ninguém se dispôs só responderam: _ você sabia que ele era assim por que foi pegar a vaga?

Os professores ACTs, isto é, os contratados temporariamente, ao verem a listagem de vagas abertas nas escolas, no sistema da Secretaria de Educação, logo procuram saber quem é o aluno, para decidir se dão conta de ensinar e cuidar daquele aluno. Sendo positiva, isto é, querendo, é só ir até a gerência de educação responsável pela região a 40, 50 ou 90 quilômetros de distância, mostrar documentos de habilitação e aceitar a contratação, que para muitos é o emprego temporário, pois, quando a primeira e segunda chamada da lista de classificação já aconteceram, pode não haver profissional habilitado entre os presentes, então o candidato mais habilitado consegue o contrato de professor.

De um ano para outro é realizado um teste de classificação por uma entidade sem fins lucrativos, para todos os professores admitidos em caráter temporário – ACTs do Estado, todo ano, o que gera uma listagem pela qual as aulas são distribuídas. Um cronograma é divulgado no site da Secretaria de Educação e no dia previsto geralmente antes do início das aulas, reúnem-se em uma escola em torno de 500 pessoas por disciplina. Desde a criação do cargo de Segundo Professor não houve concurso público e na Escola EQM são 44 alunos incluídos para 11 segundos professores. Um número bem alto, quase todas as turmas que têm um segundo professor.

E nessas condições como a segunda professora faz o planejamento pedagógico individual para seus alunos com necessidades educacionais, como vai ensinar os alunos com deficiência? Será que sobrar um livro do professor para auxiliá-lo na explicação para o aluno? O livro do professor é só para o professor da disciplina, mas e o Segundo Professor também é professor, nesse caso precisaria de livros também e livros que trouxessem as devidas adaptações para cada nível da deficiência intelectual.

Às vezes nem o livro do aluno sobra para o segundo professor. Na sala de aula o segundo professor fica com uma cadeira, a qual arrasta para perto dos alunos para reexplicar as matérias, só não fica em pé, porque atrapalharia a visão do quadro para os demais alunos. Armário e mesa não é previsto na legislação do espaço de sala de aula cada vez mais apertado. Se tiver um cadeirante provavelmente o colocaram na primeira carteira da porta o que o impedirá de circular na sala como qualquer outro aluno.

Desta forma, onde o segundo professor guardará seu material de apoio, como: miniaturas, figuras, revistas, materiais concretos, cartolina, material dourado etc. Esses materiais são usados para representar ideias, e se não podem estar a mão para no momento preciso serem usados, perdem o *insight da aprendizagem*², deixam de ser importantes e cai a qualidade do ensino.

A garantia de todos os educandos com ou sem necessidades educacionais na escola, foram atendidos, mas o currículo adaptado individualmente pelo segundo professor, precisa ainda ser adequado ao objetivo final que é a aprendizagem de cada educando. Em 2017 o Estado de Santa Catarina instituiu a Lei 17.143 que:

Obriga as escolas que integram o sistema estadual de educação a manter a presença do segundo professor em sala de aula para alunos que tiverem o laudo de: deficiência múltipla associada à deficiência mental; II – deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; III – deficiência associada a transtorno psiquiátrico; IV – deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; V – Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; VI- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2017).

O Programa Pedagógico (2009) previa um Segundo Professor como o de Atendimento em Classe, também para alunos com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; tratava o Autismo dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (FCEE, 2009). Um reconhecimento as diferenças, mas, o ensino dessa clientela continua sendo uma incógnita.

METODOLOGIA

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa. E para atingir o objetivo desse estudo, foi necessário leituras de documentos Internacionais, Nacionais e Estaduais, como teses, artigos, revistas e livros, os quais incrementaram leis e deram origem à outras leis brasileiras acerca da inclusão.

Marconi e Lakatos (2007, p.15) afirmam que a pesquisa *é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.*

Desta forma, após o desenvolvimento de leituras, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha, para nortear a pesquisa aplicada com os professores que atuam na Escola Pública como Professor de Atendimento em Classe. Essas questões foram elaboradas com a intenção de verificar

² Insight da aprendizagem: como uma lâmpada que acende sobre a cabeça, a qual teóricos da aprendizagem chamam isso de aprendizagem por “insight”. É caracterizada pela repentinidade, parece ocorrer rápido demais para resultar de um processo de ensaio e erro (Thorpe 1963).

como os segundos professores da Escola EQM desenvolvem seus trabalhos pedagógicos junto aos alunos com necessidades educacionais.

Foram focados o planejamento, se individualizado ou não, e todas as implicações referentes à esta ação que influenciam diretamente na qualidade de ensino e de aprendizagem.

Participaram da pesquisa 11 (onze) Segundas Professoras. Após a aplicação dos questionários, houve a organização dos dados coletados. Em seguida foi feita a leitura de todas as respostas com muita cautela e separado os pontos mais significativos encontrados na pesquisa para que a análise fosse eficaz e segura.

Finalmente houve a descrição contextualizada com autores que contribuíram durante o trabalho para o desenvolvimento da Fundamentação Teórica e para melhor compreensão do assunto, dessa forma acrescentar algo novo nas pesquisas que já foram realizadas.

Após as leituras e reflexões teóricas, houve a necessidade de encontrar o local campo de pesquisa, a escola com profissionais da educação que atuassem como Professor de Atendimento em Classe. Para a escolha da escola, os critérios utilizados foram: ter localização próxima com fácil acesso para que pudessemos realizar a pesquisa com qualidade, caso precisasse visitar a escola várias vezes durante a pesquisa. Iniciamos a busca pela escola que tivesse o maior número de alunos incluídos de 6º ano ao Ensino Médio e assim decidimos pela Escola EQM (para preservar os o verdadeiro nome da escola pesquisada será usado nome fictício), com cerca de 900 alunos matriculados a qual apresenta o maior número de aluno incluídos.

Os sujeitos da pesquisa, nesse caso, são os professores que atuam como Segundos Professores e teriam, nesse momento, vozes e vez diante das inquietações e investigações. O trabalho aconteceu durante 2 (dois) dias, na escola EQM na qual as Professoras atuam como Professoras de Atendimento em Classe no Estado de Santa Catarina. Para preservar os nomes verdadeiros dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão usados nomes fictícios.

Para que esses sujeitos fizessem parte dessa pesquisa, adotou-se alguns critérios para a seleção dos professores. Os profissionais deveriam estar no exercício de docência como Professor de Atendimento em Classe, no Ensino Fundamental I e II. Deveriam fazer parte do quadro de professores na instituição de ensino que pesquisa será desenvolvida. Também os profissionais deveriam estar atuando nessa função, no mínimo 2 (dois) anos. Nessa escola selecionada para realizar a investigação, 11 (onze) professores puderam participar, todas mulheres.

No dia marcado para iniciar o trabalho, foi reunido os professores em um departamento da escola e explicado o motivo da pesquisa, solicitado para responderem as questões da forma mais sinceras possível, pois o resultado seria de extrema importância para a melhoria e qualidade no ensino e aprendizado dos alunos, assim como para ajudar os profissionais que atuam como Professor de Atendimento em Classe que, dificilmente, são ouvidos.

Após a conversa, foi deixado a palavra livre se caso eles tivessem alguma dúvida. Como ninguém se pronunciou, foi entregue as questões e após o término foi devolvido para que pudessemos fazer a análise. Essa prática aconteceu no período da manhã, na sala dos professores e durante o intervalo do recreio. Os sujeitos da pesquisa foram todas do sexo feminino por não haver na escola profissionais, que executam essa função, do sexo masculino.

A pesquisa foi realizada na Escola EQM no Estado de Santa Catarina, que apresenta o maior número de alunos incluídos 44 (quarenta e quatro) alunos e 11 (onze) Segundos Professores.

Esta amostra corresponde à 100% (cem por cento) dos 2º professores de alunos incluídos matriculados. O questionário respondido contou com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha.

Para as reflexões sobre o trabalho pedagógico do Professor de Atendimento em Classe, foram realizadas análises bibliográficas e levantamento de dados através de questionário respondido, pelas Professoras da Escola EQM de Santa Catarina. A finalidade da pesquisa foi descobrir respostas para as questões levantadas durante esse estudo. Após o levantamento dos dados, foram organizados os materiais, feito a leitura e releitura dos mesmos, de maneira crítica em relação ao conteúdo coletado.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com 11 (onze) perguntas que visam extrair como a Professora de Atendimento em Classe trabalha, planeja as aulas, faz o planejamento, se recebe ou não plano de aula do professor regente e se fazem adaptações curriculares entre outras. As professoras pesquisadas receberam nomes fictícios. A análise aconteceu com a compilação dos dados coletados, e busca literária para a comparação com as respostas do questionário respondido sobre planejamento, método de ensino, adaptação e temporalidade.

O trabalho do qual resultou este artigo teve a autorização das professoras pesquisadas através do termo de consentimento livre e esclarecido tendo seus nomes preservados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O surgimento da instituição de ensino pesquisada está diretamente ligado a história da educação de Santa Catarina, doação do terreno para construção do prédio escolar, a inauguração da pedra fundamental e a luta da comunidade para abrigar no município uma escola que traz na essência de sua história o desenvolvimento social e político. A história da educação, de acordo com documentos, inicia em 1.900 com o *Mapa dos alunos*. Trata de uma lista com o nome de 48 (quarenta e oito) alunos homens, de até 13 anos.

Foi a partir de 1.938 que a Escola EQM surge no desenvolvimento da educação na região. O PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, embasado nos PCNS e na proposta Curricular de Santa Catarina, construída com toda comunidade escolar, nesse documento encontra-se todos os aspectos que norteiam a dinâmica da Escola. O mesmo é flexível, podendo ser revisto a qualquer tempo. Tem como filosofia o aprimoramento como pessoa humana na busca da formação do indivíduo participativo, solidário, crítico e responsável. A clientela é diversificada com alunos do centro e do interior. Possui Serviço de Atendimento Educacional Especializado que atende os alunos em contraturno.

Na prática pedagógica procura-se conciliar a teoria com a prática propiciando a construção do conhecimento. Sempre que possível o cotidiano faz parte referencial dos conteúdos. Os projetos trabalhados partem sempre do interesse dos alunos e necessidade da comunidade.

Trabalhos desenvolvidos pela Escola à Comunidade local: Educação Ambiental, Resgate de Valores e Cultura Afro, Semana Literária, Inclusão Social, Projeto Amor à Vida: Não ao álcool e outras drogas.

São desenvolvidas atividades Extracurriculares como: Jogos, Palestras para comunidade, pais e alunos. A escola está engajada em proporcionar aos alunos momentos culturais, com apresentações de companhias de teatro no auditório e a comunidade aprova a iniciativa.

A forma como a Professora de Atendimento em Classe, faz e executa o planejamento pedagógico individual no que diz respeito a método e adaptação de conteúdo, nos faz refletir e procurar de alguma forma contribuir para uma educação de qualidade para esses educandos especiais e para os profissionais que atuam nessa função. Todas as respostas foram de extrema importância para o desenvolvimento desse estudo.

Em todas as leituras da área de Educação Especial realizadas não houve referência ao trabalho de professor, no masculino e na escola pesquisada são todas mulheres as segundas professoras, parece haver uma diminuição da procura masculina para esta função. Será o ensinar e cuidar? Será que a função está ligada a figura materna? Campos (1994) afirma que “o cuidar envolve todas as atividades ligadas ao cotidiano da criança [...]. Esta é mais uma questão aberta à reflexão e mais um assunto para uma nova pesquisa.

Das 11 (onze) professoras que fizeram parte dessa pesquisa, todas são Licenciadas em Pedagogia, 5 (cinco) delas tem Especialização, uma das 5 (cinco) Educação Especial e as outras 6 (seis) têm cursos de extensão na área de Educação Especial. Quanto a formação duas professoras acrescentaram:

Eu sou formada em Pedagogia... Tive as disciplinas de Educação Especial, mas eu não lembro de terem ensinado a dar aulas para crianças com deficiência, nem no curso deficiência intelectual que fiz ensinaram só falaram da deficiência e de como cuidar... (professora Elisa, Escola EQM, 2015).

Tive na Pós de Educação Especial todas as deficiências, mas não sei como cada deficiente consegue aprender, eu tento ensinar, mas não sei se aprendeu, eu queria saber como que ele aprende porque com os outros alunos você pergunta entendeu? E ele responde e o aluno com deficiência não é assim a gente não sabe... (professora Raquel, Escola EQM, 2015).

Diante dessas respostas, nota-se a preocupação dessas professoras em relação às suas práticas em sala de aula. Percebe-se que a Inclusão Escolar fez com que a Licenciatura em Pedagogia se adaptasse, incluíram na Grade Curricular disciplinas como metodologia do trabalho para atender Mental, Físico, Auditivo e Visual, com conteúdo sobre diagnósticos e comportamentos, mas práticas de como ensinar esses educandos incluídos, que é o que realmente interessa, não foi ensinado.

Segundo Gatti (2010), o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades,

com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. No Brasil, de acordo com Gatti (2010) as instituições de ensino superior que mantêm as graduações das licenciaturas comuns às dos bacharelados e tecnológicos, não se tem uma instituição voltada somente para as licenciaturas, excelência em formação de professores o que parece ser o caminho para elevação do nível da formação docente e conseqüentemente da profissão.

Foi questionado às participantes sobre quantos alunos com laudo médico ensinam por turma. As respostas ficaram entre 03 e 05 alunos com laudo por professora. Totalizando 44 alunos com laudo. Mas observaram que ensinam também outros alunos com dificuldade e sem laudo neurológico. Conforme o Programa Pedagógico (2009) o segundo professor “deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos”. Entretanto, as respostas para essa pergunta foram quase unânimes, segue a que mais reflete a dificuldade do Segundo Professor, a resposta da professora Rita, chama atenção:

Sabe, ajudo quatro alunas, mas elas acompanham mais ou menos, mas tem mais dois meninos que não tem laudo e ficam me pedindo ajuda, eles têm vergonha de pedir para professora da matéria, mas nem sempre eu sei... as vezes é matemática daí complica...

Para ensinar matemática, a professora Rita diz: *passo continua, de mais, de menos, vezes elas não conseguem e a professora de matemática dá nota para elas*. De acordo com a resposta da professora, se as alunas, pela necessidade educacional especial, não conseguem aprender matemática, por exemplo funções, o currículo para elas precisa ser revisto. Anteriormente foi citado pelo autor Sacristán (2000) que pondera muito bem que o currículo é um conjunto de ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos.

Desta forma, a inserção de um currículo, que atenda às necessidades educacionais dos alunos incluídos torna-se imprescindível ao ponto de que todos têm direito à aprendizagem, e não só fazerem o que já sabem, é preciso evoluir.

Outra professora discorre,

Eu fico só com os meus quatro, porque os outros elas que dão conta e não sei porque se incomodam quando os meus não fazem, os dela também não e os dela são trinta e vem se incomodar que um menino com deficiência quando não faz a atividade, francamente...

Mas e os outros não te pedem ajuda?

Pediam no começo, mas cortei de cara como é que vou ajudar trinta e quatro sou uma só (professora Keli, Escola EQM, 2015).

Para a professora Keli, a sala é dividida, ela com seus 4 (quatro) e a professora da disciplina com seus 30 (trinta), estão vivendo ainda na integração. Quando se integra, os alunos ficam no conjunto, porém isolados e quando se inclui, os alunos ficam misturados aos outros. Esta fala remete à década de 70 quando o paradigma da integração começa a vigorar, ou seja, naquela época a Educação Especial preparava os alunos deficientes nas instituições especiais a fim de integrá-los nas escolas de

alunos “normais”, por meio de provas estabelecia o meio de ser “normal” recebendo a mesma educação dos alunos “normais” amparados na antiga lei 5.692 de 1971 prevê tratamento especial a alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (LEI n.º 5.692/71, art. 9º) Revogada mais tarde pela LDB 9394/96.

Nas análises destacam-se muitas preocupações sobre o planejamento. Os relatos foram surpreendentes, pois das 11 (onze) professoras que participaram da pesquisa somente 4 (quatro) delas dizem planejar e 7 (sete) disseram não planejar. Essas 4 (quatro) professoras que planejam relataram:

É igual ao conteúdo da turma, porém adaptado ao entendimento do aluno, auxílio com trabalhos em dupla e equipe faço ampliação (professora Fernanda, Escola EQM, 2015).

Usando sempre a essência do conteúdo principal (professora Carmem, Escola EQM, 2015).

Planejo as aulas antecipadas, mas nem sempre posso pôr em prática as adaptações devido ao grau de deficiência (professora Barbara, Escola EQM, 2015).

De acordo com o conteúdo do professor (professora Marcia, Escola EQM, 2015).

Como citado no início do trabalho o autor Chevallard (1991) refere-se ao plano de aula como sendo conteúdo de saber que tenha sido resultado da transposição pedagógica, mas o conteúdo inicial a que se refere é o de conhecimento do professor, e se o segundo professor não sabe, não pode fazer um plano de aula a respeito e nem tão pouco a transposição pedagógica.

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdo do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova (LIBÂNEO, 2008).

Das professoras que dizem não planejar as aulas, destaca-se algumas respostas que cabem algumas reflexões:

Gente! Não tem como fazer isso preciso estar com a professora regente de cada disciplina e elas não têm tempo para sentar comigo e com mais 10 (dez), que hora vão dar aula, se for assim? (professora Denise, Escola EQM, 2015).

Tem alguma coisa errada, não é possível planejar sem receber o planejamento do professor de disciplina... sabe se eu planejar sozinha, teremos duas aulas na mesma sala o professor regente da matéria lá na frente e eu com alguma coisa mais importante para os meus alunos com deficiência porque pra eles não é importante a fórmula de Báscara ou ache o ‘x’, ele precisam saber comprar um pão na padaria, pagar e conferir o troco, precisam saber amarrar seus tênis... (professora Sheila, Escola EQM, 2015).

Fazer planejamento não é simples assim preciso planejar com o professor da matéria... não sou formada em matemática, física, química, inglês, história, geografia ... (professora Rita, Escola EQM, 2015).

Pode parecer contraditório, as Segundas Professoras citadas acima, não fazem planejamento, mas entendem de planejamento, não planejam porque sabem que para fazer um plano com adaptações e intervenções pedagógicas precisam entender da matéria ou da ajuda do professor da disciplina. Libâneo (2008) coloca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das

matérias de ensino sob a direção do professor. Destaca a importância da natureza do trabalho docente como a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino.

Quanto as dificuldades que essas profissionais enfrentam para planejar aulas para seus alunos, 08 (oito) delas responderam que não enfrentam dificuldades e 3 (três) disseram sim. Duas delas que enfrentam dificuldades ressaltam que:

O professor da turma não tem seu caderno de planejamento, falta material para adaptar as atividades desenvolvidas em sala de aula (professora Elisabete, Escola EQM, 2015).

Não recebo o planejamento antecipado, a dificuldade é essa não é minha dificuldade é que não tenho bola de cristal (professora Denise, Escola EQM 2015).

A dificuldade em planejar e fazer adaptações sem ter o planejamento do professor regente torna o planejamento quase impossível de adaptar conteúdos, pois não há um trabalho em conjunto.

Assim como citado no início do trabalho o autor Almeida (2009, p.57) comenta sobre a importância do planejamento para ensinar, quando se têm os conteúdos para aquela aula, traduzem em prioridades e objetivos, assim se realiza a transposição didática e surgem condições de aprendizagem.

As professoras dizem que não recebem o planejamento dos professores das disciplinas, mas será que há como passar o planejamento para os segundos professores de várias turmas todos os dias ou toda semana? Quanto tempo isso demanda, cada professor regente com cada segundo professor como a aula decorrerá, cada professor de cada disciplina. É necessário a explicação do plano de aula para que não ocorram mal-entendido e desentendimentos na frente dos alunos. Esta questão ainda deverá ser discutida em um próximo trabalho.

Já as participantes que fazem adaptações de conteúdo, revelam como fazem. Seguem algumas respostas:

Na hora da aula olho o livro do aluno, porque não temos direito ao livro do professor... não vem para nós... segundas professoras, daí faço um resumo tento colocar exemplo da vida prática do aluno para fazer sentido pra ele, peço que represente em desenho e às vezes digo que não precisa fazer tudo e ajudo na questão que ficou pra ele fazer (professora Fernanda, Escola EQM, 2015).

Ajudo no que posso simplificando, explicando de novo, mas confesso que não sou boa em algumas matérias e peço para um aluno que vai bem explicar para o meu aluno (professora Keli, Escola EQM, 2015).

Faço na hora e gosto muito do que faço, eu explico de novo e peço para ele fazer desenho do que eu disse e a professora disse que eu posso fazer assim que ela aceita (professora Elisabete, Escola EQM, 2015).

Carrego sempre minhas revistas, digo minhas porque trago de casa, e os livros de um aluno que se mudou pedi pra ele não entregar assim sei mais ou menos onde pararam porque eles pulam os capítulos porque dizem que não vai dar tempo de dar tudo e fico perdida, mas levo comigo é a minha segurança sabe ... não sei ficar de mão vazia... coloco em cima de uma carteira quando falta alguém, ou tudo no chão do lado da minha cadeira quando a sala tá cheia, também vou por aonde? (professora Denise, Escola EQM, 2015).

Acredita-se que os educandos com deficiência necessitam de planejamento pedagógico individualizado e segundo Pedro Demo (1998) e Chevallard (1991) *fica evidente que os docentes precisam mais do que nunca buscar as habilidades pedagógicas necessárias, no sentido de abordar com os discentes, novas técnicas para que eles assimilem a mensagem de uma forma objetiva que é a transposição didática.*

O trabalho do Segundo Professor é o *fazer pedagógico*, (SACRISTÁN, 1996) mais que isso o saber fazer, uma ação de propiciar ao educando o conhecimento com uma linguagem que atinja aos educandos que tem as idades cronológica e mental diferentes, uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico trata-se da adaptação curricular para esses alunos.

A idade mental foi sempre privilegiada nas práticas pedagógicas e nas pesquisas sobre a deficiência mental (MANTOAN, 1998). Nas escolas e classes especiais, ou mesmo no contexto da integração escolar de pessoas com déficit mental, as aprendizagens são raramente abordadas conforme o que é próprio da idade cronológica normal. Ademais, além da possibilidade de realizar atividades sociais adequadas, é preciso garantir aos alunos com deficiência o acesso a graus de autonomia e a representação de papéis próprios de sua idade real (BROWN, 1979).

No currículo escolar a idade interfere nas aprendizagens das relações sociais, na cultura, no gênero, no significado do conteúdo ministrado. As diferenças de idade aparecem mais nos anos finais de 8º ano ao 3º ano do Ensino Médio. As diferenças aumentam quando a idade cronológica biológica avança e a mental quase nada. O exemplo foi citado no início do trabalho: um rapaz de 19 (dezenove) anos com idade mental de 5 (cinco), dentro de uma sala com 32 (trinta e dois) alunos no 1º ano de Ensino Médio. O aluno não entende as brincadeiras dos colegas, se irrita com eles, faz birra, se joga no chão, fica com ciúme se a professora conversa com os outros alunos, não amarra o tênis, gosta de coisas infantis, cola figurinhas nos cadernos não quer ficar sentado, chora, quando a mãe ou o pai aparecem na escola ele quer colo. Isto é como colocar uma criança em uma sala com adultos e dizer fique sentado aqui e não levante, se comporte como se você fosse adulto. Isto precisa ser revisto pelas políticas públicas.

A maioria dessas profissionais enfatizam que o tempo para os alunos concluírem as atividades em sala de aula é insuficiente, e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) refere-se ao tempo de aula relacionado à seriação, conforme segue:

A seriação se constitui em um processo de organização do ensino por ano/série, com cronologia marcada pelo ano escolar, compreendido como ano civil. Os conteúdos são selecionados obedecendo a uma lógica de organização do conhecimento produzido socialmente, agrupado por componentes curriculares e complexificado a cada ano/série. Nessa modalidade organizativa a sala de aula é o espaço central da aprendizagem escolar e o ano/série é o tempo privilegiado para organização das atividades. As críticas à seriação estão centradas na dificuldade do respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem de cada sujeito do conhecimento, dando centralidade ao conteúdo escolar e à avaliação. A seriação, por outro lado, dá segurança ao professor que tem sua formação profissional assentada nessa perspectiva (PROPOSTA CURRICULAR SC, 2014).

Sendo assim, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, só existe a seriação devido à segurança do professor que aprendeu em sua licenciatura que as aulas

seriam em classes com alunos de mesma idade. Então, desta forma, é preciso rever conceitos de 'educação para todos' e de 'formação de professores', esta perspectiva contradiz as teorias da inclusão escolar.

Talvez se não houvesse a classificação idade-ano/série, todos os alunos juntos em grupos, a diferença das idades não interferiria na aprendizagem, porém esse assunto pode ser aprofundado outra pesquisa.

As professoras pesquisadas demonstraram dificuldades para exercer a função de Segundo Professor, talvez por haver um rodízio de professores todos os anos, pois são todos ACTs e o Estado de Santa Catarina ainda não fez concurso para este cargo. Dificilmente conseguem ficar mais de um ano com o mesmo educando, parecem não saber sobre a deficiência do aluno e não fazem plano de aula por causa das condições e principalmente por não receberem dos professores das disciplinas o plano de aula deles. Observou-se de um modo geral uma dificuldade em relação ao tempo vago, para planejar junto com os professores das disciplinas o que parece ser o maior problema para essas professoras.

De acordo com a pesquisa, descobriu-se que a comunicação entre esses profissionais na escola está impedindo um trabalho coletivo. Alegam falta de tempo para trocar ideias e os planos de aula. Sendo assim, as Segundas Professoras não fazem planejamento das aulas e este fato comprova que não fazem a transposição pedagógica.

Quanto a executar adaptação de conteúdos disseram que isso acontece na hora da aula. Mas como fica a aprendizagem dos alunos incluídos.

Contudo, considera-se que a pesquisa e as leituras realizadas foram de extrema importância para responder muitas das inquietações docentes. Porém, desperta-se para muitas outras provocações, as quais pretende-se dar continuidade em outro momento.

CONCLUSÃO

As professoras pesquisadas revelaram fatos importantes sobre suas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula. Os relatos em detalhes do dia de aula são de extrema consistência para este estudo e levam à reflexão sobre a formação para a profissão docente. Em suas falas há uma certa angústia, pois querem fazer um bom trabalho pedagógico, mas faltam-lhes condições. Existe uma lacuna entre a teoria dos documentos norteadores e a prática com o trabalho pedagógico. Questões como quanto ao conteúdo a ser ministrado e sua adaptação, o espaço físico da sala de aula e o relacionamento interpessoal, representam os desafios diários das professoras.

Um desses desafios consiste em planejar as aulas sem saber o que será ministrado pela professora da disciplina. São 11 (onze) segundas professoras de diferentes classes e níveis, para conversar com 1 (uma) professora de disciplina, realmente não há tempo para que as professoras planejem suas aulas juntas.

As professoras realizam adaptação de conteúdo na hora da aula conforme seus conhecimentos. Também relataram que precisam ser ouvidas quanto às suas dificuldades, porque os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluídos no ensino regular precisam ter seus direitos de aprendizagem garantidos.

Desta forma, percebe-se a necessidade de se rever a organização pedagógica curricular da escola, para que o trabalho pedagógico seja cumprido e com êxito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. Paulo Freire. **Folha Explica**, v. 81. São Paulo: Publifolha, 2009.
- BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Cartilha O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- _____. **Convenção da Guatemala 1999**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 1999.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem / Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 18/01/2018.
- _____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 19/01/2018.
- _____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em 19/01/2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009**. Brasília, DF, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. **Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações**. Parecer CNE/CEB nº 17, de 8 de dezembro de 2010. Brasília, DF, 2010.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCNs. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF, 2001.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.
- BROWN, L. A strategy for developing chronological age, appropriate and functional curricular for adolescents and severely handicapped adolescents and young adults. **The Journal of Special Education**. 3 (1). 1979.
- CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor). 2008.
- MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES** vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998.
- _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- SACRISTAN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

- _____. J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. et al. (org.). **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº1/96/CEE**. Florianópolis: SED, 1991.
- _____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 112/2006**. Florianópolis: SED, 2006.
- _____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 100/2016**. Florianópolis: SED, 2016.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Lei Complementar Nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Florianópolis: SED, 1998.
- _____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. **Lei Ordinária nº 4156, de 6 de maio de 1968**. Florianópolis: SED, 1968.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: São José: FCEE, 2006.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1991.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2014.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.
- THORPE, W. H. **Learning and instinct in animals**. London: Methuen, 1963.