

## PROFESSORA TITULAR E SEGUNDA PROFESSORA: UMA RELAÇÃO EM (DES)CONSTRUÇÃO

### MAIN TEACHER AND THE ASSISTANT TEACHER: A RELATIONSHIP (OF)CONSTRUCTION

Daniela da Rocha Nolla<sup>1</sup>

Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar o estudo de como acontecem as relações entre professora titular e segunda professora dos anos iniciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de um município do extremo sul catarinense. Tradicionalmente, a profissão docente era caracterizada por apenas um professor e seus alunos, sendo aquele o único profissional responsável pela aprendizagem de todos estes. Porém, a legislação a favor dos alunos com deficiência passou a exigir a inclusão deste grupo nas salas de aula regular. Assim, não mais um professor comanda a turma, mais dois, cada qual com ideias, conhecimentos e concepções diferentes. Diante dessa realidade, buscou-se compreender como essa relação acontece nas turmas do município estudado, bem como analisar a possibilidade existente de haver um trabalho colaborativo entre professora titular e segunda professora. Para isso, a pesquisa está embasada em autores como Beyer (2006), Frago e Escalano (2001), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), os quais trouxeram reflexões fundamentais para a compreensão de como ocorre o trabalho colaborativo e do que é necessário para isso acontecer. A pesquisa, considerada exploratória descritiva e de natureza básica, foi desenvolvida com professoras das escolas do município que atuam em turmas inclusivas. Para tanto, houve o auxílio de uma entrevista não-estruturada. A pesquisa aponta que o trabalho colaborativo entre as professoras necessita de algumas condições específicas e que uma relação conjunta na sala de aula é possível e fundamental para permitir a aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Segundo professor. Trabalho colaborativo. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to study how the relationship between the kindergarten's main teacher and the assistant teacher occurs in a municipal educational system in south of Santa Catarina. Traditionally, the teaching profession was characterized by only one teacher and its students. The teacher was the only person responsible for the learning process. However, as the legislation changed in favor of students with disabilities, it is now

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - UNESC. *Email:* dany\_nolla@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientador. Docente da UNESC. Doutor em Educação. Grupos de Pesquisa: Políticas, saberes e práticas de formação de professores. Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC. *Email:* rlb@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

necessary to include all of them in regular classrooms. Given this reality, we sought to understand how this relationship happens in the classes of the municipality studied, as well as to analyze the possibility of there being a collaborative work between the main teacher and the assistant teacher. For this, the research is based on the authors Beyer (2006), Frago and Escalano (2001), Mendes, Almeida and Toyoda (2011), which brought fundamental reflections to understand how collaborative work occurs and what is necessary for it to happen. The descriptive exploratory research, of a basic nature, was developed with the teachers of the schools of the municipality that works in inclusive classes. The semi-structured interview allowed a better understanding of the answers. The research points to the collaborative work between the teachers needs some specific conditions and that only a joint relationship in the classroom is possible and fundamental to allow the student learning.

**KEYWORDS:** Second teacher. Collaborative work. Inclusive education.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de capacitar os acadêmicos e promover uma formação que seja capaz de unir a teoria com a prática, os cursos de graduação possuem, em alguns semestres, os estágios obrigatórios. Nesses momentos, conseguimos compreender os conhecimentos apreendidos na universidade para o seu desenvolvimento no contexto escolar, bem como conhecer os desafios que podem ser encontrados em nossa futura atuação profissional.

Durante o estágio obrigatório no ensino fundamental, realizado com uma turma de 1º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maracajá (SC), foram percebidos alguns impasses entre a professora regente e a segunda professora. Elas não dialogaram sobre a aula, não seguiram os mesmos assuntos e realizaram atividades diferentes, cada qual com seus alunos, ou seja, a segunda professora com o aluno deficiente e a professora titular com o restante da turma.

Percebeu-se, então, que a relação entre professora titular e segunda professora pode interferir tanto no bom relacionamento entre as colegas – nesse caso, as professoras – quanto na aprendizagem dos alunos, sendo estes deficientes ou não.

Nesse sentido, propõe-se esta pesquisa, que problematizou se é possível haver um trabalho colaborativo entre a professora titular e a segunda professora<sup>3</sup> dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Maracajá (SC). Pretendeu-se, então, analisar a possibilidade

---

<sup>3</sup> Nas turmas pesquisadas não havia professores do sexo masculino, por isso ao longo de todo o artigo serão caracterizadas no sexo feminino como professora titular e segunda professora.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

existente de um trabalho colaborativo entre a professora titular e a segunda professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Maracajá (SC).

Como objetivos específicos, buscou-se identificar as condições estruturais (espaço, tempo, material) das escolas municipais de Maracajá; reconhecer os obstáculos e os benefícios que trazem o trabalho colaborativo entre as professoras relacionadas; compreender o funcionamento da prática pedagógica dessas professoras; apontar as possíveis práticas pedagógicas constituídas pelo trabalho colaborativo entre as professoras; conhecer a formação delas e avaliar a recepção ante o trabalho colaborativo.

Assim, para que fosse possível alcançar todos os objetivos elencados, a pesquisa de cunho científico foi dividida em quatro seções. A primeira delas, intitulada “A Função Social da Escola”, busca identificar qual a função da escola para a formação integral do sujeito, bem como de que maneira ela atua, junto com os seus profissionais, ante o aluno com deficiência.

Na segunda seção, “Professora Titular e Segunda Professora: quais as suas atribuições?”, busca-se verificar e dialogar sobre as atribuições dessas profissionais, dentro e fora da sala de aula, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, além de evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre essas profissionais.

Na terceira seção, denominada “Questões Estruturais e de Formação que são Importantes no Trabalho Colaborativo”, apresentam-se algumas questões de natureza física, estrutural, educacional e de relação que podem interferir direta ou indiretamente na atuação dessas profissionais e no trabalho colaborativo que elas poderão realizar.

Por fim, na quarta seção, “Metodologia, Apresentação e Análise dos Dados”, é realizada a apresentação dos dados coletados, organizados por blocos de análise, considerando-se o referencial teórico adotado.

## **2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

A sociedade pode ser comparada com um organismo vivo que enfrenta mudanças ao longo dos anos, podendo interferir em diversas áreas e ser provocada pelas mais variadas causas. Quando pensamos na vida que temos hoje e traçamos um paralelo com a vida que

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

nossos antepassados tiveram, percebemos que muito se transformou e ainda se transformará. Viver nesta sociedade não é algo simples, pois poderão ser exigidos de nós comportamentos significativos que necessitem de reflexão. Sendo assim, encarar as alterações em seu meio sem qualquer reflexão não é suficiente, como também não é válido apenas se opor a todo tipo de mudança. Por isso, a busca por uma formação humana integral, capaz de auxiliar os sujeitos para que possam agir diante das variações, não é algo recente. Há muitos anos, sujeitos procuram por um melhor entendimento sobre o mundo e seus conhecimentos, a fim de conseguirem sobreviver na sociedade (SANTA CATARINA, 2014). Mas para isso, é necessário que dentro do processo de educar o sujeito, exista uma formação que o auxilie a compreender a sociedade em sua integralidade, tomando "[...] a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura." (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

A escola, como instituição social, ligada diretamente a todos esses fatos, apresenta-se como local indispensável para que ocorra a educação e a formação integral do indivíduo. Para que isso seja possível, entretanto, é necessário que as "[...] práticas pedagógicas [...] considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras." (SANTA CATARINA, 2014, p. 31). Também é necessário que a escola seja reflexiva, isto é, construída por todos que dela fazem parte, que

Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e como esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria. (ALARCÃO, 2010, p. 40).

Essa formação exige, ainda, um contato direto entre o sujeito que aprende e os conhecimentos adquiridos nas ações coletivas, ou seja, não é um instrumento único para todos, como também não é algo pronto. Cada novo ser exige um novo percurso em sua

formação, diferenciado e exclusivo, uma vez que tudo depende das condições sociais e das relações históricas que estão apresentadas (SANTA CATARINA, 2014).

Sob essa perspectiva, podemos pensar que em uma determinada escola são várias as realidades encontradas. Podem ser desde a sociedade em que ela está inserida, e que interfere direta ou indiretamente na sua dinâmica, até as relações sociais existentes entre a escola e a comunidade escolar. Por isso, cada escola é considerada única e seu modo de trabalhar com os alunos para a formação integral também deverá ser.

Desse modo, além dos conhecimentos abordados para a formação integral desses alunos, outros pontos que devem ser levados em conta são os métodos utilizados, ou seja, o modo como os assuntos são passados, e se todos compreendem os conteúdos da mesma forma. Sem contar que cada sujeito possui sua particularidade e, por mais novo que seja, também alguma experiência, as quais devem ser levadas em consideração quando pensamos na sua formação.

Também podem ser elencados os métodos a serem utilizados nas turmas inclusivas onde estão matriculados os alunos com deficiência. Pensar em como ocorre o processo de formação desses alunos nos leva a compreender como é a atuação desses sujeitos na sociedade, uma vez que eles também podem interferir ativamente nela.

Para isso, Borges, Pereira e Aquino (2012) nos auxiliam na análise das duas formas como o aluno com deficiência pode ser tratado na escola. A primeira delas caracteriza-se como a integração dos alunos deficientes. Nesse caso, a inserção do aluno nas escolas regulares, antes, dependia de sua capacidade de se adaptar à escola, aos recursos e à sala comum. Quando isso acontecia, por mais que o aluno estivesse matriculado em uma sala regular, a segregação e a fragmentação permaneciam, pois ele participava, com o restante da turma, de alguns poucos momentos nas atividades realizadas. E nas situações em que a integração e a adaptação desse aluno não eram possíveis, ele deveria ser encaminhado para escolas e salas especiais, sendo defendido que a escola regular não tinha capacidade e estrutura para atendê-lo da melhor forma.

De acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012), com as diversas contradições desse tipo de ensino, outro modelo surgiu, ou seja, a inclusão dos alunos com deficiência, o qual declara que todos os alunos, igualmente, devem frequentar a escola em classes regulares.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Sendo assim, assegura o ensino e não permite qualquer discriminação, garantindo que nenhum aluno fique fora do sistema de ensino desde o início ou em seu término.

A Lei nº 13.146/2015 também colabora para a concretização desse modelo, pois institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), declarando em seu artigo 27º que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7).

Dessa forma, por ser um direito garantido pela lei, a escola precisa considerar que o aluno com deficiência não aprende do mesmo modo que os demais. Por isso, o currículo escolar deve estar em contínua construção, uma vez que cada aluno deficiente aprende de uma forma diferente, de acordo com as suas limitações. Assim, o referido currículo, como documento essencial da escola, necessita priorizar o atendimento e o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, permitindo que se desenvolvam intelectual e sendo autônomos durante o seu processo de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2014).

Sob o mesmo ponto de vista, a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) também pontua que perante uma sala inclusiva é essencial que o currículo escolar seja adaptado ao aluno de acordo com as suas limitações. Isso não significa que necessitam de um currículo novo e diferente dos demais, mas que precisam oferecer diante do mesmo conteúdo formas em que o aluno consiga resolver as atividades propostas. Ou seja, um mesmo assunto para todos os alunos com formas diferentes de resolver as atividades, cada aluno aprendendo conforme suas possibilidades.

Assim, com as adaptações necessárias, é possível permitir que todos os alunos da sala, deficientes ou não, aprendam dentro de suas limitações. Isso garante que a formação integral desses sujeitos seja atingida e que eles possam compreender desde cedo como a sociedade funciona e como interagir nela e com ela. Permitir isso de forma completa e

verdadeira pode ser considerada uma das funções sociais mais importantes e básicas da escola.

### **3 PROFESSORA TITULAR E SEGUNDA PROFESSORA: QUAIS AS SUAS ATRIBUIÇÕES?**

A figura da professora é peça-chave quando se trata do ensino-aprendizagem e na busca contínua pela apropriação de conhecimentos por parte de seus alunos, uma vez que essa é a profissional melhor habilitada para apresentar os caminhos e as ferramentas necessárias nesse processo, além de permitir que o aluno se desenvolva como um todo nos aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, físicos e emocionais.

A professora titular das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental pode ser chamada do que Lima (2012) conceitua de "polivalente", pois tem como função contribuir para o aprendizado dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, como matemática, português, história, geografia e ciências. Para isso, de acordo com a Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, em seu artigo 62º, essa profissional deve ter como formação o ensino superior em licenciaturas, cursado em universidades e institutos superiores de educação, ou, ainda, no curso normal oferecido em nível médio (BRASIL, 1996).

Além de ministrar as aulas nos diferentes campos do conhecimento, também são atribuições da professora titular, segundo a Lei nº 9.394/, artigo 13º: prezar pela aprendizagem dos alunos, ter a responsabilidade de construção e cumprimento do plano de ensino de acordo com a proposta pedagógica e participar da construção de toda e qualquer proposta pedagógica do estabelecimento educacional. Também fica a seu cargo a criação de técnicas e atividades que possibilitem aos alunos com baixo rendimento a recuperação e o avanço (BRASIL, 1996).

Para alcançar a formação integral e efetuar todas as funções estabelecidas pela legislação, essa professora enfrenta diversos desafios a todo tempo. Segundo Lima (2012), um dos obstáculos a serem enfrentados é a tomada de decisão, já que esta profissão tem relação direta com o outro e que, qualquer atitude pode afetá-lo diretamente. Escolhas entre avançar

com a turma ou dar mais atenção aos alunos com dificuldade é um impasse vivido por essas profissionais diariamente.

Assim, segundo Beyer (2006), quando em uma mesma classe há alunos em níveis de aprendizagem semelhantes, apenas uma professora consegue atingir os objetivos propostos e alcançar a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, quando essa mesma classe se torna inclusiva e passa a possuir alunos com deficiência, cada qual com sua necessidade específica, os objetivos podem não ser alcançados da mesma forma. É nessas turmas que Beyer aconselha a existência do modelo de "bidocência", o qual é caracterizado pela atuação de, no mínimo, duas professoras (titular e segunda), atuando em conjunto a fim de permitirem a aprendizagem dos alunos.

Para que esse modelo aconteça, é necessária a efetivação da matrícula de alunos com deficiência e o reconhecimento da necessidade da segunda professora. Nesse momento é que são contratadas profissionais em caráter temporário, com formação mínima exigida no curso de graduação em Pedagogia.

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 17.143/17, o qual apresenta as atribuições da segunda professora nas salas de aula da educação básica de Santa Catarina, essa profissional "[...] acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina." (SANTA CATARINA, 2017, p. 1).

Essa profissional também possuirá os conhecimentos necessários capazes de auxiliar o aluno com deficiência a alcançar os objetivos, permitindo o seu desenvolvimento e possibilitando a aprendizagem desse aluno dentro de suas limitações. De acordo com o documento normativo citado acima, seu artigo 3º define as principais atribuições, podendo ser destacados o planejamento e a execução de atividades pedagógicas junto com a professora titular da turma, elencar adequações nessas atividades e sugerir métodos que ajudem a aprendizagem do aluno com deficiência (SANTA CATARINA, 2017).

Essas duas professoras, titular e segunda professora, possuem um vínculo necessário para o trabalho dentro da sala de aula, uma vez que são responsáveis por todos os alunos e devem possibilitar que estes possam aprender e se desenvolver da melhor maneira, independentemente de qualquer obstáculo ou limitação.



Contudo, um fator que pode interferir nessa relação é o fato de a função da professora ter sido construída tradicionalmente como uma função solitária e individualizada, na qual a professora titular comanda a sua turma e é a única responsável por ela. Com as leis a favor da inserção das crianças com deficiência, a turma se tornou inclusiva, por isso a outra professora passou a entrar em cena, tornando a turma não apenas de uma, mas de duas professoras com visões, concepções e ideias distintas sobre o mesmo trabalho.

Outro aspecto que pode interferir nessa relação essencial é a pouca experiência em trabalho colaborativo dentro da escola. A cultura de colaboração entre professores é algo relativamente novo, ainda mais quando se tratam de professoras que possuem formações e áreas de atuação diferenciadas (BUSS, 2018).

O termo colaborativo pode ser compreendido como algo que tem a ver com colaboração, ou seja, "[...] ação ou resultado de colaborar, de prestar ajuda em algo, de participar da realização de algo; aquilo que se faz em conjunto, com ajuda mútua." (GEIGER, 2011, p. 352). Ao trazermos esse conceito para um modelo de ensino realizado em sala de aula, podemos compreender o ensino colaborativo como "[...] a atuação de dois ou mais profissionais dando instruções em um mesmo espaço físico." (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 345).

Nesses casos de ensino colaborativo ou coensino, o modelo educacional é modificado para um sistema de ensino especial, cujo professora titular juntamente com a professora especial ou segunda professora partilham de toda a responsabilidade quanto ao processo de ensino-aprendizagem de uma turma (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Essas funções variam de planejamento até a avaliação de todos os alunos. Nesse sistema, os alunos também recebem os mesmos procedimentos e adquirem os mesmos conhecimentos, cada qual dentro de suas limitações e capacidades.

Dessa forma, quando relacionamos esses dois conceitos com o trabalho da professora titular e da segunda professora, podemos compreender que somente haverá o trabalho colaborativo de fato quando a ação for conjunta e unida entre elas. Isso poderá proporcionar a construção de algo, ou seja, a elaboração do plano de ensino, de atividades, de estratégias para recuperar alunos com dificuldades, dentre tantas outras atividades comuns a essas profissionais.

Assim o trabalho colaborativo entre professoras de uma turma inclusiva também impede que a simples integração volte a acontecer e cause tantas discriminações. Cada aluno é diferente e tem seu modo de aprender, ficando assim a cargo das professoras dialogarem com o objetivo de auxiliarem os alunos nesse processo.

#### **4 QUESTÕES ESTRUTURAIS E DE FORMAÇÃO QUE SÃO IMPORTANTES NO TRABALHO COLABORATIVO**

A escola, como instituição social, baseia-se em inúmeros documentos normativos, os quais descrevem como podem ocorrer as práticas dos sujeitos que dela participam. Assim, questões relacionadas ao tempo escolar, ao espaço, às práticas pedagógicas, aos materiais e à formação das profissionais são logo definidas para se pensar como ocorre o trabalho das professoras ante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O tempo das escolas pode ser considerado mais dinâmico e movimentado do que qualquer outro tempo, uma vez que em um mesmo espaço estão ocorrendo inúmeras atividades e ações, com diferentes indivíduos, simultaneamente.

Tempos escolares significam tempos de escolarização, tempos de aulas, tempos de trabalho, tempos de projetos, tempos de professores, tempos de alunos etc. Os tempos escolares não fazem referência apenas aos tempos da instituição, materializados em anos, séries, turnos, aulas, módulos, grades, calendários, jornadas. (PARENTE, 2006, p. 23).

Assim, quando pensamos na aprendizagem dos alunos, o tempo das professoras se torna um dos mais importantes fatores, pois é nesse momento que ela pode pensar, refletir e avaliar a sua prática. Segundo Parente (2006, p. 122),

O tempo que o professor passa planejando, desenvolvendo estratégias, construindo materiais, discutindo intervenções e projetos, estudando, certamente é um investimento pessoal. Mas é sobretudo tempo que é parte do exercício de uma profissão, a profissão docente que engloba elementos que vão além do ato explícito de ensinar que ocorre na sala de aula.

Esse tempo se torna ainda mais essencial quando existem turmas inclusivas, ou seja, turmas em que estão matriculados alunos com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que possuem segunda professora. Dessa forma, um tempo para que ambas as profissionais planejem e avaliem as práticas juntas colabora para a atuação em sala de aula.

Outro ponto que deve ser levado em conta na realidade das escolas é o espaço que elas possuem e como ele pode influenciar a prática das professoras, o seu trabalho individual e o trabalho colaborativo. Segundo Frago e Escalano (2001), a escola não se caracteriza apenas como um local onde estão presentes sujeitos com alguma relação no processo de ensino-aprendizagem. Esse espaço constitui-se como aquele portador de um conjunto de valores, disciplinas, aprendizagens sensoriais, motoras e ideológicas, que refletem e expressam uma determinada cultura. Assim, dependendo da ideologia que a escola possui e das normas que a regem, podemos analisar como é realizado o trabalho das professoras.

Além disso, a questão da formação das professoras, seja ela inicial ou continuada, também é ponto principal no que diz respeito às práticas pedagógicas elaboradas e ao trabalho de planejamento entre professoras. Segundo a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, pensar na formação das professoras é reconhecer a necessidade da permanente busca pela atualização e construção de uma prática docente de excelência para os alunos, uma vez que se deve concretizar na reflexão e na investigação diária sobre o trabalho que está sendo feito com os alunos (BRASIL, 2005). É válido destacar, então, que a relação interpessoal entre professoras de uma mesma turma também pode interferir no trabalho colaborativo que ambas desempenham. Segundo Cruz (2016), as relações interpessoais estão diretamente relacionadas à afetividade e à forma como somos tratados por outras pessoas, ou seja, têm ligação direta com questões de ordem externas.

Contudo, essa acolhida pode não acontecer. Nesse caso, a professora pode ficar desmotivada e isso acaba refletindo em seus alunos e nos métodos de ensino, visto que poderá tratá-los da mesma forma como foi tratada (CRUZ, 2016). Quando consideramos que isso pode acontecer com duas professoras em uma mesma sala de aula, é possível que os reflexos negativos possam ser ainda mais acentuados.

Para evitar essa influência, é necessário que as professoras aprendam a lidar com questões de ordem afetiva e encontrem formas de administrar e compreender esses

sentimentos por vezes desagradáveis (CRUZ, 2016). Esse entendimento sobre as próprias emoções, aliado a diálogos verdadeiros, ajuda a melhorar as relações interpessoais desses pares, principalmente porque atuam diariamente em conjunto. Resolver questões como essas também permite uma melhor atuação entre a professora titular e a segunda professora em sua turma.

Também é notável considerar que essas profissionais, quando atuam de forma colaborativa, precisam refletir em conjunto sobre os objetivos que pretendem atingir e as responsabilidades que possuem em relação à sua turma, como, por exemplo, adaptar um mesmo currículo para alunos com e sem deficiências, organizar os planejamentos das aulas, os métodos avaliativos, as resoluções de problemas, entre outras questões comuns ao ambiente da sala de aula. Nessas situações em que é necessário esse contato amigável e estável, as relações interpessoais contribuem para o sucesso em todas essas funções.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, a escola tem como responsabilidade a formação integral do sujeito, ou seja,

Uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional. (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

Diante das definições apresentadas, podemos observar como a escola se organiza e como ela permite o trabalho das pessoas que convivem dentro desse espaço. Analisar esses pontos primordiais nos permite uma reflexão sobre como atuam as professoras diante da formação integral de todos os seus alunos.

## **5 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Buscou-se analisar a possibilidade de existir um trabalho colaborativo entre professora titular e segunda professora dos anos iniciais das escolas municipais do extremo sul catarinense. Esse tipo de estudo, de caráter científico, necessitou de uma metodologia específica, capaz de permitir a compreensão de uma realidade. Segundo Minayo (2001, p. 16),

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

os métodos apresentam “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Nesse sentido, a presente pesquisa se apresenta como tendo cunho qualitativo, uma vez que os dados analisados apresentam a forma como as professoras participantes interpretam e reconhecem as experiências do contexto no qual estão inseridas. Sob o mesmo ponto de vista, a pesquisa possui natureza básica, pois diante dessas experiências não houve qualquer tipo de intervenção prática, apenas a análise e a avaliação dos discursos coletados (SANTOS; SANTOS, 2010).

Podemos definir também que a pesquisa possui o objetivo de ser exploratória descritiva, o que permitiu que as realidades fossem analisadas de forma mais próxima, ou, como explica Santos e Santos (2010, p. 20), “[...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”. Com essa proximidade também foi possível descrever a situação de forma fidedigna, respeitando todos os pontos apresentados.

A pesquisa teve como foco analisar e avaliar uma situação nas escolas do município do extremo sul catarinense e por isso se constituiu como uma pesquisa de campo, ou seja, baseou-se “[...] na coleta de fenômenos que ocorrem na realidade a ser pesquisada.” (PRAÇA, 2015, p. 75). O principal instrumento utilizado foi a entrevista despadronizada ou não estruturada, com perguntas sobre o assunto e sem um roteiro fixo, o que permitiu à pesquisadora ter liberdade para questionar mais sobre o assunto e realizar outras perguntas quando necessário, explorando mais a fundo algumas questões (SANTOS; SANTOS, 2010).

Para obter as respostas, referido instrumento foi aplicado com a totalidade de professoras titulares e segundas professoras de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência matriculados em um município do extremo sul catarinense. Isto é, foram entrevistadas oito (8) professoras – quatro (4) titulares e quatro (4) segundas professoras de três (3) escolas municipais.

Antes das entrevistas serem realizadas, todas elas assinaram o termo de consentimento, o qual declara que as professoras aceitaram participar da pesquisa, mas que não serão identificadas, sendo utilizados apenas os dados informados à entrevistadora. Os termos de consentimento originais se encontram em posse da pesquisadora.

Durante toda a realização da análise, como não poderão ser identificados os nomes das professoras pesquisadas, serão utilizados os seguintes nomes fictícios: Vitoria, Bia, Luzia, Valentina, Zoe, Mel, Manuela e Rosi.

As entrevistas foram realizadas nas escolas onde cada professora atua, de forma presencial e individual, durante a hora atividade das professoras titulares ou nos intervalos das segundas professoras. Nesses momentos, as perguntas da pesquisa foram feitas, e cada entrevistada relatou seu ponto de vista. As entrevistas foram gravadas, e todas as falas foram transcritas e separadas nos blocos de análise apresentados abaixo.

## 5.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Neste bloco, buscou-se conhecer os perfis existentes entre as entrevistadas e as turmas que trabalham. Para isso, questões relacionadas à formação dessas professoras, ao seu tempo de atuação, às turmas, à quantidade de alunos e se possuem alunos com deficiência nortearam este estudo e resultaram nos dados do Quadro 1.

**Quadro 1: Perfil das Entrevistadas**

Professores	Turmas	Função	Cargo	Alunos PCD*	Laudo	Formação para trabalhar PCD
Vitoria	4º ano	2ª prof. <sup>a</sup>	Temporária	3 alunos	Dislexia	Não
Bia	2º ano	2ª prof. <sup>a</sup>	Temporária	1 aluno	Autismo	Não
Luiza	1º ano	2ª prof. <sup>a</sup>	Efetiva	1 aluno	Surdez	Sim
Valentina	1º ano	Prof. <sup>a</sup> Titular	Temporária	1 aluno	Surdez	Não
Zoe	4º ano	Prof. <sup>a</sup> Titular	Temporária	3 alunos	Dislexia	Não
Mel	4º ano	Prof. <sup>a</sup> Titular	Efetiva	1 aluno	D.M.** Leve	Não
Manuela	2º ano	Prof. <sup>a</sup> Titular	Temporária	1 aluno	Autismo	Não
Rosi	4º ano	2ª prof. <sup>a</sup>	Temporária	1 aluno	D.M. Leve	Sim

\* Pessoa com deficiência. \*\*Deficiência Mental Leve.

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Como podemos observar, as professoras entrevistadas trabalham com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, nas funções de professora titular e de segunda professora. Além disso, a maioria delas possui cargo temporário devido à contratação pelo processo seletivo realizado no início do ano de 2019. Isso porque o município possui muitas vagas em aberto, de acordo com os editais oficiais dos processos seletivos publicados. As outras professoras fazem parte do quadro de servidores efetivos do município. Isso pode explicar os diferentes tempos de atuação de cada professora ante a turma estudada, que podem variar entre dois meses a um ano.

As turmas analisadas correspondem ao total de turmas inclusivas com alunos com deficiência matriculados e com segundo professor contratado. Nelas estudam uma aluna com laudo de dislexia e dois alunos com laudos em processo de elaboração também de dislexia, um aluno com autismo em grau três, uma aluna surda – que faz uso de aparelho auditivo implantado – e uma aluna com deficiência mental leve associada ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Para trabalhar com essas turmas, todas as professoras pesquisadas possuem graduação no curso de Pedagogia. Além disso, das oito entrevistadas, quatro delas têm especialização em Ludopedagogia, duas em Educação Infantil e Anos Iniciais, uma está concluindo a especialização em Psicopedagogia e uma possui especialização em Neuropsicopedagogia e mestrado em Educação.

Segundo a Lei 9.394/96 (Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 59º, inciso III, é assegurado pelo sistema de ensino ao aluno deficiente "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns." (BRASIL, 1996, p. 25).

Do mesmo modo, a Lei 17.143/17 (Lei do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica de Santa Catarina), em seu artigo 5º, declara que "[...] para a contratação, posse e nomeação do Segundo Professor de Turma deverá ser exigida devida habilitação adequada em educação especial e seus desdobramentos." (SANTA CATARINA, 2017, p. 2).

Quando analisamos a legislação vigente e os direitos do aluno deficiente, compreendemos que, em relação à formação, todas as professoras analisadas possuem os conhecimentos necessários para atuarem com referidos alunos em sala de aula. Isso porque todas possuem graduação em Pedagogia e especializações que tratam de assuntos relacionados à educação inclusiva.

Porém, quando questionadas se possuem formação necessária para atuarem com alunos deficientes, apenas duas delas declararam que acreditam ter essa formação, enquanto as outras seis declararam que não se acham totalmente preparadas, necessitando buscar outros meios para adquirirem mais conhecimentos.

Isso pode ser considerado reflexo de um conjunto de motivos que vão desde a indiferença de algumas professoras ao relatarem que não se identificam com a atuação em turmas inclusivas até o pouco tempo de atuação e a pouca experiência para trabalhar com o aluno deficiente. Também pode ser apontado como causa o fato de compreenderem que a prática docente é algo que exige uma formação contínua e que não é possível se considerar completamente pronta para atuar com o aluno deficiente em virtude disso.

A formação para a profissão docente exige de seus profissionais "[...] um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada" (BRASIL, 2005, p. 15), pois isso também permite mais segurança ao docente no seu trabalho com os alunos. Um professor que busca, estuda e pesquisa novos saberes, novas metodologias e inovações, faz de sua aula um momento de aprendizagens reais, por meio das quais os alunos com ou sem deficiência aprendem e se desenvolvem da melhor forma.

## 5.2 TRABALHO COLABORATIVO

Buscou-se, neste bloco, compreender como cada professora vê sua atuação diante do trabalho colaborativo entre professora titular e segunda professora. Para isso, ele foi dividido em três linhas de análise. A primeira delas dialoga sobre a definição dos papéis das professoras e sobre a interferência da relação entre essas profissionais na formação de seus alunos. A segunda trata das dificuldades e dos benefícios que cada professora pensa existir.



Por fim, a terceira traz as condições e o apoio necessários que as professoras pensam ter para esse trabalho existir.

Para iniciar a primeira linha de análise, é fundamental entendermos qual a visão das professoras ante o papel da professora titular e da segunda professora dentro da sala de aula. Isso nos permitirá perceber como acontece a atuação de cada professora e relacionar com a possibilidade de existir um trabalho colaborativo.

Diante das respostas adquiridas, podemos diferenciar três diferentes ideias de papéis. A primeira delas pode ser caracterizada como coletivo/separado, ou seja, durante as falas foi possível notar que as professoras entendem a importância do trabalho coletivo entre professoras em turmas inclusivas. Porém elas se contradisseram quando relataram que em algumas atividades a professora titular ainda é responsável pela turma em geral e a segunda professora ainda é responsável apenas pelo aluno deficiente.

Além disso, apontaram que a interferência da relação entre esses dois papéis não é a chave da questão, mas que o fato de haver outro professor ajudando em sala de aula é que irá causar a qualidade e a garantia da formação dos alunos.

É possível observar, também, outro tipo de visão ante o trabalho das professoras. As entrevistadas apresentaram que ele deve acontecer em conjunto e dialogando sempre. Isto é, ambas as professoras são da turma e auxiliam todos que necessitam, ou seja, não trabalham separadas cada qual para atender um aluno. Podemos observar como essa relação funciona ao avaliarmos o relato de Luiza quando afirmou que

*O professor regente, ele faz o planejamento da turma e também, na verdade, ele também faz com o olhar dentro de uma criança especial na sala de aula. E o segundo professor, ele vai auxiliar essa criança com deficiência, mas não somente isso, também num todo. Porque existe outras dificuldades, não sendo deficiências, mais assim: dificuldade de aprendizagem. Eu também posso auxiliar.*

Assim, diante da interferência desses dois papéis, foi apontado que a parceria, o diálogo e a troca de informações entre as professoras durante a atuação são os fatores que permitem uma formação adequada para os alunos, visto que o trabalho flui e todos os objetivos são alcançados.

Um terceiro conceito também foi percebido. Nele, a atuação é mais individualizada, a professora titular deve ser responsável pela turma geral e dar "[...] *conta da apostila*" (BIA), enquanto o segundo professor tem que se adequar às atividades e atender somente o aluno com deficiência. Também quando questionadas sobre a interferência da relação entre professoras na formação dos alunos, revelaram que essa união pouco colabora, uma vez que a atuação profissional de ambas já é suficiente para garantir a qualidade e a formação de todos os alunos.

Dessa forma, quando analisamos as respostas dessas professoras e suas atuações em sala de aula, as professoras que relataram que atuam de forma coletiva e que veem o diálogo como ponto primordial para a formação dos alunos é que trabalham na linha de coensino apresentada por Mendes, Almeida e Toyoda (2011).

Com o restante das professoras, não podemos dizer que acontece o mesmo e que o coensino acontece, uma vez que podem ocorrer momentos em que a professora titular atua como "chefe da turma" e a segunda professora como sua "ajudante", ou, ainda, momentos em que a professora titular atua com o restante dos alunos, enquanto um deles, com deficiência, fica com a segunda professora no canto da sala (BUSS, 2018).

Outro ponto-chave que permite entender como essa atuação ocorre são os obstáculos e os benefícios que as professoras encontram. Isso irá compor a segunda linha de estudo deste bloco. Com isso, foi possível construir o seguinte quadro:

**Quadro 2: Dificuldades e benefícios**

<b>Professora</b>	<b>Obstáculos e dificuldades</b>	<b>Benefícios</b>
Vitoria	Falta de recursos	Troca de experiências
Bia	Falta de recursos	Troca de experiências
Luiza	Não vê obstáculos	Parceria entre professoras e aprendizado do aluno
Valentina	Não vê obstáculos	Parceria entre professoras e aprendizado do aluno
Zoe	Diálogo entre professoras	Ter outro professor para ajudar
Mel	Falta de recursos	Parceria entre professoras e aprendizado do aluno
Manuela	Pouca formação	Troca de experiências
Rosi	Falta de recursos	Troca de experiências

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2019.

Diante do quadro acima, podemos também observar três ideias principais a respeito das dificuldades e dos benefícios. A primeira delas aponta que o pouco acesso a recursos e a formação fragmentada são os principais obstáculos. Isto é, a falta de materiais, de recursos e de ambientes adaptados aos alunos com deficiência dificulta para as professoras a realização das atividades. Assim como a falta de material pedagógico para trabalhar com o aluno, uma vez que o município oferta apostilas, mas não possui outra versão ou sua adaptação para o aluno com deficiência, apenas o material ampliado.

Como existe essa dificuldade de materiais, as professoras apontam como benefício a troca de experiências entre professoras que atuam na mesma sala. Ou seja, podemos supor que, devido à falta de materiais adequados para trabalharem as atividades, é por meio da troca de experiências que elas ajudam os alunos a atingirem os objetivos.

Contudo, outro grupo de professoras relatou que é justamente essa falta de diálogo que aparece como dificuldade. Podemos compreender melhor essa informação por meio da fala de Zoe, quando disse que "*[...] ela faz a parte dela, eu faço a minha, ficou assim. Eu acho que faltou essa troca, de conhecer os alunos dela e ela também procurar saber o que ela pode já mudar naquele conteúdo ali*".

Esse grupo também apontou que o principal benefício é o fato de ter mais uma professora auxiliando os alunos, principalmente os que possuem deficiência, uma vez que como não há diálogo entre as professoras, apenas a presença dela já se torna suficiente.

Há também outro grupo que considerou não existir obstáculos ou dificuldades no trabalho que desenvolvem em conjunto, defendendo que a boa comunicação entre ambas impede que as dificuldades apareçam. Isso permite que a aprendizagem dos alunos e a boa relação entre as professoras possam existir dentro da sala de aula e serem consideradas o benefício principal.

Quando consideramos as respostas de modo geral, percebemos que a relação entre professoras titulares e segundas professoras é o foco dos principais obstáculos e das dificuldades que elas pensam existir. Diante disso, Buss (2018, p. 76) defende que "*[...] em relação aos professores, ambos necessitam estar em constante sintonia*", uma vez que a falta desse vínculo pode interferir na atuação desses profissionais e nas atividades que desenvolvem em sala de aula.

Outro ponto que pode interferir nessa atuação e que é o foco da terceira linha de análise deste bloco são as condições estruturais necessárias para que o trabalho colaborativo entre professora titular e segunda professora aconteça e o apoio que recebem para que isso seja possível.

A falta de tempo das segundas professoras é apontada, quase por unanimidade entre elas, como condição essencial para que esse trabalho aconteça. Isso porque as segundas professoras do município analisado não possuem hora atividade, já que precisam estar com os alunos em tempo integral. Esse fato, por vezes, impede que professora titular e segunda professora possam planejar e adaptar as aulas para todos os alunos da sala.

Isso pode ser explicado pelo fato de o tempo na escola não ser algo "comum", mas carregado de significados culturais vindos da sociedade onde a instituição está posta, além de ser considerado mais um artefato pedagógico que apresenta quais as intenções de determinada instituição (FRAGO; ESCALANO, 2001). Isto é, a falta de tempo da professora titular e da segunda professora pode ser resultado da não compreensão da escola em relação ao trabalho coletivo que essas profissionais desenvolvem.

Outras questões que afetam o trabalho colaborativo das professoras são a escola e o apoio que recebem dela. Quando questionadas sobre o assunto, boa parte dessas profissionais relatou ter um bom apoio da escola, principalmente da direção e das técnicas pedagógicas. Podemos compreender melhor essa questão por meio da resposta de Mel:

*É um apoio que dá resultado e que a gente consegue fazer um trabalho com mais eficiência assim. Porque tu consegue sentar, tu consegue dialoga, tu consegue é dividir as angústias, o desempenho dos alunos, como que eles estão se saindo, como que não estão, trocar uma ideia.*

Contudo, algumas professoras acreditam que a escola e o município não fornecem todo o apoio necessário, pois falta uma formação continuada que dialogue sobre as metodologias para trabalhar com o aluno deficiente. Além disso, também julgam importante o município fornecer momentos de trocas de informações entre os vários profissionais que atuam com o aluno deficiente. Não só os professores, mas também fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos, todos reunidos a fim de auxiliarem no planejamento e no



desenvolvimento do aluno com deficiência. Esse apoio é fundamental, pois, segundo Buss (2018, p. 158),

Mesmo o segundo professor tendo sua formação específica não consegue buscar entendimento em todas as áreas técnicas de que necessita o aluno. Por esse motivo, é essencial a composição de uma equipe de profissionais da saúde e educação incluindo também os familiares, possibilitando a troca de experiência, buscando conhecer o aluno em sua totalidade.

Por fim, relacionando todas as informações deste bloco com os autores que dialogam sobre o trabalho colaborativo entre professora titular e segunda professora, ainda há alguns pontos a serem ajustados para que ele realmente ocorra. Em algumas turmas, já é possível ver que as professoras buscam esse trabalho mais coletivo, prevalecendo o diálogo, a fim de conseguirem a aprendizagem de todos os alunos.

Porém, em outras, esse trabalho colaborativo ainda não é possível, uma vez que é forte a ideia de que o aluno com deficiência é responsabilidade da segunda professora, enquanto os outros alunos são da professora titular. Falas como "*minha turma*", "*faço com meus alunos e ela faz com o aluno dela*" e "*ela faz as atividades dele*" apareceram com certa frequência nas diferentes respostas analisadas. Isso mostra que essa concepção tradicional da profissão de educador ainda está presente em discursos atuais e que tentar inovar em sua prática só depende das professoras.

### 5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

No terceiro e último bloco de análise, buscou-se compreender como acontecem as práticas pedagógicas em cada sala de aula. Para isso, foi questionado a cada professora como ocorre o planejamento das aulas, como são realizadas as avaliações dos alunos e como são feitas as adaptações pedagógicas para o aluno com deficiência.

O planejamento das aulas nas turmas inclusivas dá início à análise deste bloco. Diante das respostas das oito entrevistadas, percebeu-se que essa preparação ocorre de acordo com a função exercida pela professora. Isto é, as professoras titulares realizam seu planejamento na hora atividade, individualmente, em casa ou na escola, com algumas trocas

com as segundas professoras ou com a técnica pedagógica, enquanto as segundas professoras, após o planejamento prévio das professoras titulares, dialogam sobre o conteúdo que será trabalhado na próxima semana. No entanto, essas segundas professoras, também de forma individual, planejam e adaptam esse conhecimento para as dificuldades específicas do aluno com deficiência. Tudo isso em horário extra, uma vez que não possuem hora atividade para realizá-lo na escola.

Além do planejamento, a avaliação e a adaptação do material pedagógico para o aluno com deficiência também são focos de análises. Nesse caso, perceberam-se duas realidades diferentes: as professoras que preparam tudo de forma individualizada e que pouco conversam sobre os alunos e as professoras que realizam alguns trabalhos individualmente, mas que dialogam sobre a adaptação e a avaliação dos alunos em geral.

A primeira é a separação de atividades entre professora titular e segunda professora. Todo o material para o aluno com deficiência é de responsabilidade apenas da segunda professora. É ela quem organiza todas as atividades e os jogos. As professoras titulares pouco se envolvem com essa adaptação. Diante das necessidades e das dificuldades do aluno com deficiência, são escolhidos os assuntos a serem passados e as atividades a serem confeccionadas.

A mesma separação ocorre quando questionadas sobre a avaliação dos alunos. No município estudado, as avaliações dos 1º e 2º anos e para os alunos com deficiência são feitas por meio de parecer descritivo, o qual possui critérios avaliativos que analisam o desenvolvimento do aluno. Já para os alunos do 4º ano, a avaliação acontece por meio de provas e de trabalhos que resultam em notas. Diante das turmas que trabalham de forma separada, a professora titular avalia os demais alunos da sala, enquanto a segunda professora avalia apenas aquele com deficiência. No final, com o parecer pronto, o professor titular o lê, aprova e assina.

Isso pode ser mais bem compreendido por meio da fala de Bia: "*Também mostrei para a professora da sala, se ela queria acrescentar alguma coisa ou não. E ela disse que ficou exatamente. Porque quem fica na maior parte com ele sou eu, que ela também tem todos os outros alunos pra dar o parecer descritivo*".

Já a segunda visão trata o trabalho como uma mescla de atuação conjunta entre professoras e atuação individual. Nessa análise, ainda continua a premissa de que a adaptação de conteúdos deve ser feita pela segunda professora. Porém, os momentos em que as professoras dialogam sobre os conteúdos são mais frequentes, sendo discutido sobre os saberes a serem trabalhados e as adaptações.

A avaliação possui ainda mais características do trabalho coletivo, uma vez que ambas as professoras da turma se reúnem e juntas elaboram o parecer ou as avaliações. Desse modo, o trimestre observa o comportamento do aluno, o que ele já desenvolveu, no que progrediu, o que ainda está desenvolvendo, e ambas decidem juntas como o aluno está.

Além disso, quando se observam as falas das professoras sobre suas práticas pedagógicas e comparamo-las com o que trazem Mendes, Almeida e Toyoda (2011) sobre o ensino colaborativo, as professoras manifestaram uma dificuldade em desenvolver esse trabalho colaborativo em sala de aula. De acordo com esse sistema de ensino coletivo, professor titular e segundo professor são responsáveis por planejar e avaliar todos os seus alunos do grupo, sendo eles deficientes ou não.

Também devem ser proporcionados momentos de adaptação curricular, os quais permitem um progresso na aprendizagem dos alunos. Além disso, uma vez unidos os conhecimentos do professor titular e do segundo professor, são maiores as chances de serem desenvolvidas atividades que atendam a cada especificidade dos alunos presentes na sala (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

Por fim, quando analisamos as entrevistas de modo geral, percebemos que são muitos os empecilhos e obstáculos existentes para que as professoras entrevistadas exerçam de fato um trabalho colaborativo em turmas inclusivas dos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, de modo geral, elas procuram, da melhor forma e com as condições que possuem, inserir os alunos com deficiência nas aulas, promovendo sua inclusão e permitindo que o diálogo e as interações entre elas sejam o ponto-chave para que tudo isso seja possível.

## 6 CONCLUSÃO

Por meio da presente pesquisa, foi possível verificar e compreender como acontece o trabalho de professoras titulares e de segundas professoras em turmas inclusivas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de um município do extremo sul catarinense. A partir das entrevistas realizadas, também se pôde analisar a possibilidade existente de haver um trabalho colaborativo entre as professoras.

Constatou-se, portanto, que essa possibilidade depende da postura de cada uma em sala de aula. Isto é, a concepção de ensino e os modos de atuação de cada uma das professoras das quatro turmas favorece que em duas delas possa de fato existir um trabalho colaborativo. Porém, nas outras duas, esse trabalho depende de fatores mais complexos. Isso porque se avalia que as professoras ainda acreditam que o professor titular é responsável pela turma e que o segundo professor pelo aluno com deficiência.

Comprovaram-se esses dois modelos baseando-se no que os autores que ampararam toda a pesquisa discutem sobre ensino colaborativo. Além das respostas obtidas e dos objetivos elencados, que também nos permitiram compreender essa diferença. Nas turmas em que é viável haver esse trabalho, há uma prática pedagógica conjunta, por meio da qual, sempre que possível, as professoras dialogam sobre planejamento, avaliação e adaptação de conteúdos. Essa mesma abertura para a conversa também se destaca como benefício principal, além da formação dos alunos. O único empecilho demonstrado foi a falta de tempo das professoras, que ocasiona momentos de ação individual.

Já nas turmas em que não há essa mesma possibilidade, todas as características são vistas de maneira contrária. As práticas pedagógicas são realizadas individualmente, ou seja, cada professora para seu aluno, tendo pouco diálogo nesse momento, uma vez que a própria troca de ideias é apontada como dificuldade principal no trabalho entre as professoras. Avaliou-se também que como essas professoras não dialogam em sala, a presença de outro profissional para ajudar com o aluno deficiente já é suficiente para beneficiar o trabalho das professoras.

De modo geral, as três escolas analisadas possuem condições estruturais e materiais relativamente adequados, faltando alguns poucos materiais que as professoras

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC



solicitaram, mas não obtiveram. Porém, as instituições parecem não dar muito apoio quando se trata do trabalho coletivo das professoras. Apenas questões individuais de cada uma merecem atenção, já que realizam atendimento pedagógico individual e não proporcionam momentos em que as profissionais de uma mesma sala possam dialogar, avaliar e debater sobre suas práticas.

Essa pouca atenção que disponibilizam pode também prejudicar a inclusão dos alunos com deficiência. A falta de ações que permitam um olhar diferenciado para a atuação em turmas inclusivas interfere negativamente no processo de inclusão dos alunos, prevalecendo apenas a integração dessa clientela nas salas de aula regular.

A única dificuldade encontrada no desenvolvimento deste estudo foi realizar entrevistas com professoras que possuem diferentes tempos de atuação. Durante as entrevistas, devido aos atestados de algumas professoras e a um problema administrativo do processo seletivo no início do ano, foram trabalhados os questionários com professoras substitutas ou com professoras que estavam atuando há pouco tempo na turma.

Por fim, são muitas as contribuições que esta pesquisa trouxe, uma vez que permitiu verificar os prejuízos que existem ao se atuar de forma individualizada em turmas inclusivas. A fragmentação do ensino e a dificuldade da inclusão do aluno com deficiência podem ser apontadas como prejudiciais para a aprendizagem de todos os alunos presentes na sala. Durante todo o percurso formativo, são inúmeros os conhecimentos adquiridos, porém cabe a nós criarmos condições ideais que permitam o alcance dos principais objetivos: a aprendizagem, a formação integral e o pleno desenvolvimento de todos os nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 103 p.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 128 p.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação

docente. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Minas Gerais, v. 3, n. 59, p. 1-11, jul. 2012. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica**: Orientações Gerais. Brasília, DF: MEC, 2005. 42 p. Disponível em: <[https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BUSS, Beatriz. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo**. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Disponível em: <<http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000064/000064f3.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2019.

CRUZ, Maria do Perpetuo Socorro. **As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18948>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCALANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. 151 p.

GEIGER, Paulo *et al.* (Org.). **Novíssimo aulete**: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. 1456 p.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**, São Paulo, v. 22, n. 23, p. 148-166, ago. 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767/1701>>. Acesso em: 18 maio 2019.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 84, n. 27, p. 344-351, set. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004)>. Acesso em: 21 set. 2019.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 41, p. 81-93, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 31 p. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. 94. ed. [S.l.]: Unesco/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994. 48 p. Disponível em: <[http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2019.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252920>>. Acesso em: 18 maio 2019.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos Acadêmicos**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 72-87, jul. 2015. Disponível em: <[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SANTA CATARINA. 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. **Diário Oficial do Estado**. Florianópolis, SC, 17 de maio de 2017. Disponível em: <[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html)>. Acesso em: 18 maio 2019.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Educação, 2014. 192 p. Disponível em: <[http://nela.cce.ufsc.br/files/2014/12/Proposta\\_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf](http://nela.cce.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2019.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luiz: Uemanet, 2010. 67 p. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-completo.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº3, setembro/dezembro 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC