

ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

RESUMO

O artigo apresenta as considerações dos professores com o cargo de 'segundo professor' no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto. As escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina organizaram as aulas na modalidade de ensino remoto devido a pandemia do COVID-19. A investigação buscou analisar as formas de interação pedagógica entre os professores e alunos com deficiência, identificar os meios de produção e adaptação dos materiais no ensino remoto e apreender sobre o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio de um questionário elaborado no Formulários Google e encaminhado por e-mail aos professores. As respostas apontaram sobre a necessidade dos alunos com deficiência no acompanhamento presencial para o entendimento dos conteúdos e realização das atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Segundo professor; ensino remoto; aprendizagem.

ABSTRACT

The article presents the considerations of teachers with the position of 'second teacher' in serving students with disabilities in times of remote teaching. Schools in the state education network of Santa Catarina organized classes in the remote teaching modality due to the COVID-19. The investigation sought to analyze the forms of pedagogical interaction between teachers and students with disabilities, identify the means of production and adaptation of materials in remote teaching and learn about the monitoring of the teaching and learning process of students. As an analysis procedure, Content Analysis was chosen (BARDIN, 2011), through a questionnaire prepared in Google Forms and sent by e-mail to teachers. The answers pointed to the need for students with disabilities in face-to-face monitoring to understand the contents and carry out the activities.

KEYWORDS: Second teacher; remote teaching; learning.

1 Introdução

O processo de inclusão dos alunos com deficiência suscita o envolvimento conjunto dos responsáveis, professores e comunidade escolar. Assim, necessitam ter clareza sobre objetivos educacionais e ofertar possibilidades para que os alunos, mesmo com suas limitações, avancem em seus estudos no processo de ensino e aprendizagem.

A presença do segundo professor na vida escolar dos alunos com deficiência deve nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em conjunto com o professor titular correger a turma. Desta forma, atuará em parceria com o propósito principal de prover procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o segundo professor terá como função o apoio do professor regente, no desenvolvimento das atividades pedagógicas em função do conhecimento específico das áreas do conhecimento. (SANTA CATARINA, 2009).

Em tempos de ensino remoto instituído nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina devido a pandemia de COVID-19, surgem questionamentos referentes a forma de como estão sendo conduzidos os trabalhos pedagógicos com os alunos que apresentam deficiência. Qual a forma de interação que os professores encontraram para se comunicarem com seus alunos? Como ocorre a adaptação das atividades de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência? Com base nas indagações surge o tema de estudo da investigação: atuação dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto.

A investigação buscou analisar as formas de interação pedagógica entre os segundo professores e alunos com deficiência, identificar os meios de produção e adaptação dos materiais no ensino remoto e apreender sobre o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Em suma, o objetivo central da pesquisa propôs a análise das formas de atuação dos segundo professores em tempos de ensino remoto na escola da rede estadual de ensino em Santa Catarina.

A pesquisa de natureza qualitativa contou com um questionário elaborado no Formulários Google, encaminhado para o e-mail dos segundo professores em virtude do ensino remoto. O instrumento com o propósito de investigar as considerações dos segundo professores sobre os atendimentos destinados aos alunos com deficiência, em tempos de ensino remoto nas escolas. A construção do artigo permeou a Educação Especial no Eixo Temático Direito Educacional, objetivando pesquisar o ensino remoto

em tempos de pandemia no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

2 Os desafios da escola para a Educação Inclusiva

A escola se encontra em constante transformação, como um processo de reestruturação contínua. Assim, necessita ser entendida enquanto instituição em processo, voltada à realização de práticas sociais contextualizadas que abordam suas diversas dimensões. Nesse meio a inclusão social precisa ser pensada, mais precisamente, quando as pessoas que apresentam deficiências estão inseridas nos espaços de ensino regular. Para a promoção de mudanças na escola é necessário que haja a compreensão da necessidade de se relacionar a teoria e prática. Em conjunto com a interrelação entre a vontade e ação, na percepção das diferenças como formas de enriquecimento coletivo, não enquanto obstáculos em desacordo com um determinado padrão.

Segundo Santos (2011) algumas ações são possíveis em diferentes níveis na escola: em sala de aula, projeto da escola e em ações inclusivas vivenciadas no cotidiano escolar. A transformação da escola como uma responsabilidade, algo que contemple as diferenças como parte do processo de inclusão presente no desenvolvimento do trabalho educativo.

A discussão das propostas para uma escola inclusiva deve surgir nos espaços regulares de ensino, não sendo entendidos como algo peculiar das escolas especiais. Mas, algo intrínseco a todas as instituições de ensino como forma de garantir uma escola inclusiva e de qualidade para todos. Assim, a superação do sistema convencional institucionalizado nas escolas deve ser superada por um modelo que recrie a concepção pedagógica. Numa perspectiva que propicie práticas educativas preocupadas 'em como' e 'no que' ensinarão aos alunos, para contribuir no desenvolvimento de pessoas éticas, justas, humanas e comprometidas com o mundo em que vivem.

Para Mantoan (2011) a qualidade de ensino ainda se encontra associada a supervalorização do conteúdo acadêmico, no aprendizado racional, desenvolvimento cognitivo, na quantificação dos saberes discentes. Em contrapartida, uma nova perspectiva escolar considera uma formação humanizada.

As escolas que ofertam um ensino de qualidade consistem em espaços educativos que permitem a construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde os alunos aprendem a ser pessoas. O ensino enfatiza aos alunos a valorização da diferença, convivência, no clima socioafetivo das relações estabelecidas entre todos. Nessas escolas não há exclusão de alunos em suas turmas, programas, aulas, atividades ou no convívio escolar, porque formam contextos educativos que incluem a todos no processo de ensino e aprendizagem e na convivência social. (MANTOAN, 2011).

Portanto, o professor para trabalhar na perspectiva inclusiva necessita do entendimento de que todas as crianças sabem algo, de que todos podem aprender e que apresentam formas e tempos diferenciados. O sucesso da aprendizagem se encontra na identificação dos talentos, possibilidades, no desenvolvimento das competências e habilidades de cada aluno. Dessa forma, as dificuldades e limitações serão reconhecidas como situações a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, não mais como limitações escolares.

Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2011, p. 62).

Nesse sentido, para que o professor consiga englobar a turma como um todo no processo de ensino e aprendizagem, as atividades devem ser abertas, diversificadas, que contemplem os diferentes níveis de compreensão e desempenho dos alunos. As escolas que valorizam as diferenças são capazes de ensinar a turma na sua inteireza, por meio da reorganização completa da estrutura do processo de ensino e aprendizagem, a começar com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no capítulo V da Educação Especial anuncia no artigo 58,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, s. p.)

Assim sendo, apresenta no artigo 59 do capítulo supracitado, as premissas que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, s. p.).

De modo em geral a lei prescreve sobre o processo de inclusão dos alunos, garantido o acesso à educação para todos. Contudo, na perspectiva da escola inclusiva e de uma escola de qualidade, o professor deve acreditar nas potencialidades de aprendizagem dos alunos, abandonando a expectativa sobre o quanto podem ou devem aprender.

A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem 'adaptadas' às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. (MACHADO, 2011, p. 72).

Nesse entendimento, a aprendizagem passa a ser algo imprevisível, onde cada aluno é um ser em constante desenvolvimento, que necessita de atividades que permitam a construção de seu conhecimento, não a reprodução de respostas padronizadas. O objetivo da escola não consiste em conduzir os alunos para o mesmo nível de conhecimento, mas em instigar o seu desenvolvimento.

O decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, determina no artigo 3º sobre os princípios que deverão ser atendidos.

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;
II - aprendizado ao longo da vida;
III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;
IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;
V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;
VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;
VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;
VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação. (BRASIL, 2020, s. p.).

A PNEE destaca em seu título a educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, o que aponta um ensino voltado para o desenvolvimento do projeto de vida desses alunos, priorizando o desenvolvimento de sua autonomia. O documento enfatiza o atendimento especializado como forma de assegurar o pleno desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos segundo suas singularidades e especificidades.

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar, no modo como trabalham os conteúdos com os alunos, na realização das atividades, na interação com os alunos, na sistematização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no planejamento, avaliação e outros. Assim, o diferencial da existência enquanto espaço de aprendizagem de uma escola inclusiva para a convencional requer conhecimento, determinação e decisão, que dependem da vontade de um grupo em se unir para discutir, estudar e apontar mudanças. (ROPOLI, 2010).

A escola consiste numa instituição de ensino, mas também no espaço onde ocorrem diversas interações sociais, onde os alunos aprendem conhecimentos e a conviver com os outros. Uma escola que garante o acesso e permanência de todos os alunos, voltada para a inclusão das diversidades, necessita de um grupo de trabalho que pense de forma inclusiva, democrática e autônoma. Somente assim, desenvolverão trabalhos diferenciados voltados para o processo de ensino e aprendizagem, formando cidadãos para atuarem na sociedade, permitindo que os alunos construam seus conhecimentos inseridos na realidade social.

3 Ensino remoto nos espaços escolares

A rede estadual de Santa Catarina por meio da Secretaria de Estado da Educação - SED, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a companhia Google firmaram um acordo no final do ano de 2019, de introduzir a plataforma Google For Education em duas escolas experimentais. Contudo, em 2020, com a ascensão da pandemia do coronavírus (Covid-19), todas as unidades de ensino foram conectadas à plataforma, como uma forma de acesso as atividades não presenciais. Deste modo, os professores tiveram acesso as ferramentas do Google Sala

de Aula (Google Classrom), onde puderam elaborar apresentações, formulários com trilhas de aprendizagem, incluir materiais para estudo, atividades para os alunos e realizar videochamadas.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996) no capítulo II das Disposições Básicas, na Seção III, artigo 32, inciso 4º destaca que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996, s. p.). Dessa forma, diante da pandemia covid-19, as instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental, disponibilizaram a modalidade EaD para o cumprimento dos dias letivos e assegurar o processo de ensino e aprendizagem aos alunos.

O ensino remoto segundo Moreira e Schlemmer (2020) consiste numa forma de ensino presencial transposto para os meios digitais. Assim, o processo de ensino e aprendizagem prioriza o conteúdo, com a comunicação bidirecional, onde um se comunica como na modalidade presencial vivenciada em sala de aula. O principal objetivo do ensino remoto se encontra nas formas de transmissão das informações.

As tecnologias da informação atuam no cotidiano e modificam os modos de agir, pensar e comunicar, o que incide na transformação do comportamento das pessoas, de acordo com Kenski (2006). Assim, no espaço escolar o uso das tecnologias no desenvolvimento das atividades se tornou imprescindível para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O acesso aos meios digitais e a internet passou a ser considerado como meio de comunicação educativa, para discussão e aprendizagem conceitual. Entretanto, a inserção das tecnologias digitais nas atividades educacionais requer um ensino diferenciado, de modo a garantir metodologias, avaliações e aprendizagens baseadas nos fundamentos de uma pedagogia transformadora.

Freire (1996, p. 18) afirma que “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. [...] Educar é substancialmente formar”. Com o propósito de pensar o ensino de modo ético, no pensar certo, em assumir uma postura que pretende o desenvolvimento de práticas que permitam a interpretação dos fatos.

A premissa fundamental da BNCC (2018) pressupõe a formação integral do indivíduo, para que saiba agir em sociedade e utilize seus conhecimentos de forma justa, democrática e inclusiva. A principal atenção volta-se para o desenvolvimento de metodologias e aprendizagens, que permitam aos alunos desenvolverem as

competências e habilidades necessárias para agirem na sociedade. Para que saibam resolver seus problemas a partir dos conhecimentos aprendidos no tempo escolar.

Um dos principais preceitos para a atitude profissional docente diz respeito a reflexão crítica sobre sua prática. Na análise reflexiva e crítica das práticas realizadas, de tal modo que se funda completamente com o fazer pedagógico cotidiano. Ou seja, "[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica". (FREIRE, 1996, p. 21).

Em tempos de isolamento social ocasionado pela COVID-19 que repercutiu nos modos de ensinar e aprender vivenciados na escola, os professores necessitaram reinventar sua didática. Alguns movidos pela curiosidade epistemológica recriaram alternativas de ensinamentos, formas de provocar os alunos a participarem ativamente do processo de construção do conhecimento.

Lévy (2003) explicita sobre o saber-fluxo enquanto espaços que operam conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo e não lineares. Deste modo, são organizados conforme os objetivos ou contextos, com posição singular e evolutiva. O professor assume a função de mediador e instigador da inteligência coletiva, ao contrário do professor como fonte exclusiva do conhecimento. O planejamento das aulas segue fluxos de interação segundo as competências e habilidades dos alunos.

De acordo com Lévy (2003, p. 161) "a emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que "tudo" pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance". O Ciberespaço compreendido como um "[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (LÉVY, 2003, p. 92). Um espaço onde opera a transmissão pelas coletividades humanas vivas, que descobrem e constroem seus objetos e se conhecem como coletivos inteligentes.

O domínio das tecnologias como capacidade de interagir nas práticas sociais requer um certo grau de letramento digital. Isso significa que cabe ao professor a propriedade educativa de auxiliar os alunos, no desenvolvimento de condições para que aprendam o uso dos instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais. Um aprendizado que permita condições para compreenderem a leitura e escrita exposta nos recursos midiáticos. (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

O professor frente as novas perspectivas educacionais necessitam exercer uma atitude de pensar certo, nas palavras de Freire (1996), em desenvolver um agir reflexivo e crítico sobre sua prática cotidiana. Além disso, propor atividades que permitam aos alunos o desenvolvimento crítico e reflexivo, para que consigam resolver seus problemas fundamentados nos conhecimentos aprendidos. Desta forma, contribuirá para que os alunos saibam fazer o uso social das informações, considerando a análise reflexiva de seleção e distinção dos textos e discursos, que fazem parte do ciberespaço.

4 Procedimentos metodológicos e apresentação dos resultados

A pesquisa de natureza qualitativa contou com a participação de 14 segundo professores que atuam numa escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina que oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio. No espaço escolar há o Atendimento Educacional Especializado - AEE, com o atendimento do SAEDE, e a contratação de segundo professores para o atendimento aos alunos com deficiências múltiplas, físicas e intelectuais, e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Os segundo professores acompanham os alunos em suas respectivas turmas, auxiliam na adaptação dos materiais e atividades conforme as necessidades de seus alunos.

Os dados foram coletados por intermédio de um questionário elaborado no Formulários Google, encaminhado para o e-mail dos professores que ocupam o cargo de 'segundo professor' em virtude do ensino remoto. Desta forma, os professores acessaram em seus e-mails o formulário e responderam remotamente um questionário com comandos que deveriam ser completados. Este tipo de instrumento utilizado em pesquisas qualitativas apresenta como finalidade “[...] a obtenção de dados por meio dos quais os sujeitos da pesquisa são estimulados a criar uma resposta para o tema sob investigação, na forma de histórias, relatos ou imagens” (VERGARA, 2006, p. 229). Os questionários foram respondidos a partir do consentimento prévio dos docentes, que aceitaram em contribuir com a investigação.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 15) como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O questionário enviado aos docentes possibilitou a escrita espontânea a partir de questões comandos, cujas respostas foram

trianguladas e resultaram nas análises. O pensamento dos entrevistados, apresentou posicionamentos e compreensões em relação a interação pedagógica, adaptação dos materiais e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

4. 1 Relatos da interação pedagógica no ensino remoto

Os segundo professores atendem uma média de um a três alunos nas turmas regulares de ensino, conforme a etapa de escolaridade. Os alunos atendidos apresentam laudos que apontam Síndrome de Rett, Deficiência Intelectual, Autismo, Déficit Intelectual e Hiperatividade, Pérgula de TDAH e de TOD, Dislexia, Síndrome de Down, Dificuldade Global de Aprendizagem e TDAH.

Em relação a pesquisa evidenciaram nas respostas que houve uma certa interação pedagógica com seus alunos, sendo que alguns não conseguiram contato. Alguns segundo professores utilizaram o WhatsApp e uma minoria o Glassroom. Os recursos utilizados como meio de comunicação foram em sua maioria a entrega dos materiais impressos. Da entrega em datas agendadas na escola para que os alunos retirassem ou entregassem as atividades aos professores. O WhatsApp consistiu no recurso de comunicação e interação com a família, na explicação do desenvolvimento das atividades e nas dúvidas referentes ao conteúdo.

"O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele". (FREIRE, 1996, p.43). Ou seja, na escuta paciente e crítica do outro, se consegue uma fala com outro, não modo impositiva. Mas inspirada na intenção de formação integral ao contrário da intenção do treino sustentado na forma autoritária de falar de 'cima para baixo', segundo Freire (1996).

Freire (1996, p. 44) infere sobre "[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala". O silêncio como um tempo primordial no espaço da comunicação, assumido como um espaço silencioso e não um espaço em silêncio. Mais precisamente, na escuta atenciosa do outro, no saber ouvir o que o outro necessita falar. Ao contrário da postura autoritária o professor necessita exercitar sua função de educador democrático, por meio da escuta atenciosa no espaço silencioso, com a intencionalidade de auxiliar no desenvolvimento integral do outro.

Segundo Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 16) a Educação Integral pretende "[...] garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural". Na perspectiva da Educação Integral os conhecimentos devem se integrar aos saberes educativos do território, permitir que as aprendizagens proponham a construção de conhecimento e cultura para além dos espaços escolares.

A BNCC (2018) cita a Educação Integral como proposta formativa para a Educação Básica, sustentada nas dez competências gerais, que se inter-relacionam com os componentes curriculares, no objetivo de desenvolver a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Uma das competências apontadas pelo documento consiste na compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. No indivíduo saber utilizar no seu cotidiano para se comunicar, acessar e disseminar informações, bem como em produzir conhecimentos, resolver seus problemas no cotidiano social.

No período do ensino remoto os segundo professores utilizaram de tecnologias digitais da informação, para organizarem suas aulas destinadas aos alunos com deficiência. Nesse ínterim, necessitaram repensar suas práticas educativas com atividades de acordo com o desenvolvimento de seus alunos, para que conseguissem realizar com autonomia. Assim, as respostas apontaram o uso de tecnologias de informação para a comunicação com as famílias, como alternativa de interação com os alunos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Acima de tudo, as respostas revelam que nos diálogos com as famílias e na interação com os alunos com deficiência, os segundo professores buscaram exercitar uma escuta atenciosa, voltado a um atendimento democrático, ao invés de uma fala autoritária.

4. 2 Adaptação dos materiais para os alunos com deficiência

Os segundo professores precisam adaptar os materiais e atividades de acordo com a acessibilidade e desenvolvimento de seus alunos. Essas adaptações são realizadas com base no conteúdo e atividades ministradas segundo os professores das áreas do conhecimento. Então, o segundo professor necessita interagir com os professores titulares da turma ou de acordo com as áreas do conhecimento, para terem o acesso com antecedência ao desenvolvimento das aulas. Somente desta forma, conseguirá adaptar os

conteúdos e atividades para que o aluno com deficiência consiga participar do processo de ensino e aprendizagem em conjunto com sua turma.

De acordo com o 'Programa Pedagógico' lançado pela Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, as atribuições do segundo professor inferem sobre

- planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
 - propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
 - participar do conselho de classe;
 - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
 - participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
 - participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
 - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- participar de capacitações na área de educação. (SANTA CATARINA, 2009, p. 17).

A investigação revelou que a maioria dos segundos professores conseguiram contato com os professores para terem acesso aos materiais e atividades. Assim, houve relatos do aguardo da postagem no Classroom pelo professor da área do conhecimento, para depois o segundo professor adaptar as atividades. Como também, a organização das atividades por meio de apostila semanal impressa, que foi entregue em datas agendadas na escola.

Um dos entrevistados apontou a dificuldade dos alunos especiais em compreenderem o desenvolvimento das atividades sem o acompanhamento presencial do professor. Outros pontuaram que seus alunos acompanham as aulas no Classroom e por via WhatsApp conseguem fazer a orientação pedagógica das atividades com chamadas de vídeo.

As respostas inferem sobre a necessidade do acompanhamento presencial para auxiliar os alunos com deficiência, no acompanhamento das aulas remoto e nas atividades previstas. Bersch e Machado (2007) propõem que as atitudes destinadas a adequação do meio de aprendizagem, para suprir as necessidades básicas e eliminar as dificuldades de aprendizagem. Com o propósito de promover meios de acessibilidade para que o aluno que apresenta deficiência não se sinta deficiente e incapaz, mas pertencente ao processo de ensino e aprendizagem.

Para que os alunos com deficiência compreendam a finalidade dos materiais e atividades adaptados há necessidade do professor planejar suas aulas, com o propósito

de despertar o interesse dos alunos. Além disso, que os alunos com deficiência percebam que conseguem resolver as atividades utilizando de seus conhecimentos, que as dificuldades sejam inseridas gradativamente, na medida que avançam em seus estudos.

4. 3 Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência

Em relação ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos no período do ensino remoto, as respostas abordaram o uso do WhatsApp como recurso midiático de comunicação e acompanhamento, no desenvolvimento das atividades e dúvidas que surgiram ao longo do processo educativo. Sobretudo na necessidade dos alunos em terem o acesso a imagem visual dos seus professores, saciada por meio das videochamadas.

Os segundo professores afirmaram que estiveram em constante contato no auxílio as famílias, para que acompanhassem os alunos com deficiência na realização das atividades. Houve também, o relato da dificuldade da devolutiva online das atividades por parte de algumas famílias, que desconheciam o uso da plataforma Classroom e outros sem o acesso a internet em suas residências.

Para Cambuzzi (1998) a família influencia no processo educacional das crianças, oferecendo meios para que desenvolva a autonomia, a consciência em relação ao outro e a convivência em grupo. A escola e família são consideradas como agentes transformadores de formas individuais e coletivas, proporcionando mudanças nas relações, incluindo o respeito e a inclusão. Assim sendo, o objetivo central da escola se amálgama ao da família, na pretensão em preparar as crianças para a convivência social.

A escola assim como a família incidem no desenvolvimento dos indivíduos, segundo suas peculiaridades educativas. Entretanto, por meio da parceria, a família passa a cooperar no processo de ensino e aprendizagem, no acompanhamento das atividades escolares transmite a criança com deficiência a confiança e coragem. Essa relação permitirá o desenvolvimento da autoconfiança na criança, em participar da vida social e ter um relacionamento com os outros, sendo capaz de se desenvolver em diversos aspectos. (DAVIS, 1989).

Considerações Finais

Os segundo professores revelaram suas considerações a respeito das formas utilizadas para interação pedagógica entre os segundo professores e alunos com deficiência, na identificação dos meios de produção e adaptação dos materiais no ensino remoto e no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. As respostas apresentaram indícios para uma análise sobre as formas de atuação dos segundo professores, em tempos de ensino remoto na escola da rede estadual de ensino em Santa Catarina.

O uso do WhatsApp apareceu nas repostas tanto como forma de interação pedagógica com os pais e alunos, como também modo de conversar sobre as dúvidas referentes ao conteúdo e as atividades adaptadas. Outro dado que surgiu nas repostas foi a necessidade dos alunos do contato visual com seus professores.

O uso do Glassroom foi utilizado por uma minoria de alunos, sendo que algumas famílias alegaram o desconhecimento do uso da plataforma, e outros ainda a ausência da internet em suas residências. Inclusive, sobre a adaptação dos materiais e atividades em tempos de ensino remoto, os segundo professores precisam ter o acesso prévio aos conteúdos e atividades que serão ofertadas para a turma em geral.

As respostas assinalaram que houve o contato com os professores regentes e por opção das famílias, a adaptação dos materiais e atividades ocorreu de forma impressa e entregue em data agendada na escola. Talvez a opção por material impresso foi decorrente a necessidade do acompanhamento presencial e do material físico, para que os alunos conseguissem realizar as atividades sugeridas. Ou ainda, pelo fato das famílias não desconhecem a plataforma ou não terem acesso a internet residencial.

Assim, de modo geral a investigação apontou sobre a necessidade do acompanhamento presencial na realização das atividades por parte dos alunos com deficiência. Igualmente, apontou a necessidade do contato visual, requerido pelos alunos com deficiência, para acompanharem as explicações sobre os conteúdos e atividades, adaptadas pelos segundo professores e entregues na escola de modo impresso.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

BERSCH, Rita, MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Física. In: SCHIRMER, Carolina R. et al. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em dez. 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 3ª reimp., 2003.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011, p. 69-75.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011, p. 59-67.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011, p. 147-152.

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

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.