

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“TODO O APOIO QUE O PROFESSOR RECEBE DE FORA É BEM VINDO”:
SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
DOCENTE

MARIANA DATRIA SCHULZE
PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Joinville - SC
2012

MARIANA DATRIA SCHULZE

“TODO O APOIO QUE O PROFESSOR RECEBE DE FORA É BEM-VINDO”:
SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville - SC

2012

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Schulze, Mariana Datria

S391t “ Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo”: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente / Mariana Datria Schulze; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Joinville: UNIVILLE, 2012.

136f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Escola Pública – Joinville (SC). 2. Ambiente de sala de aula. 3. Recursos de ensino. 4. Educação inclusiva. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 379.26

Termo de Aprovação

“Todo Apoio que o Professor Recebe de Fora é Bem Vindo: Salas de Apoio Pedagógico e suas Implicações no Trabalho Docente”

por

Mariana Datria Schulze

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Luciane Maria Schlindwein
(UFSC)



Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UNIVILLE)

Joinville, 17 dezembro de 2012

Para Denise, por quem meu coração sempre bateu feliz ao ver.

Para José Cesar, quem me ensinou esses jogos da vida.

Para Carolina, com olhos que guardam amor, eternamente menina bela.

Para as professoras da educação básica brasileira.

AGRADECIMENTOS

Definitivamente, um dos momentos mais esperados e singelos de todo o caminho percorrido nesses dois anos. Agradecer aqueles que das mais diversas formas contribuíram para que esse trabalho se tornasse possível e concreto. De antemão esclareço que palavras não conseguem dimensionar o tamanho de minha gratidão e a intensidade de meu carinho por vocês.

Agradeço àquela a quem chamo de “mãe acadêmica” com imenso orgulho, minha orientadora, Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Professora, mentora, conselheira e todos os demais predicados que os laços de amizade e confiança podem descrever. Você me ensinou a descobrir os caminhos para alcançar as estrelas que sonhava em ter.

Obrigada às professoras Luciane Maria Schlindwein e Márcia de Souza Hobold que participaram da qualificação e da defesa desse trabalho. Seus posicionamentos foram imprescindíveis para que essa pesquisa tomasse os contornos que uma investigação acadêmica exige.

Ao corpo docente do programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, à secretária Sarah Fernanda de Carvalho e aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – Getrafor, meu agradecimento repleto de lembranças e de saudade. Levarei em meus pensamentos todas as tardes de leituras, discussões e conhecimentos que pude vivenciar ao lado de vocês.

Aos meus colegas de mestrado, da primeira e segunda turma, agradeço pelo companheirismo, pelo incentivo e pronto auxílio nos momentos delicados e intensos. Especialmente para Aline, Carina, Claudia, Mônica, Solange e Rafael. Sem seus abraços, suas palavras de apoio e os sorrisos que demos juntos, seria infinitamente mais difícil chegar até aqui.

Aos amigos e amigas que por momentos tive de me afastar para estudar e escrever. Obrigada pela paciência, pelos ombros e lenços, pelos risos e, principalmente, por jamais terem saído do meu lado. Anna, André, Andréia, Átila, Bianca, Bruno, Carlos Eduardo, Elisiane, Fabiéli, Gustavo, Hassan, Heloisa, Jessin, Júlia, Marília, Melanie, Roselaine e Talini. Concordo plenamente com Mário Quintana. Eu não fiz amigos, eu reconheci vocês.

À família que eu escolhi como minha depois de “grande”: Iuri, Gabriele, Vladimir, Daniela, Victória, Vittorio, Pedro, Valeska e Sirlei. Saber que vocês estavam por perto, mesmo que um tanto distantes fisicamente, fez toda a diferença. Vocês estão guardados a sete chaves, no lado esquerdo do meu peito.

Pelo auxílio financeiro, agradeço à Universidade da Região de Joinville – Univille e ao Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – Fumdes, do Estado de Santa Catarina.

E a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a realização desse trabalho, muito obrigada.

O que está acontecendo?
O mundo está ao contrário e ninguém
reparou.

Nando Reis

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender que implicações o encaminhamento e a frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho de professores das salas regulares de ensino. Ressalta-se ainda que esta pesquisa fez parte da linha de pesquisa intitulada “Trabalho e Formação Docente” do programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille, bem como do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho e Formação Docente – Getrafor/Univille. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário com as professoras da rede municipal de ensino da cidade de Joinville/SC, que tinham estudantes nas salas de apoio pedagógico. Os dados obtidos foram analisados utilizando-se da análise de conteúdo, conforme Franco (2008). Os aportes teóricos que embasaram a pesquisa foram autores como Vigotski (1996), Rockwell e Mercado (1999), Contreras (2002), Facci (2004), Canário (2005) e Franco (2012). Os resultados apontam que a proposta das salas de apoio pedagógico no município investigado está atrelada ao entendimento desta como estratégia para estudantes que apresentam dificuldades em seus processos de escolarização, sendo o encaminhamento uma prática pedagógica das professoras pesquisadas. Entre as docentes prevalece a concepção das salas de apoio pedagógico como reabilitação para esses estudantes. Além disso, há uma estrutura organizativa da escola, em que o distanciamento e isolamento das professoras se tornam parte de seu cotidiano, como se não fosse possível conceber e reivindicar mudanças no que já está posto. Aliado a isso, essa forma de organização escolar impossibilita o trabalho em colaboração e favorece a culpabilização do estudante pelo seu não aprender. Desta forma, conclui-se que as implicações do encaminhamento e da frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho docente de professores das salas regulares de ensino está pautada na compreensão de que outro espaço-tempo, bem como outro profissional, fora da sala de aula conseguirá aquilo que na sala regular se apresenta como não possível: a aprendizagem do estudante.

Palavras-chaves: Trabalho Docente; Salas de Apoio Pedagógico; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to understand the implications that the routing and frequency of students in the educational support classrooms have in the conception and work of regular classrooms teachers. It is noteworthy that this research was part of the line research entitled "Work and Teacher Formation" from the Masters program in Education from the Universidade da Região de Joinville – Univille, as well as the Group of Studies and Research on Teacher Education and Work - Getrafor/ Univille. Data collection was through the use of questionnaire to the teachers of municipal schools in the city of Joinville/SC, who had students in the educational support classrooms. Data were analyzed using content analysis, as Franco (2008). The theoretical framework that supported this research were authors as Vygotsky (1996), Rockwell and Mercado (1999), Contreras (2002), Facci (2004), Canary (2005) and Franco (2012). The results indicate that the proposal of educational support classrooms in the city investigated is linked to the understanding of how this strategy for students who have difficulties in their schooling processes, being a referral pedagogical practice of teachers surveyed. Between the teachers prevails the conception that the educational support classrooms serves as rehabilitation for these students. Moreover, there is an organizational structure of the school, where the remoteness and isolation of the teachers become part of their daily lives, as if it weren't possible to conceive and demand change in that which is laid. Allied to this, this form of school organization makes it impossible to work in collaboration and promotes student blame for his not learn. It is conclude that the implications of routing and frequency of students in the educational support classrooms have in the conception and work of regular classrooms teachers is guided by the understanding that another space-time, as well as other professional, outside the classroom, that will be able to do what in the regular classroom cannot be possible: the student learning.

Keywords: Teaching Work; Educational Support Classrooms; Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Ano de nascimento das professoras.....	58
Gráfico 2 - Tempo de atuação como professoras	59
Gráfico 3 - Formação inicial das professoras	60
Gráfico 4 - Tempo de formação continuada das professoras.....	62
Gráfico 5 - Professoras que indicaram ter estudantes frequentantes das salas de aula regular e salas de apoio pedagógico em 2011	66
Gráfico 6 - Momentos em que os professores das salas de aula regular indicaram ter estado em alguma sala de apoio pedagógico	83
Gráfico 7 - As formas de implicação no trabalho docente regular em função do encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo da expansão das salas de apoio pedagógico no município de Joinville.....	42
Quadro 2 - Resultados gerais da pesquisa	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-graduação em Educação
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPE	Centros de Apoio Pedagógico
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUMDES	Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAP	Programa de Apoio Pedagógico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PRIENE	Inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola básica: (re)pensando a ação do professor e o papel da família nas práticas inclusivas
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SAPNE	Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 “O PROFESSOR DEVE ESTAR PREPARADO PARA TRABALHAR COM TODAS AS CRIANÇAS”: TRABALHO DOCENTE E DIFERENÇAS NA ESCOLA, PARADOXOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	21
1.1 Trabalho na escola.....	21
1.2 Trabalho docente frente à diferença.....	26
1.3 Salas de apoio pedagógico: um paradoxo do processo de escolarização	30
2 “SABE COMO É. TUDO É UM PROCESSO”: PERCURSO PENSADO E PERCURSO TRILHADO NA PESQUISA.....	45
2.1 Abordagem e base epistemológica	45
2.2 Cenário e sujeitos pesquisados.....	47
2.3 O pensado e o trilhado para coleta de dados.....	48
2.4 O pensado e o trilhado para análise de dados	51
3 “BEM, SEREI SINCERA. PARA TE RESPONDER ISSO TENHO DE FALAR DE MIM”: CONHECENDO AS PROFESSORAS QUE POSSIBILITARAM O PERCURSO DA PESQUISA.....	55
3.1 Os participantes da pesquisa	56
4 “NÃO POSSO PENSAR [EM] UMA SALA COM 35 ALUNOS SEM O APOIO PARA AUXILIAR O PROFESSOR COM AQUELES QUE TÊM ENORMES DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM”: SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE	64
4.1 “[Quem encaminha é] a professora de sala, [por causa da] dificuldade de aprendizagem [dos estudantes]”: os envolvidos e os motivos dos encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico.....	65
4.2 “Prezados: não dispomos de sala de apoio pedagógico, o que lamentamos”.....	78
4.3 “A SAP está na escola e não tem como não saber da sua existência”: a organização escolar e as salas de apoio pedagógico	80
4.4 “Se a criança frequenta, tem mudança para o aluno, mas para o professor não”: as implicações do encaminhamento para as salas de apoio pedagógico no trabalho docente nas salas regulares.....	96

“MINHA FUNÇÃO [ENQUANTO PROFESSORA] É ENSINAR O ALUNO, USANDO AS ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS PARA QUE ISTO ACONTEÇA”:
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE 108
REFERÊNCIAS..... 113
ANEXOS 122
ANEXO A – Portaria Nº 111-GAB-2009 123
APÊNDICES..... 127
APÊNDICE A – Questionário utilizado para coleta de dados 128
APÊNDICE B – Instruções quanto à entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos para os diretores das escolas 132
APÊNDICE C – Instruções quanto ao preenchimento e à entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos para os (as) professores 133
APÊNDICE D – Quadro com os dados obtidos pelo estado da arte feito para a pesquisa..... 134

APRESENTAÇÃO

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as ideias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria.

Harvey Graff

Era mais uma manhã de aulas, como outra qualquer. Durante a explicação da professora de língua portuguesa à turma de 5ª série¹, a orientadora do ensino fundamental pediu licença e entrou na classe seguida por outra pessoa não familiar. Esta desconhecida, até então, ao se apresentar, informou que a partir daquela data a escola contava com uma psicóloga escolar, podendo ser procurada por todos os estudantes, pais e professores em sua sala que ficava em frente à coordenação.

Sua fala não durou mais do que cinco minutos, mas essa cena é guardada com carinho em minhas lembranças escolares. Tanto foi impactante, que ao retornar para casa no término das aulas daquela manhã recordo-me de dizer à minha mãe que meu futuro profissional estava decidido: seria psicóloga. O que, de fato, aconteceu. Formei-me em Psicologia em 2010, tendo como tema do trabalho de conclusão de curso as concepções de avaliação de professores de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O deslumbramento “definitivo” pela psicologia educacional se deu ao iniciar o quarto ano do curso de Psicologia. A inserção de psicólogos no cotidiano da escola, as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, os entendimentos sobre as dificuldades nos processos de escolarização e as discussões históricas e sociais presentes na constituição da atual instituição escolar se tornaram minhas inquietações acadêmicas e futuramente profissionais.

¹ O termo “série” remete ao período em que cursei o ensino fundamental em que a atual denominação por “anos” não era utilizada.

Dois meses após a obtenção do grau em Psicologia iniciei especialização em Interdisciplinaridade, concluída em novembro de 2011, tendo como título da monografia “Trabalho docente: concepções da avaliação educacional na educação inclusiva”.

A temática da deficiência ganhou contornos mais claros em minha trajetória a partir da participação, em 2010, do “Projeto de inclusão de pessoas com necessidades especiais” na universidade em que trabalhava. Realizava o acompanhamento de estudantes com necessidades especiais, incluindo reuniões com professores para, de forma conjunta, refletir acerca de seus anseios, dúvidas e ações pedagógicas. Também fiz parte, de forma voluntária, do grupo de pesquisa “Inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola básica: (re) pensando a ação do professor e o papel da família nas práticas inclusivas” – Priene, vinculado ao Programa Institucional de Pesquisa em Educação da mesma universidade.

Ao final do ano de 2010 fui convidada a lecionar a disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação no curso de Educação Especial, ofertado em uma parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e Universidade da Região de Joinville – Univille, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. A cada dia de planejamento, de atividades e estudos, a cada leitura e pesquisa que realizava para as discussões que pretendia nas aulas, nos encontros com estudantes com necessidades especiais, nas conversas com professores, sentia-me no lugar e tempo certos.

Em cada evento² que participei mais indagações e desafios confrontavam-se e a sensação de sair mais incompleta, mais vazia era algo incomodativo e constante. Ao mesmo tempo, era esta inquietação que possibilitava perceber, por vezes de forma um tanto nebulosa, uma certeza e uma confiança naquilo em que me propunha atuar como psicóloga; na teoria do materialismo histórico e dialético que me embasava e que respondia às minhas perguntas; em minhas concepções pautadas na luta por uma educação possível, acessível e permanente para todos os sujeitos, independentemente de classes sociais, culturas, histórias, contextos.

² Destacam-se o XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE (2010), as 34ª e 35ª Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2011 e 2012), o X Congresso Nacional de Educação – Educere (2011), assim como o IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (2012) e os IX e X Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação Furb e Univille (2011 e 2012).

Partindo deste envolvimento intenso com a educação, escolhi a linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do programa de Mestrado em Educação, na qual esta pesquisa está vinculada. Considerando aqueles que são parte fundamental em todos os processos educacionais formais, ou seja, os professores, e os estudos na temática que tem sido denominada “educação inclusiva”³, encontrei uma interface inspiradora para investigações.

Iniciadas as disciplinas obrigatórias, a definição dos orientadores e a escolha do objeto de estudo a ser investigado por cada mestrando ocorreu. Foi no primeiro encontro com minha orientadora que os contornos de minha pesquisa começaram a tomar forma. Com a proposta de pesquisar as salas de apoio pedagógico na rede municipal de ensino da cidade onde o mestrado está sediado, a orientação era de que teria dois caminhos possíveis: investigar os professores das salas regulares ou pesquisar os professores das salas de apoio pedagógico. Antes que definisse os sujeitos que participariam da pesquisa fui lembrada pela orientadora de que “sua trajetória de pesquisa, mesmo iniciante, me leva a dizer que os professores das salas regulares devem ser seu foco”.

O objeto de estudo estava claro, sendo as salas de apoio pedagógico aos olhos dos professores das salas regulares, tendo como aporte fundamental o materialismo histórico e dialético, endossado desde o quarto ano do curso de Psicologia. Faltava-me a pergunta norteadora, o problema que me acompanharia pelos dois anos de mestrado, e que, possivelmente, não teria resposta única e definitiva ao término da dissertação. Leituras, levantamentos, fichamentos, debates em sala, rascunhos e esboços fizeram parte desta etapa, culminando com a seguinte questão de investigação a ser aqui tratada: **quais implicações o encaminhamento e a frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho docente de professores das salas regulares de ensino? SUGESTÃO LUCIANE: QUAL É O OLHAR DOS PROFESSORES PARA OS ESTUDANTES?**

Partindo desta, outras indagações se formaram, sendo elas:

³ Faz-se necessário esclarecer que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (SÚMULA, 2008, p.2).

- o que os professores das salas regulares entendem sobre as salas de apoio pedagógico?
- o que motiva e significa para os professores das salas regulares encaminharem estudantes para as salas de apoio pedagógico?
- quais compreensões os professores das salas regulares têm sobre sua função, sobre o trabalho realizado nas salas de apoio pedagógico e em que medida repercute na prática pedagógica do encaminhamento?

Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo geral **compreender quais implicações o encaminhamento e a frequência presença estadia de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho docente de professores das salas regulares de ensino**. Foi desenvolvida com a elaboração e aplicação de questionário para os professores de classes regulares dos anos iniciais do município de Joinville. O instrumento foi organizado com três eixos:

- a) Eixo 1: caracterização dos participantes;
- b) Eixo 2: o entendimento dos professores sobre as salas de apoio pedagógico;
- c) Eixo 3: as compreensões sobre o trabalho docente desenvolvido nas salas de apoio pedagógico e na sala regular.

Para dar início a análise dos dados da pesquisa é pertinente apresentar, mesmo que de forma breve, a organização dessa dissertação. Constituída por quatro capítulos. O primeiro é denominado “*O professor deve estar preparado para trabalhar com todas as crianças’: trabalho docente e diferenças na escola, paradoxos no processo de escolarização*” e traz as discussões teóricas embasadoras da investigação, incluindo questões do trabalho na escola, a compreensão do trabalho docente frente à diversidade e as salas de apoio pedagógico como participantes de um paradoxo no processo de escolarização.

O segundo capítulo, “*Sabe como é. Tudo é um processo’: percurso pensado e percurso trilhado na pesquisa*” trata do percurso metodológico adotado, apresentando abordagem e base epistêmica, o cenário em que foi realizada, assim como as escolhas feitas para a coleta e análise dos dados obtidos na pesquisa.

O terceiro e quarto capítulos foram destinados para a apresentação e discussão dos resultados. Intitulado “*Bem, serei sincera. Para te responder isso tenho de falar de mim’: conhecendo as professoras que possibilitaram o percurso da*

pesquisa”, o terceiro capítulo apresenta a caracterização das participantes da pesquisa. No quarto capítulo, “*‘Não posso pensar [em] uma sala com 35 alunos sem o apoio para auxiliar o professor com aqueles que têm enormes dificuldades na aprendizagem’*: salas de apoio pedagógico, organização escolar e trabalho docente”, são abordados e analisados os seguintes aspectos: os envolvidos e os motivos dos encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico; a organização escolar e as salas de apoio pedagógico; e as concepções e implicações do encaminhamento no trabalho docente.

As considerações finais, intitulada “*‘Minha função [enquanto professora] é ensinar o aluno, usando as estratégias necessárias para que isto aconteça’*: considerações finais sobre trabalho docente” oferecem a continuidade de problematizações possibilitadas pelo percurso desta pesquisa e que foram trazidas ao longo de toda a escrita da dissertação, ressaltando a necessidade de denúncia e ruptura da estrutura organizativa da escola vigente que perpetua um círculo de culpabilização.

Neste sentido, acolher as diferenças na escola deflagra, gradativamente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades, posto que a diversidade não seja identificada somente nos estudantes que a frequentam, mas nas famílias, nos professores, gestores e na própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida, sem contudo vislumbrar o que de fato poderia se fazer com ela ou como ela poderia enriquecer o processo educativo.

1 “O PROFESSOR DEVE ESTAR PREPARADO PARA TRABALHAR COM TODAS AS CRIANÇAS”: TRABALHO DOCENTE E DIFERENÇAS NA ESCOLA, PARADOXOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Discutir educação é discutir trabalho docente.

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Entende-se que o trabalho docente, enquanto uma forma específica de trabalho exige planejamento, conhecimento do conteúdo a ser ensinado, dos aspectos subjetivos e objetivos tácitos ao processo de ensino/aprendizagem, e dos meios/condições reais para tal fazer.

Nesse sentido, concorda-se com Ferreira (2009) ao declarar que discutir educação é propor-se discutir, efetivamente, o trabalho docente concebido, realizado e significado pelos professores. Ao se propor compreender o trabalho docente, mesmo que de forma não conclusiva, temos de elucidar aquilo que se diz a respeito ou sobre o que é esperado deste fazer. Da mesma forma, devemos nos debruçar naquilo que é e que não deveria ser, naquilo que se propõe e que não se torna.

Assim, entende-se que a finalidade deste capítulo seja debater sobre o trabalho docente e a educação, mais especificamente àquela que tem sido denominada “educação inclusiva”, ponderando suas convergências e impasses.

1.1 Trabalho na escola

A principal categoria de discussão em Marx é o trabalho, uma vez que esta funda os modos de produção por ele estudados e, principalmente, por ser concebido como uma atividade ontológica, ou seja, fundamental para a existência do ser humano. Para Marx, será pelo trabalho que os seres humanos produzem sua humanidade, fazendo e refazendo sua existência.

Assim como Soares (2007, p. 3), compreende-se como uma “tarefa inócua tentar localizar no texto de Marx o conceito de trabalho de forma pontual”. Por ser

categoria central, o autor a menciona ao longo de sua obra, “de forma dialética e historicizada”, desenvolvendo-a em conceitos “mais específicos e densos como: trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, material e não material, produtivo e não produtivo, manual e intelectual”, entre outros⁴.

Partindo do referencial marxista, o trabalho pode ser definido como uma substância social comum em todas as mercadorias produzidas pelo homem. Possui, assim, uma dimensão maior, não podendo ser definido simplesmente pela mercadoria produzida, mas necessariamente como um trabalho social. De acordo com Marx (1996, p. 92),

Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para consumi-lo, cria um produto, mas não uma mercadoria. Como produtor que se mantém a si mesmo, nada tem com a sociedade. Mas para produzir uma mercadoria, não só se tem de criar um artigo que satisfaça uma necessidade social qualquer, como também o trabalho nele incorporado deverá representar uma parte integrante da soma global de trabalho invertido pela sociedade. Tem que estar subordinado à divisão de trabalho dentro da sociedade. Não é nada sem os demais setores do trabalho, e, por sua vez, é chamado a integrá-los.

O trabalho resultará de um conflito dialético do imediato (natureza/sociedade) com o mediato (ser humano/modos de produção), em que o segundo superará o primeiro ao transformá-lo. Ao agir de forma propositada e consciente sobre a natureza a fim de atender suas necessidades, o homem se produz de forma social, histórica e coletiva. Ou seja, faz

[...] os bens necessários à sua sobrevivência (alimentação, vestuário, moradia...) e também o caldo cultural que embasa sua vivência cotidiana: suas ideias, suas crenças, o modo de pensar e o conhecimento presente em cada fase singular da história da humanidade (SOARES, 2007, p. 4).

Para Frigotto e Ciavatta (2010), a experiência do trabalho evidencia-se entre o mundo das necessidades e o mundo da liberdade e das escolhas. Segundo os autores, o trabalho está como criador da vida humana em resposta às suas necessidades básicas, ao passo que se encontra, concomitantemente, na luta pela

⁴ Cada um desses conceitos denota complexidade e cuidado ao serem estudados, não sendo o objetivo e a pretensão desse capítulo e pesquisa esgotá-los. Somente trataremos aqui os aspectos que se apresentem relevantes quanto à questão do trabalho docente. Para maior aprofundamento, consultar Soares (2007).

ampliação do tempo livre para o desenvolvimento dos aspectos intelectual, psicológico, físico, afetivo, cultural e artístico do sujeito trabalhador.

Nessa perspectiva, a instauração do sistema capitalista passa a ser considerado um marco decisivo para a sociedade moderna, resultando na transformação das relações sociais em relações entre mercadorias. Emerge uma sociedade caracterizada pela incapacidade de possibilitar a igualdade de seus cidadãos, em que a supremacia de uma classe social sobre a outra pressupõe a desigualdade como propulsora do desenvolvimento (CARVALHO e MARTINS, 2011).

A dialética como caracterizadora do trabalho será, então, perceptível ao considerarmos que a mercadoria produzida relaciona-se com necessidades sociais de consumidores que, na maior parte das vezes, não são aqueles que realizam atividades semelhantes.

Assim, na sociedade intrinsecamente marcada pelo sistema econômico capitalista, o processo histórico de exploração das classes trabalhadoras dominadas por uma minoria detentora do capital, sustenta-se em uma concepção de mundo e de homem condizente com esta realidade, que será repassada e apreendida visando sua perpetuação.

Consumidores e trabalhadores passam a participar de uma sociedade baseada na divisão de funções/trabalhos, na demonstração de que cada sujeito tem um lugar específico a ser ocupado (estruturação das classes sociais). A mobilidade social somente ocorrerá com o empenho, comprometimento e habilidades que cada sujeito detém (diferenças individuais), tendo as possibilidades de mudanças e ascensão social camufladas como se fossem similares e possíveis a todos.

Um dos artifícios para a manutenção desse cenário, na sociedade contemporânea é a escola, que será oportunizada a um número cada vez maior de pessoas e determinada pelos interesses burgueses, pautados em relações formais, urbanas e industriais. Nesta perspectiva, Saviani (2007, p. 157) destaca que

Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

Com a produção centrada na cidade e na indústria, o conhecimento se converteu em prol do material - conhecer se torna sinônimo de poder. Assim, o nascimento da escola, nos moldes atuais, será caracterizado pelo vínculo com o desenvolvimento do sistema capitalista que necessita de mão de obra com conhecimentos básicos de escrita e leitura.

Frequentar a escola significará, a partir do século XX, algo equivalente a ter circulação social, “ser reconhecido como parte integrante da *polis*” (BAPTISTA, 2009, p. 7, grifos do autor). A exigência da expansão escolar se transforma em uma luta para a sociedade moderna e burguesa que passará a defender arduamente a escolarização básica, universal, gratuita e obrigatória. Mas essa defesa tem também como intuito velado disciplinar e “educar” os trabalhadores de acordo com os valores, normas e ditames sociais correspondentes à classe dominante.

Deparamo-nos, então, com um panorama envolto em controvérsias e indagações. A escola vem sendo constituída por um processo complexo, histórico, político e social, tendo o papel de retratar e reproduzir a sociedade na qual está inserida, ao mesmo passo em que possui as possibilidades de delinear a sociedade que se almeja. Uma instituição social não neutra, que possui em sua estrutura básica a proposição de qualificação dos sujeitos para o trabalho de acordo com as demandas do mercado.

Como afirma Saviani (p.44), “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola”. É indiscutível a preponderância da burguesia na organização do processo de trabalho escolar. Contudo, a universalização da educação formal possibilitou o confronto dos interesses das classes sociais.

Engendrado a estas questões está o trabalho realizado pelos profissionais inseridos nesta instituição, que, por momentos e processos que influenciaram (e influenciam) ⁵ de forma intensa a história da educação e de seus envolvidos,

⁵ Conforme Contreras (2002), a introdução do espírito de “gestão científica” nas escolas teve como efeitos o currículo escolar se tornar próximo ao processo produtivo, organizado nos parâmetros de separação de seus componentes em pequenas partes que correspondem às atividades específicas que farão parte da vida adulta dos estudantes. Os critérios de sequência e hierarquia, possibilitando a homogeneização da tarefa do professor e, assim, dos alunos, e o surgimento da figura do diretor, também se fizeram presentes, desencadeando a progressiva racionalização do ensino. Assim, balizado por um sistema de gestão, há o favorecimento do controle sobre o trabalho do professor, fazendo com o que docente passe a ser dependente das decisões tomadas pelos especialistas e administradores do espaço escolar.

confronta-se com a massificação do ensino, “a desqualificação intelectual, degradação das habilidades e competências educacionais” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Encontra-se ainda o processo de “racionalização do trabalho”, que conforme Contreras (2002) possui como principais marcas: a separação do concebido e do executado no processo produtivo, a desqualificação e a perda de controle. Ao trabalhador caberá a execução das tarefas, sem qualquer possibilidade de decisão a respeito delas. O conhecimento e habilidades envolvidas nos processos de planejamento, compreensão e ação sobre a produção são perdidos. Como consequência, o trabalhador é submetido ao controle e às regras do capital, sem resistência a isso - não sendo diferente na escola.

A forma como, atualmente, o trabalho nas escolas é estruturado demonstra um cenário desafiador, em que o cotidiano dos professores se estabelece dentre diversas determinações, sendo algumas: a divisão e intensificação de trabalho; a presença de especialistas levando a gradativa diminuição de autonomia do processo pedagógico; o distanciamento entre as concepções e embasamento teóricos das ações pedagógicas; as degradantes condições de trabalho, nos aspectos físicos, salarial e de carreira, entre outros.

Protótipos e modelos de professores, com determinações, regras e crenças idealizadas por outrem, são postos a prova e desmantelados cotidianamente, fazendo surgir falas e afirmar posicionamentos de um tempo “áureo” da escola, em um processo nostálgico daquilo que se esperava e se pretendia historicamente com a educação da classe popular.

O trabalho docente vem sofrendo uma diminuição paulatina de muitas de suas qualidades, incluindo modificações em seu trabalho e nas tarefas pelas quais eram responsáveis, conduzindo os professores para à perda de sentido e de controle de sua função e do seu fazer. Os professores perdem, assim, sua autonomia, o que pode favorecer o controle técnico, à desorientação ideológica⁶ e, sobretudo, a perda do sentido ético implícito ao seu trabalho.

⁶ Contreras (2002) discute esse conceito no sentido de que a ausência do controle por parte do professor sobre seu trabalho leva à separação entre o concebido e o realizado, fazendo com que haja perda na qualidade pessoal desse sujeito, mas também da categoria profissional. O professor passa a não perceber o controle ideológico no qual está submetido e que perpetua perante suas ações. Contudo, como Contreras também posiciona, há possibilidade de resistência e resgate do significado e do direcionamento do trabalho docente, tanto no aspecto técnico, quanto no ideológico.

1.2 Trabalho docente frente à diferença

Afirmar a multiplicidade de tensões e conflitos na constituição do trabalho docente torna-se algo próximo à redundância. Ao contrapormos um passado não tão longínquo, com as realidades escolares atuais, deparamo-nos com aspectos destoantes, em especial se considerarmos o impacto que a diferença entre os estudantes tem causado no trabalho docente.

Em seu princípio, as escolas eram acessadas por um grupo seletivo de alunos, em sua maioria oriunda de uma pequena parcela das classes sociais mais elitizadas, com altos índices de sucesso escolar. Decorrente de movimentos históricos, balizados pela concepção do espaço educacional como possível a quaisquer sujeitos, dá-se a escolarização com aberturas inclusivas e de acessibilidade, ocorrendo, no Brasil, a partir da década de 1980.

Neste momento (1980) em que a meta da educação está voltada para a escolarização de todas as crianças é que a diferença e a diversidade começam a ocupar um espaço que socialmente não lhes fora oportunizado em momento histórico precedente.

Patto (1999) apresenta um panorama importante quando do acesso à educação básica pelas classes populares, enfatizando o que também estaria por detrás deste processo. Segundo a autora, políticos e empresários valeram-se da “bandeira da escola para todos” visando não somente aumentar o número de cidadãos votantes, diminuir a manipulação dos votos e corrupção no processo eleitoral. Pelo direito à educação ser reclamado pelas classes sociais mais baixas e que habitavam os centros industriais, é vista como parte estratégica de uma política que aparentasse responder aos anseios da população.

Foi na convergência destes interesses e reivindicações que

os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuído das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (PATTO, 1999, p. 83).

Assim, ao tratarmos da diferença no contexto escolar devemos sempre considerar as relações sociais mais amplas. Como denuncia Martins (2003),

vivemos em uma sociedade na qual os movimentos excludentes são dissimulados em diferentes propostas de inclusão – incluindo muitos dos recursos para o acesso até a permanência de estudantes na educação básica.

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a *inclusão*. A *sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 2003, p.32, grifos do autor).

Ao mesmo passo em que se conquista e se intensifica uma ação política que tem como intuito à educação para todos; este movimento devidamente legislado e definido pelas mais diversas regulamentações internacionais e nacionais⁷, choca-se com o cotidiano escolar, com identidades, saberes e fazeres docentes que não se aproximam desta política ou intuito.

Para que ocorra a transposição desses impasses que perpassam e constituem a atuação do professor é necessário, dentre outros aspectos, superar a ausência de uma perspectiva histórica de compreensão da condição, do trabalho e da formação docente, bem como do alunado atualmente presente nas salas de aula.

Percebe-se que a lógica da escola está intrinsecamente ligada à lógica do trabalho e aos objetivos do capitalismo, tendo como seu coadjuvante o processo de alienação. O que se tem como resultado é o trabalho sendo reconhecido socialmente como algo nobre e esperado por seus participantes sociais, e a educação/escola como possibilidade de ascensão social.

Partindo desse cenário, aliado com o aumento da demanda social por escolas e a expansão dos sistemas educacionais, dois problemas surgem para os docentes: a necessidade de explicar as diferenças de rendimento dos estudantes e a de justificar o acesso desigual para níveis escolares mais elevados. Em ambos os problemas temos como resposta o princípio da ideologia liberal, meritocrático, “segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1999, p. 64).

⁷ Destacam-se, a nível mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). E, a nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Especial (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial (2008).

Para explicar as dificuldades no processo de escolarização, duas vertentes antagônicas em seus pressupostos confluem: a das ciências biológicas e médicas, com uma visão organicista das disposições humanas, preconceituosa, racista e elitista; e da psicologia e pedagogia, tendo suas atenções e estudos voltados para as influências ambientais, com base nos ideais liberais democráticos.

Como resultado, profissionais da área da saúde, assim como de outras áreas, adentram o ambiente escolar. Os médicos tornam-se os primeiros especialistas a tratarem os casos de dificuldades no processo de escolarização, tendo a medicalização dos estudantes como principal abordagem.

A psicologia também se encontra como grande contribuinte para a estruturação e perpetuação de uma visão de mundo em que se acredita que as oportunidades são igualmente proporcionadas a todos os sujeitos, estando aqueles mais aptos em posições sociais condizentes com seu mérito individual. O uso de testes psicológicos de inteligência, intensificado a partir do século XX, proporciona maior enraizamento social dessa concepção.

O que não se percebe, tampouco se problematiza, é que esses testes são indiscutivelmente favoráveis aos sujeitos com mais condições de acesso ao conhecimento escolarizado, quase que inteiramente pertencente às classes sociais mais elevadas.

Ambas as vertentes explicitadas, tanto médica-biológica, quanto psicológica-pedagógica, têm como sustentação científica que as dificuldades nos processos de escolarização teriam origem no próprio sujeito. Pautam-se em explicações individuais para a compreensão dos fenômenos educacionais e promovem concepções de aprendizagem e desenvolvimento a partir de combinações de fatores internos e externos justapostos ou somativos.

Vale ainda ressaltar que adotar tais explicações geram posicionamentos radicais e contraditórios, que justifica o ceticismo e a desconfiança do papel da educação, ao mesmo tempo em que demarca certa onipotência das instituições educativas, incluindo-se a escola (REGO, 1998).

Um dos resultados dessas interferências no contexto educacional é a transferência silenciosa e gradativa da responsabilidade do trabalho do docente para outros, que não os professores. Delega-se a tarefa do ensino a um âmbito externo a sala de aula regular, desencadeando a perda por parte dos professores daquilo que os identifica como profissionais, “a ação especializada de fazer aprender alguma

coisa a alguém, organizando para isso os processos adequados” (ROLDÃO, 2005, p.28).

Há também o favorecimento a uma alienação no/do professor e de seu trabalho, pois, ao invés de este instrumentalizar-se para uma reflexão e ações críticas sobre seu fazer e as reais condições para tal, volta-se para a culpabilização unilateral.

Os estudantes passam a ser vistos como os únicos responsáveis por não acompanhar à turma, pelas dúvidas em determinados conteúdos, pelo rendimento abaixo do esperado. Na ocorrência do desvio, diferença e/ou ausência do bom desempenho esperado por parte dos estudantes aparecem as dificuldades, os impedimentos, as tentativas de classificação e de homogeneização dos sujeitos. Surgem formas de trabalho docente específicas para estes estudantes com dificuldades em seu processo de escolarização, distintas daquelas propostas para os demais, dentro e fora do contexto escolar, com a intensa participação de especialistas.

Pesquisas, desde a década de 1980, vêm dando ênfase, cada vez mais, às implicações dos encaminhamentos de estudantes com dificuldades no processo de escolarização aos atendimentos especializados (COLLARES e MOYSÉS, 1994; MACHADO, 1994; PATTO, 1999).

Segundo Moysés (2001, p. 255), nesse processo,

[...] crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não veem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças, que só buscam olhar o que já se sabe que elas, as crianças normais, não têm.

Assim, institucionalizam-se crianças. Uma institucionalização invisível e que, por isto, acompanha as *crianças-que-não-aprendem*⁸ em diferentes espaços, muitas vezes para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, uma vez que, na sociedade em que vivemos “o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos” (MARCELO, 2009, p. 110).

Questiona-se então, por qual (is) motivo(s) o trabalho docente é concebido como incapaz na função de ensinar a todos os estudantes; o que levou os professores a compreenderem que seu papel de ensinar não inclui estudantes que

⁸ Termo cunhado por Moysés (2001).

apresentam dificuldades de escolarização; e, principalmente, o que o encaminhamento de seus estudantes para especialistas implica na compreensão do seu trabalho, da sua função social e do seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, constata-se o processo de proletarização docente, em que há gradativa perda das qualidades que identificavam os professores como profissionais e a ruína das condições de trabalho que anteriormente eram ícones na luta pelo alcance de tal status.

Como destaca Beyer (2009, p. 74), ainda é um desafio

“[...] construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos de classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada”.

Acolher as diferenças na escola marca, gradualmente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades, posto que a diferença na escola não é identificada somente pelos/nos estudantes que a frequentam, mas pelas famílias, pelos professores, gestores e pela própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida.

1.3 Salas de apoio pedagógico: um paradoxo do processo de escolarização

A década de 1990 é entendida como um marco pelas lutas sociais favoráveis à inclusão, seja ela pela educação, pela economia, pela inserção no mercado de trabalho. No que se referem à educação, movimentos nacionais e internacionais, desde então, têm apontado à inclusão de todas as crianças nas escolas regulares como uma prioridade nas políticas públicas. Esse posicionamento também vem sendo percebido em discussões acadêmicas e científicas, além de no próprio cotidiano educacional, por parte de professores, estudantes, familiares, gestores e demais envolvidos.

Com discussões, encontros, manifestações em diversos locais e dimensões, a prioridade no acesso e na permanência de todas as crianças em faixas etárias escolar em escolas regulares transforma-se em uma pauta intensamente defendida. Esse posicionamento é decorrente de mudanças sociais ocorridas ao longo da

história da humanidade, que, no caso da escola, tem como destaque a educação especial.

A educação especial tem seus primeiros passos dados no século XVI, com médicos e pedagogos que tutoraram sujeitos tidos como “ineducáveis”, incluindo-se a institucionalização em asilos e manicômios, por entender que a segregação seria a melhor forma de tratamento, bem como medida de proteção para a sociedade.

De forma paralela ao processo asilar, no século XIX, com a obrigatoriedade da escolarização e a insuficiência da escola em responder aos processos de aprendizagem de todos os estudantes, originam-se as classes especiais nas escolas regulares e os encaminhamentos dos “alunos problemas”.

Em contrapartida a resposta separatista, movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados em 1960, iniciam discussões e disseminam os danos que o isolamento das pessoas com deficiência acarretaria. Como resposta a estas proposições, paulatinamente, movimentos foram organizados e legislações foram instituídas em diferentes países⁹ (MENDES, 2006).

Seria equivocado, até mesmo errôneo, negar os avanços qualitativos que tais marcos e diretrizes possibilitaram, em que o cenário “de completa inexistência de atendimento de qualquer tipo [passa] à proposição e ‘efetivação’ de políticas de integração social”, como afirmam Carvalho e Martins (2011, p. 30). Contudo, debates e regulamentações ainda não conseguiram mudar a situação de exclusão social.

Contemporaneamente, a exclusão vem sendo estudada por diferentes áreas de saberes, porém, muitas vezes, com pouca precisão e dubiedade ideológica. O conceito “exclusão” torna-se presente em diferentes discursos, desde o entendimento de desigualdade partindo de deficiências ou inadequação individual, até aqueles em que a injustiça e a exploração social são o cerne. Ou seja, “carrega qualquer fenômeno social e provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo” (SAWAIA, 2010, p. 7).

⁹ De acordo com Mendes (2006, p. 389), foram os países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que ao questionarem “sobre o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida”, demarcaram o início do processo de “normalização”. Outro movimento importante foi “a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos (USA, 1977), que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de ‘integração’”.

Torna-se possível afirmar a contraditoriedade, complexidade e multideterminação que compõe o processo de exclusão social, incluindo, neste ensejo, a possibilidade de ser transvestida como inclusão. E na escola, não é diferente.

Quando a escola é aberta para todos, incluindo estudantes de classes populares e estudantes com deficiência, a diferença adentra esse espaço. Esse que era destinado somente para alguns, que possuía regras e diretrizes quase inquestionáveis. Os ideais de educação, de professor e de alunado são colocados à prova. Surgem os problemas, as dificuldades, os limitadores e as impossibilidades.

O uso de justificativas como pobreza, desnutrição, desestruturação familiar, aptidões inatas permeiam ações pedagógicas, saberes e o trabalho docente. Por vezes é ignorada a desigualdade social produzida por um longo percurso histórico, resultando em classes sociais díspares em suas possibilidades.

Em muitos discursos, as deficiências são compreendidas somente pelo aspecto biológico; as dificuldades educacionais, responsabilidade exclusiva do sujeito; na materialidade, a exclusão é resultado para aqueles que não conseguem ou jamais poderiam conseguir ser aquilo que se espera: ser capaz, estar apto.

Será em meio a essas concepções que as artimanhas da inclusão/exclusão paradoxais na construção de situações de fracasso escolar tomam forma, tendo como balizador um processo de dissimulação da produção e reprodução das desigualdades sociais existentes no contexto educacional.

Um das decorrências disso, como denuncia Machado (1994), é o ingresso de especialistas da área da saúde no ambiente educacional para resolver os “problemas” de crianças e adolescentes que necessitam de um “tratamento” diferenciado, quando identificados como aqueles que “não conseguem aprender”. Saúde e educação unem-se para “resolver” problemas dos estudantes “desviantes”.

Entendemos que esse momento denuncia uma *inclusão perversa*¹⁰, a qual se caracteriza pela perpetuidade da ideologia das diferenças individuais, omitindo e anulando a dimensão histórica e social da constituição do sujeito na sociedade de classes, retroalimentando intolerâncias, discriminações e outras formas de exclusão, sutis ou não, declaradas ou distorcidas.

¹⁰ Termo cunhado por Sawaia (2010).

Para lidar com as dificuldades nos processos de escolarização dos estudantes, o próprio sistema busca alternativas sendo, ao mesmo tempo, vítima e algoz no processo de produção do fracasso escolar. Assim, nomenclaturas são forjadas para designar aqueles não condizentes com a norma, com o padrão, com o ideal de estudante.

Algumas estratégias pedagógicas instituídas na estrutura organizativa das escolas destinada ao trabalho com as dificuldades de escolarização foram e são: sala de recurso, sala de apoio, classe de apoio pedagógico, classe especial, reforço escolar, sala de aceleração. Mudam-se os nomes, mudam-se as definições, mas todas elas têm um aspecto comum, o de fazer parte das propostas para lidar com aqueles que apresentam dificuldades no processo de escolarização.

Não há nessas estratégias algo de ruim ou de bom em si, entretanto há que se estar atento ao que se produz nos estudantes, pais e professores quando se faz um encaminhamento deste tipo para lidar com as diferenças nos tempos/formas de aprender e se comportar. Como denuncia Moysés (2001), esses encaminhamentos, além de extremamente estigmatizantes, podem traçar trajetórias de fracasso difíceis de reverter.

Além disso, deve-se ter em mente a repercussão dessas propostas nas práticas pedagógicas, uma vez que são organizadas de forma intencional para atender demandas educacionais e sociais. Dessa forma, se dão pelo enfrentamento da representatividade e da valorização frente a um coletivo, seja pela adesão, negociação ou imposição dado o contexto e a organização escolar (FRANCO, 2012).

Nesse sentido, concordamos com Coelho (2010, p. 26), ao afirmar que

[...] com a democratização do ensino, forçada pelo novo contexto social e político, a escola abriu-se a todos, mas, paradoxalmente, essa abertura transforma-se em exclusão devido à impreparação da escola para receber os novos públicos que a democracia lhe faz chegar. Gradualmente, a sociedade dá-se conta dos altos níveis de insucesso escolar, frequentemente traduzidos em reprovações e abandono. Esquemas diferenciadores são então adotados para superar esta falha dos sistemas educativos, quer através da adoção de currículos mais flexíveis e mais centrados nos interesses dos alunos, quer através de medidas de discriminação positiva como o apoio pedagógico, mas que se revelam insuficientes.

As Salas de Apoio Pedagógico – SAP, foco dessa investigação, surgem para o atendimento de estudantes que apresentam dificuldades em seus processos de

escolarização, em especial nos primeiros anos. “Um atendimento pedagógico, diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64).

Essa estratégia baseia-se nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, publicadas em 1994, pela Secretaria de Educação Especial, vinculada ao então Ministério da Educação e Desporto - MEC, “mais uma alternativa para enfrentar o fantasma do fracasso escolar de centenas de [...] alunos” (BRASIL, 1994, p. 53).

Complementar à publicação nº 01/93 da Secretaria de Educação Especial – SEESP, denominada “Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado” (BRASIL, 1993), nas Linhas Programáticas estão orientações “[...] para o funcionamento das salas de Apoio Pedagógico Específico – APE, a serem implantadas no ensino regular, com o objetivo de oferecerem atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 6). Segundo este documento, seu objetivo era oferecer subsídios para os professores no planejamento e execução de atividades buscando superar as dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, busca esclarecer as possíveis causas biopsicossociais, educativas e culturais que estariam envolvidas na identificação de casos de estudantes com dificuldades de aprendizagem caracterizadas por: “baixa produtividade”, “acúmulo de repetências”, “problemas na alfabetização” e “comportamento hiperativo” (BRASIL, 1994).

De acordo com o documento, as salas de apoio pedagógico seriam destinadas ao

[...] atendimento educativo a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas. Tem como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, com multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade (BRASIL, 1994, p. 7).

Logo na introdução das Linhas Programáticas afirma-se que os serviços das salas de apoio não deveriam ser confundidos com reforço escolar, mesmo que complementares ao trabalho desenvolvido na sala de aula regular. Também não seriam atividades pertinentes à orientação educacional, uma vez que o professor da

sala de apoio seria “habilitado para o trabalho com esse alunado” e “o único com condições de, intencionalmente, filtrar e selecionar estímulos, organizando-os em benefícios do aprendiz” (BRASIL, 1994, p. 8-11).

É perceptível a presença de concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento baseadas na figura do especialista para a resolução das dificuldades dos estudantes, sendo este o único “capacitado” para lidar com estas questões que estariam para além do trabalho docente realizado em sala regular e que não são pertencentes a este espaço.

Outra reafirmação desse entendimento são as menções aos professores das salas regulares serem feitas em somente três momentos nas Linhas Programáticas. O primeiro trata do encaminhamento para a sala de apoio ser decorrente “das observações sistemáticas do professor do ensino regular [e] seguida de estudo de caso pela equipe pedagógica”. O segundo indica que “a operacionalização do programa de apoio fique a cargo dos professores, tanto os das salas do ensino regular como os da sala de [atendimento pedagógico especializado] APE, em conjunto” (BRASIL, 1994, p. 8-11).

O terceiro e último momento em que os professores das salas regulares são indicados nas Linhas Programáticas encontra-se no capítulo IV, destinado à “compatibilização com o ensino regular”, recomendando

[...] que os professores das primeiras séries do ensino regular usem, como rotina, procedimentos de avaliação do desenvolvimento global de seus alunos. O ideal é que, a partir do segundo bimestre, sejam todos observados para que se identifiquem, preventivamente, os que apresentam dificuldades no processo evolutivo, com reflexos na aprendizagem. Se não houver condições de registrar as observações acerca de todos os alunos, que se falam, pelo menos, com aqueles que têm história de fracasso escolar e dos que estão, visivelmente, apresentando dificuldades em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1994, p. 46).

Algumas ponderações sobre essas menções merecem destaque. As Linhas Programáticas deixam claro, em suas primeiras páginas, que o professor da sala de apoio está “apto” para o atendimento dos estudantes que tenham dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, questiona-se de que forma a operacionalização do programa de apoio, considerando conteúdos, atividades e estratégias podem se concebidas de forma conjunta com o professor de sala regular.

A última referência aos professores das salas regulares nas Linhas Programáticas exemplifica o processo de racionalização técnica do trabalho

docente, assim como de seu controle ideológico e técnico. As recomendações envolvem diretamente a forma como o professor conduzirá suas aulas, seus planejamentos e sua função. Ao assumir tal posicionamento o professor passa a entender e conceber o ensino e o currículo como atividade que deve se voltar para resultados ou produtos, previamente determinados. Isso significará,

[...] entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da atividade (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Também se apresenta a questão de o professor ser o responsável pelo encaminhamento para as salas de apoio pedagógico que, conforme as Linhas Programáticas, deve ser seguido por um estudo de caso feito em reunião pela equipe pedagógica da unidade escolar. Nesse encontro entre professores e equipe pedagógica em que os casos serão tratados de forma singular, alguns delineamentos são recomendados, como: horário diferenciado, frequência, número de estudantes por turma, duração e programação do atendimento especializado, transferência de aprendizagem, acompanhamento do progresso do estudante a participação da família no processo (BRASIL, 1994).

Deflagra-se, assim, o predomínio de uma compreensão de trabalho docente dependente de decisões externas por autoridades legitimadas. Como propõe Contreras (2002), quando o professor renuncia sua autonomia como docente, passa a aceitar a perda do controle sobre o seu trabalho e que este seja supervisionado de forma burocrática e hierárquica. Entende-se que

[...] a degradação do trabalho, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração de suas diferentes tarefas e conquistas a que deve dar lugar, faz com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado [ao longo de sua história de trabalho árduo] (CONTRERAS, 2002, p. 38).

A proletarização do trabalho docente evidenciada desde os documentos legisladores, como as Linhas Programáticas, até as atividades realizadas em sala de aula é uma realidade. A perda gradativa das qualidades que imbuíam aos

professores a profissionalidade de seu fazer, aliando-se à deterioração das condições de trabalho vistas como possibilitadoras disso são as principais marcas do processo de proletarização na docência.

Contudo, não assombra somente o espaço educacional. Há de se considerar que o processo de organização do trabalho docente realizado nas escolas conforma e é conformado por sujeitos que estão presentes e vivenciam essa realidade, ao mesmo tempo em que é parte de um movimento mais amplo que é o desenvolvimento da própria sociedade.

Nesse sentido, considerando a necessidade de olharmos para a escola como um todo, percebendo-a como uma espécie de sociedade pertencente a uma ainda maior, a discussão sobre as salas de apoio e as aulas regulares apresenta-se como relevante. Compreender os sistemas de relações que as definem, sendo esse controlado e atravessado por questões que envolvem poder e ideologia, abre possibilidades de analisar os processos regulatórios dos sujeitos e do trabalho docente.

Algumas produções científicas já realizadas acerca da temática das salas de apoio pedagógico possibilitam uma maior compreensão deste cenário, das relações que nele se estabelecem e as formas que nele atuam.

Em um levantamento realizado em diferentes bases de dados¹¹ (Revista Brasileira de Educação; Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Capes; *Scientific Electronic Library Online* – Scielo; Anais da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-graduação em Educação - Anped) foi perceptível um número escasso de pesquisas que abordem diretamente as salas de apoio pedagógico.

Na Revista Brasileira de Educação foram identificados três trabalhos com os descritores “sala apoio pedagógico” e “sala apoio”, nenhum condizente com a temática como observado pelos títulos dos trabalhos: “O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula”, “A constituição de interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de

¹¹ Estado da arte elaborado no ano de 2011, sendo que a varredura percorreu o período de 2006 a 2011 (exceto a Revista Brasileira de Educação), quando da estruturação da intenção de pesquisa e encaminhamento de projeto para devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa. O apêndice D traz um quadro com esses dados.

letramento no primeiro ciclo” e “Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias coordenação e estruturas de apoio”.

Utilizando-se dos mesmos descritores, “sala apoio pedagógico” e “sala apoio”, em expressão exata, realizou-se um levantamento no Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes, identificando 9 e 16 trabalhos, respectivamente. Desses, nove trabalhos repetiam-se e um não abordava questões vinculadas à educação, intitulado “Arquitetura para um Ambiente de Treinamento Representado em Realidade Virtual”.

Nos demais trabalhos as temáticas identificadas foram: surdez, em cinco trabalhos; pressupostos construtivistas, em três trabalhos; perspectiva histórico-cultural, em dois trabalhos; classe de apoio pedagógico hospitalar, em um trabalho; cegueira, em um trabalho; perspectiva fenomenológica, em um trabalho; deficiência, em um trabalho; a produção textual na sala de apoio, um trabalho; e a percepção dos professores sobre as salas de apoio pedagógico, em um trabalho.

Na Biblioteca Eletrônica Científica *online* - Scielo foram localizados dois trabalhos referentes ao descritor “sala apoio pedagógico” e 15 trabalhos com o descritor “sala apoio”, sendo que um apareceu nas duas buscas. Dos 16 trabalhos, 10 relacionam-se com publicações em revistas de áreas da saúde, incluindo enfermagem, anestesiologia, biologia, fisioterapia, pediatria, psiquiatria.

Dos seis trabalhos restantes, três foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, intitulados: “A dêixis como um ‘complicador/facilitador’ no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual”, “Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório” e “Contribuição da Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de *Duchenne* no ensino regular”.

Os outros três trabalhos são: “Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa”, publicado na revista Educação e Pesquisa; “Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas”, pela revista Educação em Revista; e “A utilização da avaliação tipo ‘teste’ on-line como apoio ao ensino presencial: uma abordagem quantitativa sobre a sua contribuição no ensino de ferramentas estatística multivariadas”, na revista Avaliação.

A varredura feita nos anais da Anped concentrou-se nos trabalhos do GT15- Educação Especial, nos trabalhos encomendados e nas sessões especiais. Nesses

dois últimos locais não foram localizadas publicações que tivessem os descritores “sala apoio pedagógico” e “sala apoio” em seus títulos.

Dos 35 trabalhos identificados entre os cinco anos pesquisados diretamente no GT15, 24 vinculavam-se com a área de estudos da educação. Apenas quatro trabalhos indicaram em seus títulos investigações voltadas para os professores, sendo que no aprofundamento da leitura do texto completo somente um deles apresentou a temática da sala de apoio pedagógico pelo olhar dos docentes.

Uma possível justificativa para tal quadro pode estar no uso variado de nomenclaturas para designar as salas de apoio pedagógico nas diversas redes de ensino existentes no território nacional. Tal cenário é exemplificado ao elencarmos algumas terminologias encontradas nos trabalhos, como “salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais”, “salas de integração e recursos”, “sala de apoio”, “salas de atendimento educacional especializado” e “salas de apoio pedagógico especializado”.

Entre os trabalhos identificados, destacam-se aqueles que mais se aproximaram da presente proposta de investigação. Uma dessas analisou a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, especificamente quanto às ações realizadas no caso dos estudantes com deficiência mental e as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais - SAPNE. Contatou-se que

“[...] a organização de políticas públicas de acesso e qualidade do processo educacional avança com a perspectiva da educação inclusiva, contudo, tanto no plano teórico como no das políticas e práticas educacionais ainda se evidenciam vicissitudes e controvérsias” (PIETRO e SOUSA, 2006, p. 200).

Também se apresenta relevante a pesquisa de Bertolini (2011), que propôs averiguar a percepção dos professores da SAP e das classes regulares em relação aos estudantes participantes da SAP, em cinco escolas da região sul do município de São Paulo. Segundo a autora, desde 2007, o foco de atuação da SAP na rede municipal de ensino paulista seria o atendimento de alunos com baixo rendimento escolar nas avaliações diagnósticas de leitura e escrita. Tanto para os professores das classes regulares, que encaminham os estudantes, como para os professores da SAP, que os recebem, a percepção quanto aos alunos tem em seu cerne o baixo desempenho escolar, sendo a justificativa para os encaminhamentos. Ao mesmo

tempo, revela-se o reforço de uma cultura escolar da exclusão, em que se apartam aqueles que estão distantes do padrão homogêneo que se tem dos processos de aprendizagem da leitura e escrita.

Ao refletirmos sobre o que esses dados representam, a discussão de Machado (2011, p. 64) apresenta-se quase como um eco

É nesse território que lutamos: a escola, efeito de um funcionamento político produtor de muitos alunos que não aprende, ou que aprendem pouco. A educação é processo imprescindível para a formação do sujeito. Na escola é possível aprender a ler, escrever, interpretar, participar de rodas de conversa, fazer amigos, apaixonar-se, pesquisar, inventar formas de se expressar, problematizar os acontecimentos históricos, entender a colonização, calcular as quantidades, operar raciocínios, inspirar-se em pintores impressionistas, desenhar, entusiasmar-se por um passeio. Temos visto que essas possibilidades, tão necessárias para a produção do que chamamos de saúde, têm sido pouco viabilizadas, e, muitas vezes, entramos em contato com histórias nas quais **a vida escolar se tornou mais um impeditivo do viver** (grifos da autora).

Em Joinville, município escolhido para a realização do estudo aqui apresentado, as SAP foram criadas em 2001 e estão regulamentadas por meio da Portaria nº 111-GAB-2009. Segundo dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação investigada, no ano de 2011¹², a estrutura organizacional da rede municipal era composta por 88 unidades escolares, sendo 87 de anos iniciais do ensino fundamental e dentre as quais se situavam 40 SAP. Contando com 652 professores das salas regulares e 48 professores nas salas de apoio pedagógico, a rede atendia aproximadamente 61.000 estudantes, dos quais 25.629 nos anos iniciais. Ao final do mês de março de 2011 – início do ano letivo -, 2.099 estudantes frequentavam as SAP, número este que aumentou para 2.141 em setembro do mesmo ano.

O que esses números revelam é a contínua ampliação das SAP no município de Joinville, seja na quantidade de salas, na quantidade de estudantes frequentantes, de professores que lá atuam, como elucidado e discutido ao longo desse trabalho.

Conforme com a Portaria nº 111-GAB-2009, as SAP são destinadas a estudantes de 2º ao 5º anos que apresentam dificuldades de aprendizagem com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º

¹² Quando da realização da pesquisa, devidamente explicada no capítulo destinado ao percurso metodológico.

ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, tal normativa baseia-se nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, assim como políticas educacionais mais amplas, tanto a nível nacional, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Especial (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), e a Política Nacional de Educação Especial (2008); quanto em nível mundial, Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Percebe-se, então, que esse tipo de estratégia faz parte da proposta da rede investigada há certo tempo. De acordo com Ropelato (2003), o que hoje se denominam por SAP faz parte de um longínquo percurso de propostas para homogeneização e regulação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

No município de Joinville, desde o ano de 1997, a Secretaria Municipal de Educação “implementando vários dispositivos [...], cujo objetivo principal é a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, para que os alunos concluam as oito séries em oito anos” (ROPELATO, 2003, p. 10)¹³, processo iniciado com a implantação do Programa de Apoio Pedagógico – PAP. Este tinha como proposta oferecer um atendimento paralelo aos estudantes que encontravam-se em situação de fracasso escolar, buscando a diminuição nos índices de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental.

[...] Os alunos que não aprendiam, apresentavam-se como um grande desafio aos profissionais da escola, especialmente aos professores. Estes alegavam que seus alunos necessitavam receber um atendimento diferenciado [um atendimento que deveria ser realizado por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais], pois eram considerados alunos diferentes (ROPELATO, 2003, p. 14).

De acordo com Ropelato (2003), no período de 1997 a 2000, o PAP atendeu uma demanda correspondente a 20% do total de estudantes matriculados nos anos

¹³ Ao verificar o ano de publicação da dissertação referenciada, ou seja, em 2003, compreendemos a razão da menção do ensino fundamental não ter duração de nove anos.

iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Joinville. Tinha como requisito a criação de salas que ofertassem um atendimento diferenciado para os estudantes, que, segundo as escolas, “não aprendiam”.

A criação das primeiras SAP ocorreu em 16 unidades escolares, todas no perímetro urbano, denominadas Polo de Atendimento. Nesses polos os estudantes eram atendidos no contraturno ao ensino regular, podendo frequentar na sua própria unidade escolar ou em outra que estivesse próximos da sua.

A expansão gradativa das SAP na rede pesquisada foi e ainda é percebida. Conforme Ropelato (2003), o aumento do número de salas e no número de estudantes atendidos em cada unidade escolar no período de 1997 a 2000 é claro. O Quadro 1 traz uma comparação com os dados apresentados pela pesquisadora com as informações atualmente disponíveis sobre as SAP em Joinville.

Quadro 1 – Comparativo da expansão das salas de apoio pedagógico no município de Joinville.

ANO	1997*	1998*	1999*	2000*	2011**
Unidades escolares com SAP	16	32	38	41	48
Estudantes que frequentavam as salas regulares na rede municipal	660	1.849	2.423	2.730	+/- 61.000
Número médio de estudantes atendidos nas SAP em cada unidade escolar	41,25	57,78	63,76	66,58	***

Fonte: * Ropelato (2003, p. 21).

** Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

*** Esse número não foi repassado pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville. O que se tem como índice é a frequência de 2.141 estudantes até setembro/2011.

Apoia-se Ropelato (2003, p. 25) ao expressar que as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, no que tange as salas de apoio pedagógico, demonstram

[...] a busca incessante à concretização do ideal de “educação de qualidade para todos”. Ideal que funciona como utopia, na medida em que se configura em torno de certos pontos de chegada e que põe em marcha estratégias, desencadeia ações para alcançar o objetivo almejado. [...] Ganha visibilidade nas ações desencadeadas pela SEC, a estratégias de depositar nos alunos a responsabilidade pelo afastamento do ideal que se proclama e como são nomeados, quando se constata os diferentes endereçamentos [das estratégias de homogeneização].

Mas essa busca e essas ações não são uma especificidade da rede de ensino investigada. Propostas que vise proporcionar aos estudantes uma alternativa, uma possibilidade de melhoria em seu “desempenho” ao participar de um trabalho “diferenciado”, específico para suas necessidades e dificuldades, estão alicerçadas nas pedagogias diferenciadas ou educação compensatória.

Principalmente após a década de 1960, quando o fracasso escolar começa a ser entendido como algo para além da fatalidade, essas concepções pedagógicas têm sua propulsão no cenário educacional. Passam a ser consideradas como soluções alternativas para os índices de fracasso escolar, sendo o apoio pedagógico um dos principais recursos utilizados e indicados para as questões de rendimento, desempenho e defasagem dos estudantes (PERRENOUD, 2001).

Assim, desde a sua concepção, o apoio pedagógico vem configurando-se como um serviço pautado na discriminação, uma vez que teve/tem como público somente estudantes que apresentem/am baixo rendimento, com maior risco de repetência. Esse apoio era/é realizado durante um determinado período, estando o estudante separado de seus colegas de classe habituais, muitas vezes em turnos e escolas diferenciadas.

Além disso, era/é entendido de forma positiva por parte dos professores, posto que a intenção deste apoio pedagógico fosse/é “resgatar a autoestima das crianças” que após reprovações consecutivas “encontram-se em atraso em relação à escolaridade regular”, bem como oportunizar ao estudante aprendizagem e “desenvolvimento de habilidades necessárias à sua reintegração a essa escolaridade” (ROPELATO, 2003, p. 22).

Para entender as possíveis razões de a vida escolar ser tornada como um impeditivo para os estudantes que apresentam dificuldades no processo de escolarização faz-se indispensável, como afirma Rego (1998, p. 53), buscar

[...] a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos princípios subjacentes a essas visões [entendendo que estas] servem como ponto de partida para as ações que visam à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente.

Devemos, assim, estar atentos às concepções e aos posicionamentos adotados pelos professores sobre as diferenças identificadas em seus estudantes e o trabalho docente a ser realizado, especialmente quando do encaminhamento para

as salas de apoio pedagógico. Mesmo que de forma implícita, esses revelam uma visão de homem, de mundo, dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e do papel da escola em nossa sociedade que balizam e sustentam práticas pedagógicas que podem forjar e formatar situações de fracasso escolar, desvelando possíveis artimanhas da exclusão/inclusão.

2 “SABE COMO É. TUDO É UM PROCESSO”: PERCURSO PENSADO E PERCURSO TRILHADO NA PESQUISA

Há sempre uma distância entre o estudo planejado e o que foi realizado. [...] sempre há acidentes de percurso e a própria evolução dos trabalhos vai oferecendo sugestões e levantando novas questões.

Menga Lüdke

Como afirma Lüdke (2009), o distanciamento do que se propõe e o que realmente se efetiva em uma pesquisa é algo comprovado, sendo os próprios desvios e encruzilhadas, muitas vezes, propositores de possibilidades de reflexão e adequações do método. Nesta pesquisa não foi diferente.

Desde a concepção do projeto inicial às modificações, ampliações e refinamentos necessários no desenrolar da pesquisa, culminando nos dados coletados e sua posterior análise, este trabalho foi concebido como um processo feito por escolhas, construído com leituras e discussões que vão além dos recortes aqui apresentados.

2.1 Abordagem e base epistemológica

Os devidos esclarecimentos quanto à abordagem e base epistêmica a serem utilizadas na condução de uma pesquisa científica atrelam-se diretamente à forma como se concebe a relação existente entre sujeito e objeto pesquisado no processo de construção de conhecimento.

Beillerot (2001) faz uma importante ressalva ao explicitar a pluralidade de noções a respeito do que é pesquisa, considerando os diversos campos de práticas sociais nos quais pode ser realizada. Segundo o autor

[...] a noção de pesquisa é empregada em numerosos campos de práticas sociais, pois o lugar comum de seu uso é, ‘simplesmente, aquele do esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento. Desde já, o

termo designa, portanto, o essencial. Trata-se de um esforço mental assim como de um esforço de ações (BEILLEROT, 2001, p. 72).

Nesta perspectiva, conforme Lüdke e André (1986) e Gatti (2007), a relatividade é uma característica intrínseca ao conhecimento, uma vez que sua construção estará submetida a determinadas circunstâncias históricas, sociais, teóricas, metodológicas e pelas técnicas utilizadas pelo pesquisador, por escolha sua ou reais condições e disponibilidades.

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se como base epistêmica e metodológica o materialismo histórico e dialético, que entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico. Ao assumir tal pressuposto teórico a pesquisa passa a se orientar pela captação e compreensão de fatos a serem investigados de forma dialética. A realidade é tomada como algo material, existente de forma objetiva, e o pensamento crítico a ser utilizado para sua análise estará pautado no entender a “coisa em si” e na constituição histórica dos sujeitos, cultura e sociedade.

Compartilhando desta mesma base epistemológica, Meira (2007) discute que o processo de produção de conhecimentos dá forma e força à ação do homem a qual está integrada em uma prática social ampla dentro de uma determinada sociedade, dependente não somente de seus objetivos, mas também de sua organização.

Assim, a produção do conhecimento ocorrerá, tendo como ponto inicial a perspectiva de uma específica classe social e das relações de produção a ela correspondente – a ideologia apresenta-se assim, também, e não poderia ser diferente, na produção científica. Para que ocorra este “desvelamento ideológico”, Meira (2007, p. 37) propõe que

[...] a compreensão crítica do significado da ação de pesquisar e da relação sujeito/objeto no trabalho de produção do conhecimento deve se contrapor aos pressupostos do modelo de pesquisa hegemônico, que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico.

No campo da educação adotar tal visão de homem, de mundo e de pesquisa possibilita uma abordagem contextualizada do fenômeno que se propõe estudar, considerando-se que, segundo Gatti (2007, p. 12) “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Para a autora, o termo educação

[...] é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada - onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (GATTI, 2007, p. 12).

Nesse sentido, tendo como objetivo geral compreender que implicações o encaminhamento e a frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho docente de professores das salas regulares de ensino torna-se indispensável explicitar o método.

Concordamos com Gatti (2007) ao abordar a possibilidade de encontros e desencontros que o percurso da pesquisa proporciona. Estes aspectos podem ser percebidos desde a seleção dos dados até a lógica de análise, compreensão e apresentação desses, a seguir explicitadas.

2.2 Cenário e sujeitos pesquisados

Nesta investigação, o local escolhido para a coleta de dados foi a rede municipal de ensino da cidade de Joinville, gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação. A rede contava, em 2011, com 87 unidades escolares para os anos iniciais.

Inicialmente a delimitação do lócus de investigação seriam escolas municipais que contassem com Salas de Apoio Pedagógico – SAP e escolas que realizassem encaminhamentos de estudantes para estas salas. Conforme dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação, nem todas as unidades escolares da rede tinham SAP.

No ano de 2011, das 87 escolas, 40 possuíam SAP. As unidades que não contavam com essas salas tinham como orientação realizar o encaminhamento dos estudantes que necessitassem de tal recurso às unidades próximas para a realização do apoio. Constatou-se, entretanto, que essa prática não era frequente para as escolas que participaram da pesquisa, sendo recorrente nas respostas a

reivindicação dos professores para ter uma SAP em cada escola, possibilitando o aumento de estudantes “atendidos”¹⁴.

Quanto aos participantes da pesquisa, a escolha direcionou-se conforme as considerações de Luna (1999), em que participantes elegíveis são aqueles que representavam a mais autorizada, viável e possível forma de obter os dados que conduzam às respostas para os questionamentos propostos pela investigação.

Foram selecionados como sujeitos a serem investigados todos os professores de salas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental que realizaram encaminhamentos de seus estudantes para as salas de apoio pedagógico no ano de 2011. O número total de docentes foi obtido mediante informações concedidas pela Secretaria Municipal de Educação, em especial com a Coordenação da Área de Educação Especial. Ademais, o processo de coleta de dados será apresentado a seguir.

2.3 O pensado e o trilhado para coleta de dados

Por entender como norteador das escolhas metodológicas o objetivo dessa pesquisa os instrumentos inicialmente propostos para a coleta de dados foram questionário e entrevistas semiestruturadas. Contudo, o questionário apresentou-se como a alternativa mais acertada para a condução da coleta de dados pelas seguintes razões:

a) Durante a elaboração do questionário, de uso específico para esta pesquisa, o número de sujeitos a serem pesquisados aumentou de 390 para 652 professores (aproximadamente 56% de aumento), sendo somente confirmado após quatro solicitações à Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

b) Foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação a relação destes professores em específico. Todavia, esta informação não se encontrava disponível, gerando uma lacuna de informações, podendo ser todos os 652 professores, como somente alguns deste montante.

¹⁴ Esta constatação será devidamente discutida nos próximos capítulos destinados para a apresentação e discussão dos dados coletados.

c) O retorno dos questionários excedeu as expectativas, principalmente quanto à qualidade das respostas dadas, por meio das quais os professores registraram seus entendimentos, fazeres e cotidianos educacionais.

Ponderando o número de respondentes e o uso de questionário para a coleta de dados é possível afirmar que esta pesquisa caracterizou-se como do tipo *survey*. Conforme May e Williams (2004) e Babbie (2003), o *survey* é intensamente utilizado no caso de investigações em ciências sociais¹⁵ e identificado pela coleta de dados ocorrer com um número elevado de participantes.

Para Freitas *et al* (2000), a pesquisa *survey* destaca-se por propor uma investigação que vise responder questionamentos acerca do que acontece, quais as possíveis razões e que implicações o objeto de estudo possui dentro do contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou aliar a questão da representatividade e possibilidade de envolvimento com a temática por parte dos participantes quando da construção do instrumento de pesquisa, considerando questões como descrição, explicação e exploração do objeto de estudo. Para Gatti (2000, *apud* ANDRÉ, 2006, p. 6),

Embora reconhecendo a necessária origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação e a importância das questões que no imediato são carentes de análise e proposições, ela nos alerta para a tendência do recorte excessivamente limitado e para as análises circunscritas aos aspectos aparentes dos problemas, deixando de lado as perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo. Segundo ela, a pesquisa "não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção parece não se prestar a isso, uma vez que o tempo de investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas".

O questionário utilizado foi organizado de forma a ser autoaplicável e composto por 18 perguntas, sendo nove abertas, seis fechadas e três abertas e fechadas (APÊNDICE A). O instrumento foi ainda estruturado com um breve cabeçalho contendo as informações principais da pesquisa, bem como os devidos esclarecimentos sobre a participação voluntária aos professores.

Após a elaboração do questionário ocorreu a aplicação de seu piloto em duas escolas distintas: uma escola com e uma escola sem sala de apoio pedagógico. Ao

¹⁵ Nesta situação, pesquisa em educação.

total foram entregues 19 questionários-pilotos, tendo o retorno de 11 respondidos. Somente uma alteração foi realizada, relacionada ao ordenamento das perguntas conforme indicações em oito dos 11 questionários-pilotos recebidos (a inversão de sequência das atuais questões número 7 e 8). Após esta modificação foram impressas a quantidade de cópias necessárias, para posterior entrega dos questionários.

Foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação de Joinville uma relação nominal de todas as escolas que tivessem em sua unidade turmas dos anos iniciais, bem como o número de professores em cada unidade. Cada escola recebeu, por meio de seu diretor, um envelope branco, em que foram afixados o nome da escola e as instruções quanto à entrega, o preenchimento e a devolução dos questionários pelos participantes da pesquisa (APÊNDICE B). Dentro deste envelope branco encontravam-se envelopes pardos individuais, contendo um questionário em cada envelope, também identificados com instruções para o preenchimento e devolução (APÊNDICE C).

O trânsito de retirada e a devolução dos questionários envelopados foram realizados pelos diretores das unidades escolares diretamente na Secretaria Municipal de Educação. Salienta-se ainda que os envelopes continham indicação de serem lacrados pelos próprios respondentes, devendo ser depositados em uma urna fechada com um cadeado, identificada com o nome da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação. O acesso ao conteúdo da caixa era restrito à pesquisadora responsável.

Tendo em vista este procedimento de coleta de dados, principalmente pela expectativa de respondentes, solicitou-se ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da instituição de ensino superior em que o programa de pós-graduação é sediado, a dispensa do encaminhamento e assinatura dos professores no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; o que foi atendido.

Uma informação pertinente ao processo de coleta de dados foi a realização de reunião com os diretores das escolas da rede municipal de ensino pesquisada, no mês de outubro de 2011. Organizado pela Secretaria Municipal de Educação e contando com a participação de diretores, esse encontro teve como objetivos: a apresentação dos projetos de pesquisas vinculados ao Programa de Mestrado em Educação que seriam iniciadas ainda em 2011; e o pedido de envolvimento e

participação dos diretores, imprescindível para a realização e efetivação dos projetos expostos.

Não é possível mensurar a implicação que tal reunião teve sobre a ação dos diretores frente à divulgação, entrega e recolhimento dos questionários. Todavia, entende-se que a função diretiva de uma unidade escolar denota algumas características como

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional [...] Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LÜCK, 2000, p. 16).

Assim, essa aproximação com os diretores, possibilitando o estreitamento e dando visibilidade a relação universidade e escola, pode ter contribuído, mesmo que de forma não tão direta para a execução da pesquisa.

Com a realização da coleta, os dados obtidos apresentam-se não somente como respostas, mas como saberes, concepções e significados dos participantes àquilo que lhes fora questionado, em um determinado momento histórico e em um específico contexto social.

O percurso adotado para a análise será descrito a seguir.

2.4 O pensado e o trilhado para análise de dados

Nos estudos pertencentes à área educacional, os fenômenos analisados têm como característica ocorrerem de forma tão emaranhada que a separação dos aspectos e entendimentos envolvidos se torna difícil, ainda mais no apontamento dos responsáveis por determinado efeito ou fato.

Quando o pesquisador chega ao momento de analisar os dados obtidos de forma mais sistemática e formalizada, este se propõe a buscar relações, tendências, padrões, omissões e dissonâncias. Também nesta fase decisões serão tomadas, se utilizando de embasamento teórico já existente, os achados e novas significações decorrentes do percurso eleito (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Buscando estas considerações, o método de análise de dados utilizado neste trabalho foi análise de conteúdo, que, conforme Franco (2008, p. 12), perfilha o poder da fala humana, que tem como ponto de partida a mensagem que expressa “as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”.

Segundo a autora,

[...] extrapolando a análise das mensagens que se expressam apenas por palavras, é fundamental perceber que a análise de conteúdo não se resume neste campo. Ao contrário, é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos (FRANCO, 2008, p.14).

Como esclarecido anteriormente, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi enviado a todos os professores que lecionavam nos anos iniciais da rede de ensino investigada, ou seja, 652 professores. Desses, obteve-se o retorno de 498 questionários.

Após a abertura dos envelopes contendo os questionários devolvidos, foram realizados dois procedimentos de separação:

1º. Seleção dos questionários respondidos e dos em branco, totalizando, respectivamente, 223 e 275 questionários.

2º. Com a leitura dos questionários respondidos foram observadas respostas de professores que não tinham estudantes de suas salas regulares frequentando as salas de apoio pedagógico. Como já mencionado, no cabeçalho do questionário (APÊNCIDE C) estava especificado a quem se destinava essa pesquisa. Mesmo assim, alguns professores responderam. Em função dessa constatação, uma segunda seleção foi realizada entre questionários “válidos” e “não válidos” para a pesquisa.

Foram considerados “válidos” aqueles que continham respostas pertinentes segundo os seguintes critérios de seleção, relacionados com o foco da pesquisa:

- a) o professor respondente ter estudante(s) de sua sala regular na sala de apoio pedagógico; e
- b) o professor respondente indicar que o encaminhamento de seu(s) estudante(s) para a sala de apoio pedagógico foi feito por ele somente; ou

em parceria com outro professor, com a equipe de supervisão e/ou orientação de sua escola; ou pelo professor antecessor.

Foram selecionados como “não válidos” aqueles que não possuíam respostas condizentes com os critérios acima expostos. Dos 223 questionários respondidos, 157 foram considerados “válidos” para a pesquisa e 66 “não válidos”. Esclarece-se que somente os dados obtidos nos questionários “válidos” serão apresentados e discutidos nesse trabalho.

Para auxiliar a organização e manuseio dos questionários foi feita uma diferenciação por números e cores. Os questionários “válidos” tiveram no canto superior direito da primeira folha do questionário a atribuição, em caneta na cor marrom, um número cardinal em ordem crescente, precedido da letra “Q”¹⁶. O mesmo ocorreu com os “não válidos”, mas utilizando caneta na cor verde.

O Quadro 2 apresenta um resumo das informações gerais da pesquisa.

Quadro 2 - Resultados gerais da pesquisa

Informações iniciais		Informações finais			
Total de Professores	Devolvidos	Em branco	Respondidos	Válidos	Não Válidos
652	498	275	223	157	66
Resultado em %		25%	20%	14%	6%

Fonte: Questionários respondidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011).

A análise das respostas válidas para a pesquisa inicialmente fora pensada com a utilização de um pacote estatístico específico para as ciências sociais, denominado *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS. Contudo, ao iniciar o processo de transferência dos dados para o referido programa, identificou-se sua impraticabilidade pelo fato de parte significativa do questionário (12 questões) ser composta por perguntas abertas. A alternativa encontrada foi elaboração de planilhas em *Excel*, preparadas pela pesquisadora especificamente para esta pesquisa.

Cada questionário foi digitado individualmente, respeitando a ordem crescente indicada no canto superior direito. Cada pergunta contou com uma planilha

¹⁶ A letra “Q” indica o termo “Questionário”.

específica, fazendo com que todas as respostas para a mesma questão ficassem em sequência para visualização, otimizando o processo de análise.

Após a digitação de todos os questionários, as planilhas das questões abertas foram impressas para o início da codificação, classificação e categorização dos dados. Também foram elaborados os gráficos e cálculo de porcentagem das questões fechadas.

Ressalta-se que no decorrer de toda esta etapa – desde o recebimento dos questionários respondidos até a impressão das planilhas/construção dos gráficos - a leitura fluente, bem como as regras de exaustividade, representatividade e homogeneidade foram asseguradas na condução das análises explicitadas a seguir (FRANCO, 2008).

Especificamente para as respostas das questões abertas o procedimento de análise apresentou alguns detalhes. Inicialmente foi feita a leitura de todos os itens para identificar semelhanças, ausências e diferenças nos termos e expressões utilizadas pelas professoras.

Feita a aproximação com os dados, passou-se para a elaboração dos pré-indicadores. Para a organização desses, cada questão do questionário foi analisada separadamente uma da outra. Após esta etapa, ocorreu a elaboração dos indicadores de cada pergunta, considerando os critérios de frequência relativa e absoluta, bem como os conteúdos latentes ou não explícitos presentes nas respostas.

Tendo este material, o objetivo geral foi retomado para a estruturação das categorias de análise. Nesse momento, as respostas foram reunidas e as categorias de análise agrupadas em eixos de discussão para que os dados obtidos fossem apresentados de forma elucidativa e pertinente ao objeto investigado.

Os eixos de discussão que serão apresentados no terceiro e quarto capítulos trazem as seguintes análises: caracterização dos participantes da pesquisa; os envolvidos e os motivos do encaminhamento para a sala de apoio pedagógico; a estrutura organizativa da escola que engendra o fazer pedagógico; e as implicações que o encaminhamento e a frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico provocam nas concepções e no trabalho dos docentes das salas regulares.

3 “BEM, SEREI SINCERA. PARA TE RESPONDER ISSO TENHO DE FALAR DE MIM”: CONHECENDO AS PROFESSORAS QUE POSSIBILITARAM O PERCURSO DA PESQUISA

[...] a produção de sujeitos – ora denominados de crianças deficientes, ora de crianças de classe especial, ora de crianças da SAP (Salas de Apoio Pedagógico), ora de crianças de inclusão – exige problematizarmos os saberes e as práticas nos quais esses sujeitos se engendram.

Adriana Marcondes Machado

Compreender os efeitos que ter um aluno incluído em um serviço como a sala de apoio pedagógico tem no trabalho do professor e as concepções que o sustentam, implica também entender a dialética inclusão/exclusão que perpassa o fazer docente e os processos vivenciados na escola pelos estudantes.

Esse movimento tem como pano de fundo as relações sociais existentes para além dos muros da escola, nas quais se “exclui para incluir, [...] o que implica o caráter ilusório da inclusão [...] o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’ (SAWAIA, 2010, p. 8).

Concorda-se com Sawaia (2010) ao afirmar a temática da exclusão como atual em diversas áreas de conhecimento, mas sem a precisão ideológica necessária ao se propor discutir o processo de exclusão social, em especial ao ser transvestido como inclusão.

Mecanismos sociais conduzem a circunstâncias em que a exclusão se torna intrínseca à vida de muitos sujeitos, incluindo situações como trabalho, saúde e educação. Como resultado, uma sociedade fragmentada caracterizada por processos sociais excludentes é organizada, estando, por vezes, os processos de inclusão precários, instáveis e desconexos com a realidade dos sujeitos.

Neste sentido, ao propormos uma investigação que abarque questões relacionadas às diferenças presentes no contexto educacional, considerar os sujeitos que façam parte das ações e relações que produzem situações de inclusão/exclusão nas escolas torna-se indispensável.

Dentre tantos aspectos envolvidos nos processos educacionais está a concepção do professor, atrelada à realidade vivenciada diariamente nas salas de aula, corredores e pátios. A possibilidade de averiguação dos significados imputados por ele ao seu trabalho e função social, aos seus saberes e práticas pedagógicas remetem à visão do docente sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, estejam estes em situação de fracasso escolar ou não. Mas para que se possa compreender essa visão, devemos investigar o cenário e os contextos históricos e sociais nos quais esses sujeitos estão inseridos, trabalham e se constituem enquanto professores. Esse capítulo pretende apresentar as professoras que participaram dessa pesquisa e que tanto contribuíram para que ela se concretizasse.

3.1 Os participantes da pesquisa

Dos 157 questionários tidos como válidos para a pesquisa, 148 (94%) professores indicaram ser do gênero feminino, dois (1%) do gênero masculino e sete (5%) não indicaram o gênero. Como afirma Vianna (2001-2002, p. 86),

[...] no final do século passado, o caráter fundamentalmente feminino da Educação Básica já estava mais que configurado. Esse caráter remete a um fenômeno de amplitude internacional, ainda que não universal; e no Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos [CARVALHO e VIANNA, 1994; VIANNA, 1997] vêm destacando a predominância feminina na composição sexual da categoria docente.

A constatação de o gênero feminino ser expressivamente mais presente na educação básica dimensiona o processo de feminização do magistério, sendo este um panorama internacional, nacional e na rede de ensino pesquisada. Concordamos com Vianna (2001-2002) ao considerar que, dentre as concepções a respeito das relações de gênero destaca-se o fator cultural na explicação da presença expressiva de professoras nos anos primários, dando ênfase para a constituição social dos significados e das relações de poder entre o masculino e o feminino historicamente existentes.

Como afirma Apple (1986, p. 61), “[...] está bastante claro [...] que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de

tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo”. Ao contextualizar a posição adotada pelo Estado brasileiro em expandir o ensino primário em meados do século XX, deflagra-se a precarização das condições do trabalho docente, incluindo

[...] a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente; a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente (VIANNA, 2001/2002, p. 83).

Todos esses arranjos tidos, então, como necessários para o acesso à educação básica de cidadãos brasileiros ser uma realidade, resultou em alterações, trocas e perdas, gradativas ou abruptas, silenciosas ou declaradas, dos instrumentos, características e qualidades do trabalho dos professores¹⁷, contribuindo para a proletarização da categoria e dificultando sua profissionalização (ENQUITA, 1991).

Como discute Apple (1988), em uma sociedade patriarcal o trabalho feminino é considerado como de menor prestígio e sem profissionalismo. Assim, ao indicar uma atividade laboral como sendo feminina surgem tentativas de proletarização, de retirada do controle daqueles que a realizam e de sua racionalização.

Baseado no ideário patriarcal e com a expansão das redes de ensino, a educação passa a ser associada como uma área de trabalho para mulheres, por entender a escola uma forma de extensão do trabalho doméstico realizado. Tem-se, então, a disparidade dos salários para homens e mulheres, a concepção do trabalho feminino ser transitório e como uma renda “a mais”, e a submissão imposta às mulheres utilizada para submeter professores e escolas aos interesses de outrem (APPLE, 1988).

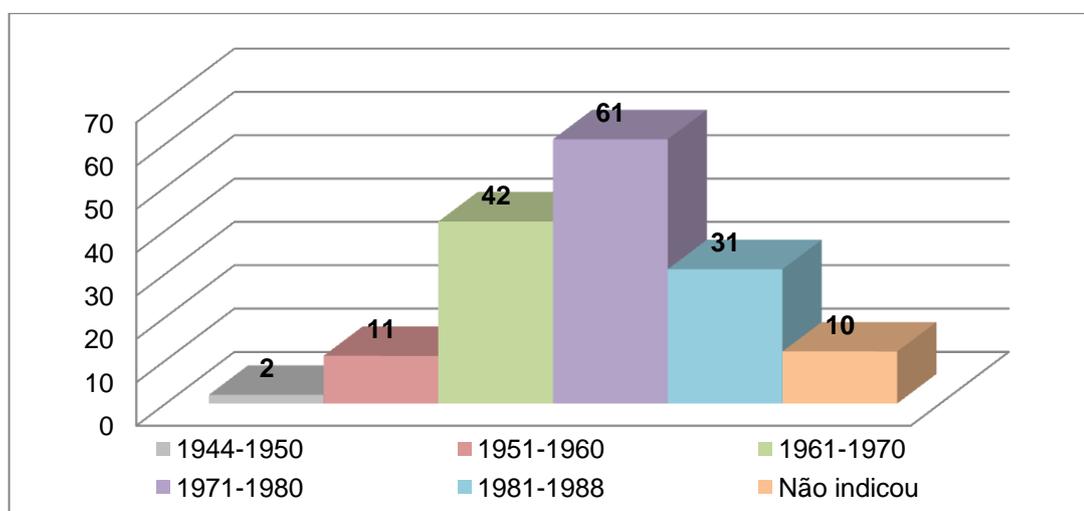
Nesse sentido, a prevalência de mulheres no magistério pode estar associada às condições de trabalho existentes para esta classe, socialmente vinculadas ao rebaixamento salarial, bem como à reprodução de estereótipos pela própria escola, construindo e fazendo parte de histórias de docentes e de suas ações pedagógicas.

¹⁷ Está-se ciente de que a maioria do professorado investigado por esta pesquisa é representada pelo gênero feminino. Contudo, para facilitar a leitura e evitar o uso constante do termo “professores/as”, será utilizado o feminino genérico ao referenciar o grupo de docentes investigadas pela sua representatividade neste estudo. Quando da necessidade de diferenciação de gênero, procederá a diferenciação gramatical.

Uma possível repercussão deste cenário está na progressiva diminuição de ingresso ao magistério por jovens, como indica a sinopse do “Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep em 2003 e publicado em 2006. Segundo este documento, 3,6% dos professores encontra-se na faixa etária entre 18 e 24 anos, aproximadamente 66% entre 35 e 54 anos, e quase 7% encontra-se no período de aposentadoria.

Essa covalência também foi constatada na presente pesquisa, sendo sintetizada pelo Gráfico 1, abaixo disposto. Apenas uma professora (não chegando a 1%) respondeu como 1988 o ano de nascimento – tendo 23 anos -, adequando-se à faixa etária referenciada pelo Inep correspondente aos jovens no magistério.

Gráfico 1 - Ano de nascimento das professoras



Fonte: Questionários válidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011).

Como é possível observar, 61 professoras (39%) indicaram como ano de nascimento o período entre 1971 a 1980, estando entre a faixa etária de 31 a 40 anos; e 42 professoras (27%) entre os anos de 1961 a 1970, condizente com idades entre 41 a 50 anos. Desta forma, 63% dos docentes encontram-se na faixa etária de 31 a 50 anos.

Das demais professoras que registraram a informação do ano de nascimento, 11 (7%) marcaram o período de 1951 a 1960, estando entre 51 a 60 anos. E duas professoras (1%) indicaram entre 1944 a 1950, estando na faixa etária normalmente

relacionada com a aposentadoria, entre 61 a 67 anos, aproximando-se com os dados obtidos pelo Inep.

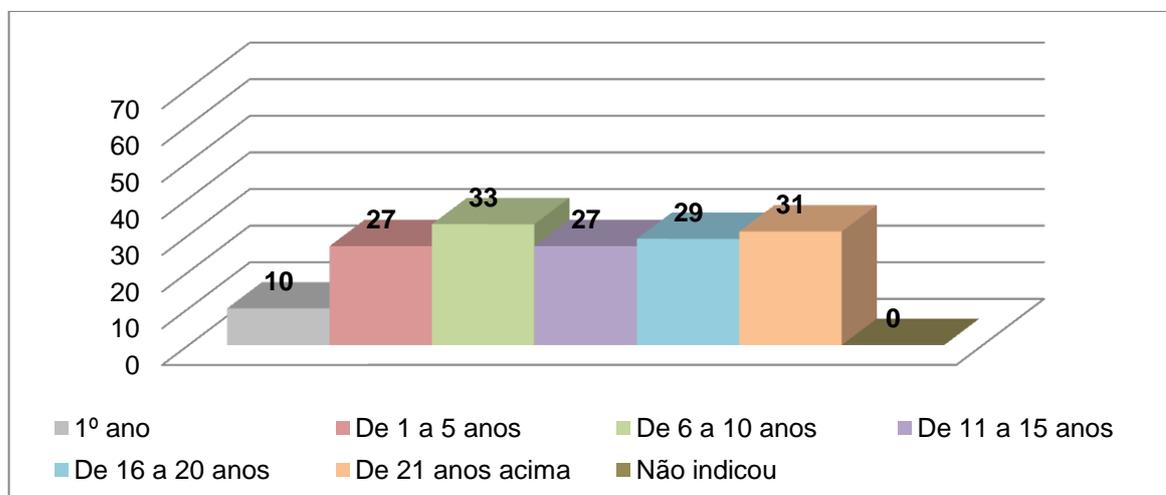
Complementar à discussão está a constatação do tempo de atuação das professoras na docência. Como propõe Tardif e Raymond (2000, p. 210),

[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

De acordo com o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006), quase 57% dos professores, a nível nacional, em 2003, encontrava-se com menos de um ano de docência; 8% dos professores lecionavam entre um e seis anos, e 13% estava entre seis e 15 anos no magistério. Em torno de 9% dos professores brasileiros estava há 21 anos ou mais na docência.

Os resultados desta pesquisa obtiveram resultados diferentes ao divulgado pelo Inep: 10 professoras (6%) indicaram ser, em 2011, o primeiro ano de atuação na docência; 27 (17%) assinalou ser professora entre um e cinco anos; 60 professoras (38%) estão no magistério entre seis a 15 anos; 29 (18%), entre 16 e 20 anos; e 31 (20%) são professoras há mais de 21 anos. Assim, para 76% das professoras a docência como profissão é uma realidade há mais de seis anos.

Gráfico 2 - Tempo de atuação como professoras



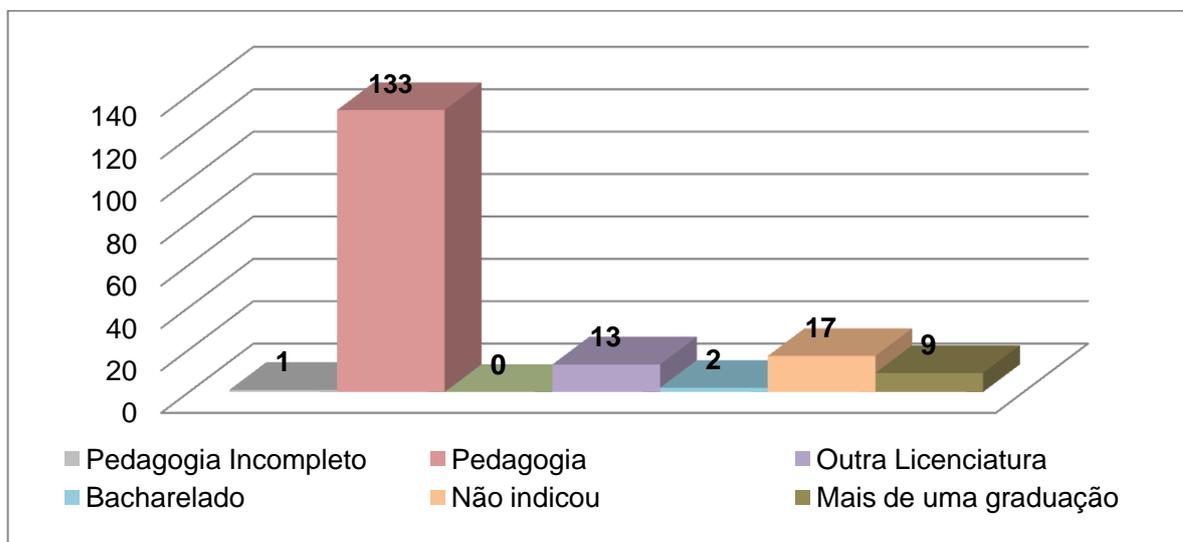
Fonte: Questionários válidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011).

Referente à formação inicial dos professores, de acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Na presente investigação, 133 docentes (85%) indicaram serem graduadas em pedagogia, condizente com as orientações repassadas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. O curso superior de graduação em Pedagogia forma professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo aqueles que assumirão integralmente o currículo do ano que leciona.

Das demais professoras, 13 (8%) selecionaram a opção de graduação em outras licenciaturas (Artes, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Português/Inglês, Matemática, Normal Superior, Orientação e Supervisão), dois (1%) a opção de bacharelado (ambos registraram Ciências Contábeis), um anotou “incompleto” ao lado da opção de graduação em pedagogia e 17 (11%) não indicaram resposta. Ressalta-se ainda que nove professoras (6%) possuem mais de uma graduação, como apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Formação inicial das professoras



Fonte: Questionários respondidos válidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011).

Quanto ao tempo de formação inicial, das professoras que assinalaram ter ensino superior: 12 professoras (8%) concluíram no período de 1980 a 1990; 48

professoras (31%), entre os anos de 1991 a 2000; 82 docentes (52%), entre 2001 e 2011; uma professora (1%) ainda não concluiu a graduação e seis docentes (4%) não indicaram o ano de conclusão.

Chama a atenção que 52% das professoras concluíram sua formação inicial após o ano 2000, tornando-se necessário ressaltar que entre 2001 e 2002 ocorreram regulamentações quanto às reformas universitárias. Destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena” (2002) e para o “Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (2006), ambas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Estas normativas imprimiram objetivos diferenciados aos currículos dos cursos de licenciatura, respaldando a inserção de conteúdos sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

Outra consideração a ser feita é a dificuldade de superação do modelo médico-psicológico como alicerce da formação das disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura, como denuncia Michels (2005), ao analisar as disciplinas e ementas de duas habilitações em Pedagogia de uma universidade federal do sul do país. A autora afirma que

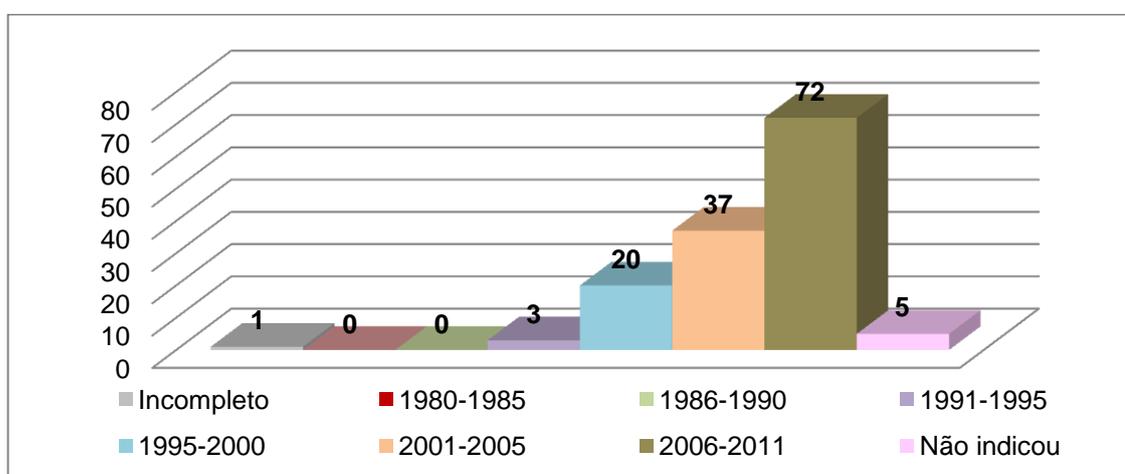
Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. [...] Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. [...] porém, [...] a manutenção desse modelo não se deu de maneira clara para os sujeitos que dela participaram. [...] mesmo com tentativas e com claras possibilidades de superação em relação à reiteração do modelo médico-psicológico, os sujeitos envolvidos na organização e na própria execução do curso não conseguiram romper com as disposições já apresentadas historicamente na formação de professores, tanto as que se referem à formação em geral quanto aquelas especificamente da área da Educação Especial (MICHELS, 2005, p. 270).

Uma possibilidade de desenvolvimento profissional e mudança de concepção seria a formação continuada das professoras. No caso da rede pesquisada, 135 professoras (86%) indicaram possuir especialização, sendo que cinco marcaram mais de uma especialização. Duas professoras (1%) assinalaram ter concluído mestrado e um (menos de 1%), mestrado incompleto.

Dos cursos de formação continuada, todos os concluídos são datados após 1993. Como é possível visualizar no Gráfico 5 abaixo, 109 professoras (70%) apontaram terem concluído os cursos de pós-graduação a partir de 2001. Segundo o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006), praticamente 45% dos professores que lecionavam na educação básica em 2003 tinham concluído os cursos de pós-graduação entre 1993 e 2002.

Algumas constatações sobre esta intensificação pela procura de formação continuada atrelam-se, principalmente, os programas e ações do governo federal, como a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, criada em 2004, e a possibilidade de progressão no quadro salarial na rede de ensino pesquisada, conforme dados da Secretaria de Educação.

Gráfico 4 - Tempo de formação continuada das professoras



Fonte: Questionários respondidos válidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011)

De forma geral, tendo ciência dos possíveis casos destoantes, apontasse como perfil das docentes que possuem estudantes que frequentam as salas de apoio pedagógico desta pesquisa, as seguintes características: ser do gênero feminino, ter entre 31 a 50 anos de idade, estar na docência há mais de seis anos, possuir como formação inicial graduação em pedagogia há menos de 11 anos, e especialização, também há menos de 11 anos.

Em síntese, os dados obtidos por essa pesquisa, além de corroborar a presença maciça do gênero feminino na docência, indicam que essas são professoras habilitadas, com formação inicial, pela grande maioria, em pedagogia e especialização. Também não se trata de professoras em princípio da carreira ou que

não possuem proximidade com as discussões a respeito da educação inclusiva contemporâneas. A partir destas constatações, questionam-se quais razões justificariam a prática do encaminhamento de estudantes para as SAP por parte dessas docentes. Uma possível ponderação está na conformação do fazer pedagógico provocado a partir da organização escolar, no qual as SAP passam a ser vistas como parte integrante e vital para a escola, como discutido no próximo capítulo.

4 “NÃO POSSO PENSAR [EM] UMA SALA COM 35 ALUNOS SEM O APOIO PARA AUXILIAR O PROFESSOR COM AQUELES QUE TÊM ENORMES DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM”: SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE

Toda política pública tem suas luzes e suas sombras.

Carlos Marcelo Garcia

Canário (2005) discute que a organização escolar conhecida e disponível em nosso atual sistema educacional é constituída por uma estrutura nuclear que são as classes/anos/séries. Neste espaço, um determinado grupo de estudantes receberá da mesma forma e, ao mesmo tempo, os ensinamentos de seu professor. Tem-se, então, a homogeneidade como balizadora de espaços, tempos, saberes, aprendizagem e desenvolvimento.

Aliada à concepção de homogeneidade encontram-se os princípios de revelação na escola e de cumulação dos conhecimentos. Ou seja, o mestre sábio ensinará o estudante que nada sabe, sendo que esse, por sua vez, demonstrará sua aprendizagem pela quantidade de informações acumuladas. Assim,

[...] a organização escolar fundada na classe permite que um professor ensine [vários estudantes como somente um], o que, historicamente tornou possível a escolarização em grande escala, mas, ao mesmo tempo, está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos (CANÁRIO, 2005, p. 41-42).

Como decorrência dessa concepção se torna quase impossíveis e impraticáveis outras formas de fazer e outros modos de funcionar por parte dos professores, já que a “eficácia” e “eficiência” dessa formatação do trabalho docente vêm sendo comprovada ao longo da história da escola.

O que não fica perceptível em tal posicionamento é a situação de degradação que o trabalho dos professores passa a vivenciar. Desencadeia-se um sentimento de impotência frente às questões atualmente tidas como problemática na educação, dentre elas a crescente heterogeneidade no espaço escolar, bem como a

descaracterização de sua atuação enquanto profissional que tem como função principal ensinar (FACCI, 2004).

Neste sentido, o professor depara-se com o seguinte cenário: por um lado, a uniformidade e estabilidade de seu trabalho e, pelo outro, a diferença e o diferente que passou a permear a escola que desde sua constituição manteve-se alheia aos problemas sociais exteriores a ela em função de sua história ser marcada pelo elitismo.

A idealização de um estudante “médio”, que se molda aos preceitos da homogeneidade em seu processo de aprendizagem passa a ser questionada. A norma e a regra que antes era utilizada para todos se torna insustentável com a abertura da escola.

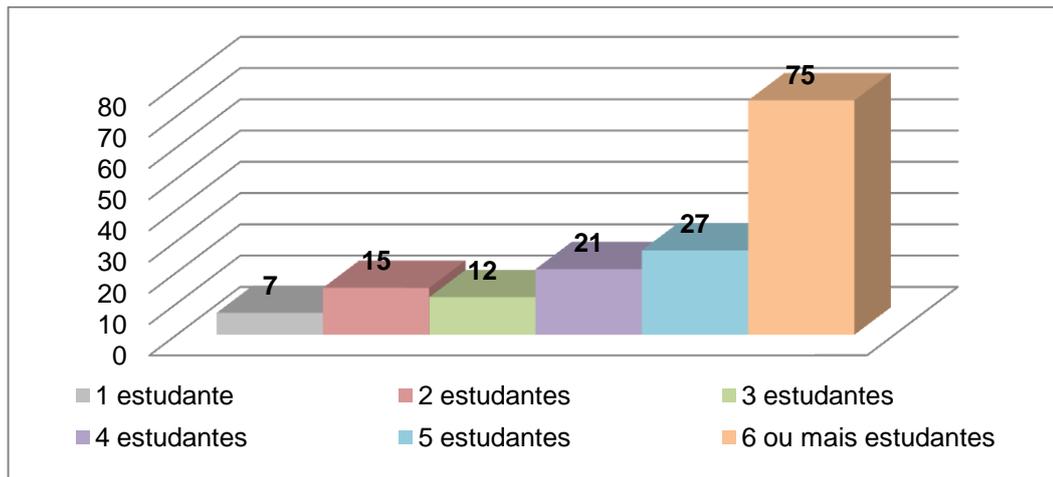
Surgem algumas indagações por parte dos professores que giram em torno de: o que fazer com aqueles estudantes que não acompanham a turma; como lidar com quem não assimila os conteúdos repassados em sala; de que forma trabalhar com quem não demonstra aprender como os outros. Para Canário (2005, p. 42), as respostas para estes questionamentos giram em torno “da única maneira que está de acordo com as [...] características intrínsecas [da escola], ou seja, recriando novas formas de homogeneidade”. Entende-se que uma dessas formas é a sala de apoio pedagógico.

Considerando os sujeitos como constituídos por multideterminações históricas e sociais, a compreensão das possíveis razões de a vida escolar ser tornada um impeditivo para estudantes que apresentem dificuldades em seus processos de escolarização deve, também, buscar o entendimento de quais concepções teóricas encontram-se subjacentes às ações dos professores.

4.1 “[Quem encaminha é] a *professora de sala*, [por causa da] *dificuldade de aprendizagem* [dos estudantes]”: os envolvidos e os motivos dos encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico

Dentre as participantes da pesquisa, 75 professoras (48%) assinalaram ter em sua sala regular seis ou mais estudantes que frequentavam salas de apoio pedagógico em 2011. A frequência de quatro a cinco estudantes foi indicada por 48 professoras (30%), e entre um e três estudantes por 34 docentes (22%), como ilustrado no Gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 - Professoras que indicaram ter estudantes frequentantes das salas de aula regular e salas de apoio pedagógico em 2011



Fonte: Questionários válidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011)

De acordo com o Conselho Municipal de Educação, órgão legislador da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, os primeiros anos do ensino fundamental devem ter, no máximo, 35 estudantes em cada sala de aula regular. Partindo desse cenário e dos resultados da pesquisa é possível afirmar que 78% das professoras tinham, em média, 14% de seus estudantes frequentando as salas de apoio pedagógico. Assim, percebe-se que o encaminhamento para as SAP é utilizado pela maioria das professoras e realizado com intensidade.

Das docentes que responderam ter estudantes frequentantes das salas de apoio pedagógico, 16 (11%) indicaram lecionar para o 1º ano, tendo 10 assinalado o encaminhamento de cinco ou mais estudantes. Conforme a Portaria Municipal nº 111-GAB-2009, que regulamenta o encaminhamento para as SAP, não é permitida a frequência de estudantes matriculados no 1º ano. Não existe uma explicação clara para tal fato no documento, mas essa distinção torna-se compreensível ao considerarmos que para muitos estudantes esse é o primeiro contato com a educação formal. Como discute Vigotski (1996), as transições são, potencialmente, rupturas. A entrada no ensino fundamental e/ou passagem da educação infantil para a básica deve ser entendida pela perspectiva de um distanciamento de espaços, tempos, relações e atividades familiares. Assim, elementos anteriormente conhecidos passam a ser estranhos para os estudantes, podendo acarretar tensões e ansiedades que intervenham em seus processos de escolarização.

Nesse sentido, torna-se inquietante notar que, para algumas professoras, o estranhamento com a rotina escolar por parte dos estudantes de 1º ano passa despercebido. Aliada a posição tomada pelas professoras tem-se de ponderar o envolvimento que a gestão das escolas, nas pessoas dos diretores e supervisores, possui em consentir tal ação de encaminhamento.

No Regimento Único da Secretaria de Educação e na Portaria Municipal nº 111-GAB-2009 está explícito que a SAP “[...] é destinada aos alunos de 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1). Também se deve considerar que na Portaria os artigos 8º e 9º trazem as responsabilidades dos supervisores e diretores, respectivamente.

Artigo 8º - O supervisor da unidade escolar acompanhará sistematicamente a sala:

I – **observando o desempenho do professor e orientando-o em suas dificuldades;**

II – diagnosticando as necessidades de aprendizagem e a evolução da escrita dos alunos;

III – auxiliando o professor no planejamento de situações de aprendizagem que correspondam as reais dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

Artigo 9º - Cabe ao diretor:

I – garantir a escolha de profissional com perfil adequado para assumir a sala

II – avaliar, constantemente, o processo e os resultados de desempenho e frequência dos alunos;

III – **responsabilizar-se pela implementação das diretrizes estabelecidas nesta portaria;**

IV – conscientizar os pais da importância da frequência (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 4-5, grifos meus).

Partindo dessas considerações passa a ser indispensável problematizar como o encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico é realizado, os sujeitos envolvidos nesse processo e, principalmente, os motivos que respaldam a frequência dos alunos nas SAP.

Fica perceptível que a proposta das SAP no município investigado está vinculada a concepção desta como estratégia pedagógica para estudantes que apresentem dificuldades em seus processos de escolarização, mesmo estando, para alguns casos, no início da trajetória escolar. Essa constatação se dá ao ponderarmos que 72% das respostas continham o termo “dificuldade(s)” como motivo do encaminhamento.

Também se destacam as definições complementares que especificavam a(s) dificuldade(s) observada pelos professores em seus estudantes, como: “*dificuldades [de ou] na aprendizagem*”, “*as dificuldades na leitura, na escrita, nas questões matemáticas, principalmente, na leitura e interpretações de problemas envolvendo as quatro operações*”, “*dificuldades na alfabetização*”, “[...] *veio de outra unidade de ensino e necessita de apoio para as dificuldades*”.

Conjuntamente com a(s) “dificuldade(s)”, os motivos do encaminhamento vinculam-se com estudantes que apresentam: problemas para acompanhar o andamento da turma (6%); defasagem de conteúdos e aprendizagem (4%); histórico de frequência na sala de apoio pedagógico em anos anteriores (3%); existência de déficits/deficiências/distúrbios e síndromes (6%); rendimento abaixo do esperado (3%); necessidade de reforço escolar (2%); ausência de envolvimento familiar na vida escolar dos estudantes (1%); entre outros, como falta de vontade e de hábitos de estudos (2%).

Alguns aspectos a respeito das justificativas/explicações dadas pelas professoras acerca do envio de estudantes para as SAP merecem destaque. Primeiramente, há relativa consonância entre as respostas com os documentos regulamentadores das salas de apoio pedagógico em âmbito nacional e municipal.

Segundo as Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico da Secretaria de Educação Especial, as SAP configuram-se como

[...] uma modalidade de atendimento educativo a ser desenvolvida no ensino regular, **destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem**, [...] principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, **com multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade** (BRASIL, 1994, p. 7, grifos meus).

E a Portaria Municipal nº 111-GAB-2009 explicita que o foco das SAP está na alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados.

Os dados obtidos nessa pesquisa trazem os critérios de dificuldade de aprendizagem, da multirrepetência e da alfabetização e letramento de forma recorrente como motivadores dos encaminhamentos, sendo apresentados muitas vezes conjuntamente, por exemplo: “*foram encaminhados pelo fato de terem frequentado o 1º ano e mal reconheciam o alfabeto, mostrando muito dificuldade na*

leitura e escrita”, “defasagem na leitura, dificuldades ortográficas e um aluno que não estava alfabetizado”, “por serem alunos com defasagem vindos de outros estados e escolas e alguns por serem repetentes”.

Mas existem dissonâncias entre as respostas e as regulamentações das SAP. Como já mencionado, percebe-se certa inconformidade na implementação da normativa municipal ao considerarmos que estudantes de 1º ano frequentavam as SAP em 2011. Além disso, a hiperatividade não fez parte dos motivos apontados pelas professoras, enquanto questões como déficits/deficiências/distúrbios e síndromes, reforço escolar, envolvimento familiar, falta de vontade e de hábitos de estudos foram contempladas.

A ausência de menção de crianças “hiperativas” como público condizente ao encaminhamento às SAP chama a atenção se considerarmos a difusão que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH possui como explicação do mau desempenho escolar, aliado ao processo de medicalização dos estudantes diagnosticados. Como discutem Moysés e Collares (1997, p. 75) “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria [...] é transformado em doença, em um problema biológico, individual” e, portanto, deve ser tratado.

Nesse contexto, torna-se intrigante não perceber nas respostas dadas pelas professoras a indicação da hiperatividade e/ou TDAH como justificativa para os estudantes que “*não acompanham a turma*”, “*estão atrasados com relação aos colegas*”, “*tem comprometimento do ano anterior*” e “*tem baixo rendimento escolar*”; principalmente ao considerar como aspecto central desses casos o problema individual do estudante. Uma possibilidade para tal lacuna estaria na forma como ocorre a divulgação do público ao qual as SAP são destinadas.

Conforme as Linhas Programáticas (1994, p. 5-7, grifos meus), o atendimento pedagógico especializado é indicado para “crianças com dificuldades em aprender, **sem serem portadoras de deficiências ou de condutas típicas (problemas de conduta)**”, sendo que “os serviços prestados [nas salas de apoio pedagógico] **não devem ser confundidos com reforço escolar** (repetição da prática pedagógica da sala de aula)”.

Tais distinções são também percebidas na Portaria Municipal nº 111-GAB-2009, que esclarece que “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e todos que frequentam os Centros de Apoio Pedagógico –

CEAPE's, não deverão ser atendidos na Sala de Apoio Pedagógico da unidade escolar" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1, grifos meus).

Em ambas as legislações encontram-se características que distinguem os estudantes entre aqueles que não precisam de apoio pedagógico, aqueles que podem frequentar as SAP e aqueles que devem ser atendidos em outros locais especializados. De forma implícita, faz-se presente a figura mítica de um estudante único e padrão no trabalho docente, que, por sua vez, revela uma visão estática dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a classificação dos estudantes em "normais" e "anormais ou com dificuldades", bem como os processos de aprendizagem "normal" ou "especial", entre outros pseudônimos.

Os estudantes "normais", com processo de aprendizagem "normal" seriam aqueles que se adaptam ao que os professores foram preparados em sua formação e esperam encontrar em seu cotidiano de trabalho. Já no grupo de estudantes "anormais" e com processos de aprendizagem "especial" estariam os que apresentam dificuldades em seus processos de escolarização.

Como afirmam Glat e Nogueira (2002, p. 3), embora tais dificuldades, diferentemente denominadas por distúrbios, deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

[...] sejam distintas sob o aspecto psicopedagógico, na prática os alunos com os chamados distúrbios comuns de aprendizagem, que poderiam ser inseridos na classe regular, acabam sendo considerados [com] "necessidades especiais" [e encaminhados para] o ensino especial ou [especializado].

Na fala das professoras pesquisadas encontramos trechos elucidativos dessa visão de que os estudantes que não fazem parte do grupo "normal" fazem parte de outro grupo, os "diferentes": *"quando não é perfil para sala de recursos multifuncionais, geralmente é para a sala de reforço", "os alunos apresentam deficiência na aprendizagem, precisando de reforço para acompanhar as atividades normais da sala",*

Deposita-se nos estudantes a responsabilidade pelo não acompanhar, não aprender, não ser como os demais estudantes, o que os afasta do processo de aprendizagem compreendido pelos seus professores como apropriado. *"Vão para a SAP por serem alunos com defasagem e alguns por serem repetentes", "[...] a maioria dos alunos encaminhados ao 'Reforço Escolar' precisam melhorar fatores*

essenciais para os aprendizados como: concentração e autoestima”, “são encaminhamentos por não retém o que lhes é ensinado”.

Nesse sentido, o trabalho docente demonstra-se impregnado pelos princípios da Educação Especial, historicamente organizada sob o modelo médico-pedagógico e baseada nas explicações e determinismos psicobiológicos para as dificuldades no processo de escolarização.

Estruturam-se, então, duas categorias de estudantes: aqueles que aprendem e, portanto, pertencem ao universo de ensino padrão, e os que não pertencem a este por algum desvio ou problema que perturba o ensinar. Para estes últimos resta o encaminhamento, pois a sala de aula regular não é o espaço “acertado” para suas especificidades, como revelam as seguintes falas: *“foram para a SAP devido à necessidade de uma intervenção individual que só na sala de apoio pode oferecer”, “observei no início do 2º trimestre que os encaminhamentos de atividades na recuperação paralela não eram suficientes para apropriar-se da leitura e escrita e por isso encaminhei”, “os alunos estão na SAP pela defasagem dos seus processos de aprendizagem e/ou outros transtornos que eles têm”.*

Entende-se que a educação deve ser investigada tendo-se em mente a existência de jogos de força em uma sociedade em que esses normalmente não são expostos. Segundo Michels (2006, p. 408),

[...] é no embate entre a proposição política e o cotidiano da escola que esta vai constituindo-se e organizando-se. É justamente nessa relação que se faz importante refletir sobre a política educacional em curso e o papel atribuído à educação e à escola no Brasil.

Para compreender o entorno do encaminhamento de estudantes para as SAP questionou-se às docentes sobre os envolvidos nestes. Das 157 professoras, 126 (80%) responderam terem sido elas próprias quem realizaram o encaminhamento.

Para as 31 professoras (20%) que indicaram não terem feito o encaminhamento de seus estudantes para as SAP foi solicitado que explicitassem os envolvidos, sendo que 30% dessas apontaram a *“supervisão”, “orientação” e “equipe administrativa”*; 26% responderam ter ocorrido uma parceria entre professor da sala regular e demais participantes indicados anteriormente; 17% manifestaram que o professor antecessor fora o realizador do encaminhamento; 2% disse não saber quem foi o responsável e 6% não indicou sua resposta.

Os dados analisados em conjunto permitem afirmar que a maioria das professoras realiza de forma individual o encaminhamento de três ou mais estudantes para as SAP. Desta forma, constata-se que o encaminhamento é uma estratégia presente no cotidiano escolar da rede municipal de Joinville, fazendo parte das práticas pedagógicas dessas professoras.

Conforme Souza (2005, p. 2), as práticas pedagógicas devem ser entendidas como “parte de um processo social e de uma prática social maior”, envolvendo, assim, não somente a dimensão educativa, mas a das relações sociais que fazem parte dos processos educacionais. “O mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e alienação”. Dessa forma, uma prática pedagógica possui em sua centralidade aspectos da política que serão expressos nas atividades rotineiras desenvolvidas no contexto escolar.

Sendo o encaminhamento de estudantes para as SAP uma prática pedagógica compreende-se que essa ação é concebida a partir de uma política educativa que tem em seu cerne o entendimento padronizado de aprendizagem e desenvolvimento. Nesta perspectiva, a compreensão de educação como um processo pelo qual nos constituímos enquanto sujeitos à medida que somos também construídos pelos outros parece ser anulada.

Arelada a isso está a fragmentação do trabalho docente que provoca nos professores a percepção de que não estão preparados para dar conta das dificuldades apresentadas pelos estudantes em seus processos de escolarização. O que esta prática não demonstra abertamente é a perda gradativa sofrida pela profissão docente, em que suas qualidades são retiradas e suas condições de trabalho precarizadas, denotando o processo de proletarização.

Segundo Contreras (2002), os professores, enquanto categoria profissional sofreu, e ainda sofrem transformações nas tarefas que realizam e nas características de suas condições de trabalhos, aproximando-os progressivamente aos contornos existentes na classe operária. Nesse processo de modificações da docência, “a progressiva racionalização do ensino [introduziu] um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito de especialistas e da administração” (CONTRERAS, 2002, p. 36).

Diretamente relacionada com a racionalização do ensino encontra-se o processo de burocratização, que dá lugar a outros movimentos vinculados com o da proletarização, como é o caso da intensificação do trabalho. Aumentam-se controles e burocracias, sendo o trabalho não mais governado pelo professor, mas planejado externamente à sua realidade e ao seu fazer, denotando uma atividade formatada por regulamentos e tarefas.

Ao mesmo tempo e como consequência disso, professores tornam-se submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, percebendo-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado e de decisões externas. Ao docente cabe, então, reconhecer e legitimar um saber que não é o seu, mas que pertence a outros distantes. Renuncia, assim, sua autonomia enquanto docente, concordando com a perda do controle de seu trabalho e com a supervisão externa constante sobre este.

A escola passa a ser um espaço de autonomia relativa e perversa, em que o trabalho se torna cada vez mais alienado, transmutando seu sentido ideológico e moral, bem como a responsabilidade e o compromisso com aqueles que estão direta ou indiretamente relacionados com o trabalho do professor.

Nesse sentido, ao perder o controle sobre o processo de trabalho, perde-se a noção de integridade do processo. Por esse estar fragmentado, o professor passa a executar somente uma parte, afastando-se e alienando-se da concepção inicial de sua função social que é o ensino. A perda de autonomia e de controle deflagra a organização de regras e formas de ensinar tendenciosas para a padronização dos processos pedagógicos que foi justificada pela necessidade de expansão do acesso à escola.

Assim, o discurso de igualdade de oportunidades passa a ser o balizador da proletarização do trabalho docente. Por considerar a falta, a ausência, aquilo que o estudante não consegue alcançar individualmente, os professores são moldados e se moldam para repassar a outros “especialistas” a tarefa de alfabetizar, letrar, ensinar.

Tais concepções e ações podem ser apreendidas ao analisarmos as respostas dadas pelas professoras quanto às expectativas do encaminhamento de estudantes às salas de apoio pedagógico, como: “[que o estudante] *tenha uma atenção especial como nem sempre pode ter comigo, que ele possa receber informações que o levem aprender e se desenvolver como educando*”; “[que o

estudante] *avance, pois o atendimento é quase individualizado, depende de cada dificuldade que cada aluno apresenta*"; “[que] *com a ajuda de outro profissional, o aluno possa chegar ao final do ano alfabetizado, lendo e produzindo textos*”; “[que] *o seu rendimento seja melhorado com este atendimento ‘especial’*”.

Percebe-se que os encaminhamentos ocorreram pelos estudantes não apresentarem seus processos de escolarização conforme os demais alunos de sua turma ou segundo os parâmetros “esperados” por suas professoras. As salas de apoio pedagógico ganham, então, a característica de recuperação, reabilitação destes estudantes, legitimando a concepção de que o trabalho feito na sala regular não dará conta das dificuldades dos alunos. O que as professoras esperam é que “*o educando consiga atingir suas necessidades melhorando no que ele precisa e isso só a SAP oferece*”.

De acordo com as docentes, “*o aluno vai para o apoio para que possa retomar por diferentes atividades as dificuldades apresentadas no trabalho em sala de aula. Penso que o trabalho da sala de apoio auxilia a adequar esse caminho. Retomar o passo!*”. As particularidades dos processos de escolarização são tomadas como desvios, tropeços e falhas dos estudantes. O impacto disso no trabalho docente das salas regulares é, no mínimo, desestabilizador, uma vez que lapsos e percalços são vistos pelas docentes como se não pertencessem ao processo de aprendizagem, devendo os alunos “*retornar livre de suas dificuldades de aprendizagem para que na regular ande com os demais colegas*”

Dessa forma, os estudantes, quando atingirem aos “padrões” da sala de aula regular e do ano em que frequentam, poderão sair da SAP, como diz outra professora: “*espero que com a ida para a SAP sejam sanadas algumas das dificuldades das séries anteriores para que possamos dar sequência ao conteúdo da série que está no momento*”.

O conteúdo latente dessas falas revela o significado de que esses estudantes precisam ter outro espaço que não a sala de aula; outro tempo que não o período regular; outros recursos que não os utilizados com os demais estudantes, para que suas dúvidas, dificuldades e defasagens sejam sanadas. Mas também, aponta para o engessamento do pensamento do professor que encaminha. Uma das professoras explicitou isso ao escrever que sua expectativa ao encaminhar era o estudante “[receber] *uma atenção a mais, mais específica, individualizada, que devido à falta de tempo, recursos, disponibilidade dos professores de salas regulares não*

conseguem sozinhos atender". Há a indicação por parte da docente, mas o questionamento de quais razões ou possibilidades poderia existir frente a esse cenário se faz ausente.

Constata-se, assim, que para a maioria das professoras a função de ensinar esses estudantes torna-se paradoxal. Por um lado tem-se uma estrutura organizativa da escola em que espaço, tempo e materiais são concebidos pelo viés do pragmatismo e da homogeneidade. Por outro, depara-se com a diferença diária em sua sala de aula que os embasamentos teóricos e metodológicos pautados em uma visão de homem e de mundo psicobiologizante, meritocrática e excludente não dão conta.

Mas esses não são os únicos enunciados que podem ser destacados quanto às expectativas das professoras sobre o encaminhamento de seus estudantes para as SAP. Em aproximadamente 8% das respostas o enfoque demonstrou certo distanciamento da concepção das SAP como suporte e recuperação dos estudantes, dando destaque para este tempo/espaço/ser como um direito dos estudantes que possuem dificuldades em seus processos de escolarização.

Nesse sentido, seria uma possibilidade para aprenderem aquilo que não foi possível na sala de aula regular, por esta ainda não possuir o que lhes é necessário. As falas a seguir reportam a esse direito: “[a sala de apoio pedagógico é] *uma nova chance de esse aluno adquirir o conhecimento*”, “*a SAP é onde o aluno possa tirar todas as dúvidas que talvez na sala regular não consiga [e] tenha a atenção que nem sempre eu consigo dar*” e “*o lugar que tenha uma atenção especial como nem sempre pode ter comigo, que ele possa receber informações que o levem a aprender e se desenvolver como educando*”.

Questões de cunho relacional como confiança, segurança e autonomia dos estudantes também se fizeram presentes nesses 8%, como revelam as seguintes falas: “[que] *ele se desenvolva num todo, se sinta mais seguro perante os amiguinhos*”, “[...] *que ele tenha mais segurança, leia, escreva melhor*”, “[que] *realize suas atividades com mais confiança, melhore sua autoestima*”, “*que o aluno progrida, que se sinta parte importante*”.

Não fica perceptível nas justificativas dos encaminhamentos às SAP reflexões acerca da possibilidade de as especificidades dos processos de escolarização dos estudantes serem trabalhadas na sala de aula regular. Tampouco se questiona a distinção entre a organização, os recursos e propostas das salas regulares e das

SAP, ratificando a constatação da fragmentação e da racionalização do trabalho docente, já mencionadas.

Por sua vez, essa ausência de reflexão leva a certa submissão por parte das professoras. A prática pedagógica do encaminhamento demonstra ter em sua constituição a não problematização acerca da estrutura organizativa da escola. O trabalho docente das professoras torna-se conformado e isolado, sem trocas e ações coletivas, sem que haja momentos para discutir as necessidades dos estudantes, os recursos e estratégias utilizadas nas SAP, os impactos das legislações e políticas educacionais no fazer docente.

Compreender a totalidade e a intencionalidade das práticas pedagógicas, no diálogo com o coletivo, potencializa sua apropriação por aqueles que as realizam. Ao contrário, a tendência é uma absorção superficial, sem entendimento e domínio dos princípios, ideologias e estratégias que as compõem. Isso pode ser percebido quando 99%¹⁸ das professoras afirmou que as SAP contribuíam de alguma forma para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, mas somente na resposta específica a uma questão que continha em seu enunciado tal problemática.

Todavia, ao longo das respostas obtidas pelos questionários não foram percebidas evidências deste entendimento afirmado por 99% das professoras. Quando foram, essas mencionaram os termos “aprendizagem” e “desenvolvimento” como processos distintos entre si. Segundo a fala das professoras, as SAP auxiliam *“[porque] todo aluno que participa da sala de apoio [...] apresenta um grande desenvolvimento, ele toma gosto por aprender e passa a se esforçar”* e *“[por acreditar] que os alunos que apresentam dificuldades nos aprendizados, precisam de uma atenção, [de] estímulos maiores para que haja um verdadeiro desenvolvimento”*.

Como aponta Rego (1998), as concepções existentes a respeito das diferenças individuais se aportam no entendimento das possíveis influências e relações existentes entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais condições podem gerar conflitos e controvérsias, muitas vezes marcadas em discursos compostos por “mitos, dogmas e valores do senso comum”. Para a autora

¹⁸ Duas professoras deixaram essa questão em branco.

(1998, p. 65), os professores “parecem não conseguir romper e superar os limites da intuição: não só recorrem às formulações teóricas já sistematizadas como nos dão a impressão de que as desconhecem”.

Também se destaca o tom de condição de um trabalho bem feito pela SAP ser obrigatório para que o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes ocorram. Mais de 60% das professoras que indicou que a SAP contribuirá na medida em que determinados componentes e recursos se fizerem presentes, mas, principalmente, pelo envolvimento por parte do professor da sala de apoio pedagógico com os casos dos estudantes. *“Porque lá o trabalho é diferenciado (mais lúdico) e os grupos são menores, com 10 alunos no máximo, então tem de dar certo, não é”, “[...] se o professor for realmente comprometido, tiver apoio da escola e formação continuada”, “se houver um trabalho sistemático, envolvendo as dificuldades do educando, o avanço e o sucesso serão inevitáveis”.*

A organização do trabalho realizado nas SAP sobressai nas respostas, oposto, por vezes, ao da sala regular. De acordo com as professoras, a ludicidade, os recursos (computador, jogos, mesas alfabéticas) e ações pedagógicas diferenciadas das SAP parecem ser aceitos e esperados. Em contrapartida, nas salas regulares essas condições e ações não são vistas como apropriadas ou condizentes com o trabalho a ser realizado. Conforme uma docente

[...] na sala de apoio a criança tem um atendimento especial e diferenciado, onde o professor de apoio está em constante atendimento, na sala regular o professor também deverá atender os demais alunos, não podendo dar um auxílio total a criança com dificuldades.

Aliada a isso, chama atenção considerações feitas pelas professoras sobre a existência das SAP. Uma delas afirma que *“já trabalhei muito com a dificuldade de aprendizagem e embora sabendo que algumas ‘teorias’ defendem que o Apoio estigmatiza o aluno, concordo plenamente com o trabalho”.* Outra posiciona que *“tudo que é tipo de ajuda no processo de aprendizagem é muito válido. O aluno precisa dessa ajuda e o professor também. É uma parceria que todos ganham”.*

Nessa perspectiva, torna-se válido ponderar, como faz Contreras (2002, p. 65), de que, “[...] em parte, os docentes foram os que sofreram – junto com os alunos – as consequências da racionalização e burocratização do ensino”. Uma posição subordinada àquilo que se tem como discurso no âmbito da educação, ao

entendimento de que a tecnicidade, ou seja, o domínio e aplicação de técnicas e métodos específicos, é um avanço para a profissionalidade docente, passa a ser absorvido pelas professoras sem que haja um posicionamento crítico. Assim, ao professor cabe o papel de consumidor e não criador de seu conhecimento profissional.

4.2 “Prezados: não dispomos de sala de apoio pedagógico, o que lamentamos”

Dos 275 questionários que retornaram em branco para esta pesquisa, 136 (49%) foram devolvidos na caixa coletora dentro dos envelopes brancos entregues destinados aos diretores¹⁹. Esses envelopes continham frases em uma de suas faces como: “*obs.: não temos sala de apoio, por isso não encaminhamos*”; “*não temos salas de apoio pedagógico e nem encaminhamos para as salas de apoio pedagógico*”; “*não temos sala de apoio nesta escola, então não mandamos alunos*”; “*não tem sala de apoio, não encaminha*”. Em três envelopes repetiu-se a citação “*não temos sala de apoio pedagógico*”. Além disso, em outro foi encontrado um bilhete que dizia: “*prezados: não dispomos de sala de apoio pedagógico, o que lamentamos*”.

Considerando que das 47 unidades escolares que não contavam com SAP em 2011, nove (19%) manifestaram algum posicionamento, e tomando como pressuposto que as mensagens registradas pelos participantes são relevantes para a compreensão do lugar que as SAP ocupam na representação das escolas e de seus profissionais, uma análise das frases presentes nos envelopes tornou-se necessária.

Não se pode afirmar que a existência de SAP nestas escolas desencadearia o encaminhamento de estudantes para o apoio. Tampouco é possível refutar a possibilidade dos professores das escolas que se manifestaram terem compreensão similar à evidenciada nos questionários, qual seja as dificuldades nos processos de escolarização dos estudantes necessitam de outro local e possibilidades que gerem

¹⁹ Como já explicitado no capítulo 2, esses envelopes continham as instruções da pesquisa e os envelopes com os questionários para serem respondidos pelos professores de cada unidade escolar.

aprendizagem fora da sala regular. O que esses dados indicam é o encaminhamento se configurar, para as escolas e docentes, uma prática pedagógica.

Entende-se que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores recebem influência das conjunturas e das estruturas sociais das quais a escola faz parte. Também parte-se do entendimento de que pesquisar a respeito de componentes escolares deve levar em consideração as relações sociais de classes e desigualdades estruturantes de nossa sociedade (SOUZA, 2005). No presente caso, o componente escolar é a SAP. Nessa perspectiva, ao se deparar com a afirmação por parte de algumas escolas que o encaminhamento é inexistente por não terem SAP em suas unidades, fica perceptível a participação dessas salas na organização dos espaços escolares. O que se pode constatar com os registros feitos por meio dos envelopes é que o encaminhamento de estudantes para as SAP na rede municipal de educação de Joinville ocorre, em sua grande maioria, pelas escolas que as possuem em sua estrutura organizativa.

Essa proximidade das SAP com o arranjo do contexto escolar também foi percebida nas respostas dadas pelas professoras nos questionários, como no exemplo a seguir: *“não posso pensar [em] uma sala com 35 alunos sem o apoio para auxiliar o professor com alunos com enormes dificuldades na aprendizagem”*.

Ao se ter como proposta uma escola que vise à inclusão, a defesa pela igualdade dos direitos e deveres, em especial, pelo direito à diferença, passa a fazer parte da organização do espaço educacional. Contudo, tal concepção confronta-se com os ideais de classificação e normalidade ainda presentes nas práticas pedagógicas. Esse embate gera mecanismos de exclusão, mesmo quando as iniciativas visam dar conta da presença do diverso do âmbito escolar.

Glat e Nogueira (2002, p. 4-5) discutem que “[...] o ensino regular tem excluído, sistematicamente larga parcela da população escolar sob a justificativa de que ela não reúne condições para usufruir o processo de escolarização por apresentar problemas pessoais das mais diversas origens”. Nesse sentido, o respeito pela diferença pode se transformar em balizador de processos excludentes.

Margens e contornos no/do contexto escolar são tornados possíveis para práticas pedagógicas que tem como pressuposto a retirada da sala regular aqueles estudantes que não estão no ritmo, no tempo, no momento considerado adequado dentro de um padrão de estudante idealizado. Assim, o trabalho docente ganha formatação específica para casos de estudantes que apresentam dificuldades em

seus processos de escolarização. O atendimento especializado passa a ser entendido como a saída mais plausível e acertada pelos professores das salas regulares, mas essa compreensão do trabalho docente tem como coadjuvante as SAP como parte da estrutura organizativa das escolas.

4.3 “A SAP está na escola e não tem como não saber da sua existência”: a organização escolar e as salas de apoio pedagógico

De acordo com Rockwell (1999) são várias as características específicas do sistema educacional que influenciam a atividade cotidiana das escolas, e assim, do trabalho docente. Os tempos e espaços escolares utilizados em cada unidade escolar demonstram a estruturação específica dessa experiência. No espaço escolar existem regras, mais ou menos flexíveis, usadas para agrupar e normatizar a participação dos sujeitos que a frequentam. Existem formas de comunicação entre os envolvidos nesse cotidiano que regulam até certa forma a relação entre docentes e estudantes (ROCKWELL, 1999). E existem programas ou estratégias que se mostram mais eficientes para as dificuldades apresentadas por estudantes em seus processos de escolarização.

Com a municipalização da educação, marcada pelos movimentos sociais de redemocratização em nosso país por volta de 1980, a educação infantil e o ensino fundamental passam a ser de responsabilidade dos municípios. Aliado a isso, as redes municipais são incumbidas de criar ou manter uma estrutura que seja próxima à educação especial ou, como em alguns casos, de instituições que realizem a educação escolar “inclusiva”, uma vez que a presença de estudantes com necessidades especiais passa a fazer parte do cotidiano escolar. Será por essa perspectiva “inclusiva” que as redes municipais de ensino terão de se reorganizar, incluindo a proposição de novas demandas e a redefinição de envolvimento e responsabilidades (GARCIA, 2011).

Ao retomar a publicação das Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, em 1994, pode-se perceber as confrontações que as redes municipais de ensino sofreram para a diferença dos

estudantes fosse presentificada nas escolas. Logo em sua primeira página se afirma que

[...] a filosofia do trabalho na sala de apoio pedagógico específica está calcada no respeito às diferentes individuais, bem como no direito de cada um em ter oportunidades iguais, mediante atendimento diferenciado. As linhas programáticas, indicadas neste documento, servem para orientar o APE, sem terem caráter impositivo na organização das atividades pedagógicas para um aluno ou grupo. Cabe aos professores elaborarem seus planos de trabalho, segundo as diferentes necessidades dos aprendizes (BRASIL, 1994, p. 5).

Em meio a todos esses impasses encontra-se o trabalho docente que também possui como norteador os processos de constituição e de organização dos cotidianos escolares. Além disso, entende-se ser na relação entre professores e políticas/linhas/programas educacionais em andamento, que o papel destinado à escola e à educação no Brasil pode ser refletido (MICHELS, 2006). Para tanto, alguns questionamentos foram feitos às professoras das salas regulares, sendo eles: a forma de divulgação das SAP, os momentos de trocas e de parcerias estabelecidas entre os professores de ambas as salas, e o que se sabia acerca do trabalho realizado no apoio pedagógico.

A respeito da forma de divulgação das SAP no município investigado surge uma concepção aparentemente “naturalizada” pelos participantes do contexto educacional. De forma próxima ao entendimento da organização do espaço escolar contar inerentemente com esse recurso, 83 professoras (53%) manifestaram que diferentes instâncias existentes nas escolas foram fonte de informação das SAP.

A Secretaria, a própria escola, a direção, a supervisão/orientação, outros professores e as reuniões pedagógicas foram os principais sujeitos e momentos envolvidos na divulgação e lembretes da existência das SAP em suas unidades escolares. Algumas respostas podem elucidar essa constatação: *“assim que entrei na rede me apresentaram a sala de apoio. Quem me falou foi a direção e a administração da escola”, “automaticamente, ao ser inserido na rede, quando comecei a trabalhar nas escolas municipais me disseram desse apoio para os alunos com mais dificuldade”, “nesta escola tem sala de apoio, então a diretora e a orientadora falam que podemos encaminhar para lá”, “fui informada através da supervisão, de outros professores e da própria professora do apoio que existia essa sala para eu mandar os alunos que não tivessem alfabetizados”*.

Em alguns casos as SAP foram apresentadas logo no início do período letivo, colocando-se como uma possibilidade para o trabalho das professoras que seria desenvolvido. Segundo esses relatos, as SAP são “[...] *um projeto escolar, apresentado no início do ano pela supervisora e professores, e a maioria das escolas municipais tem a sala de apoio*” e “*é comunicado na primeira reunião pedagógica do ano*”.

Também chama a atenção que 50 professoras (32%) apontam para a historicidade das SAP no município e dos encaminhamentos de estudantes, retratando-os como algo dado na organização escolar, já existente e exposto aqueles que entram na escola. Trechos como “*já existia na escola e no município desde que entrei na rede*”, “*sempre existiu esta sala em nossa escola*”, “*desde que cheguei na escola ela já havia e seu trabalho sempre foi intenso*”, “*contamos com Apoio Pedagógico na rede municipal desde 95*” e “*em nossa escola é uma prática constante e necessária no processo de ensino-aprendizagem*” são exemplos disso.

As SAP demonstram-se como parte da rotina escolar nas unidades em que estão localizadas. Seja no início do período letivo, para as professoras iniciantes ou não, seja para as escolas em que esse recurso está em processo de implantação. O que merece ser destacado uma vez que a comunicação e divulgação do funcionamento das SAP no ambiente educacional aparenta ser feita de forma constante.

No entanto, a exposição das SAP passa a ter uma roupagem um tanto discutível quando se declara que “[...] *a parte pedagógica de nossa escola que faz os incentivos aos professores para que encaminhem os alunos que precisam deste tão importante auxiliar*”, ao mesmo tempo em que se afirma “*eu fui na SAP no momento que tenho aula-vaga, aula atividade, procuro dar um abraço nos meus alunos que estão vindo às aulas de Apoio (como forma de incentivo, valorização e carinho)*”.

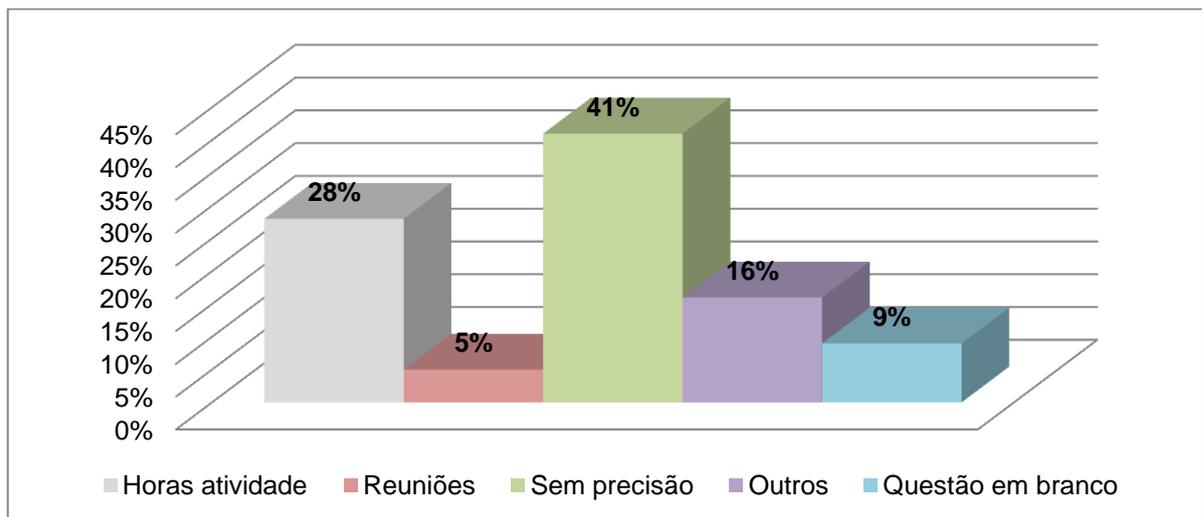
A indicação por parte das equipes diretivas das escolas do encaminhamento de alunos para as SAP aparenta ser feita sem esclarecimento dos objetivos propostos com a frequência dos estudantes nas SAP, sem discutir os processos de estigmatização que podem ser gerados e sem propor aproximação entre os docentes das salas regulares e os de apoio pedagógico. Na resposta de outra professora, “[eu sei da SAP] *porque ela é na minha escola*” e “[eu] *vou lá poucas*

vezes, quando dá nas minhas aulas atividade, ver o que está sendo feito com esses alunos que são mais fracos que os outros”.

Em uma pesquisa realizada sobre os programas de aceleração de aprendizagem, em 1999, Sousa já apontava que ao buscar “compreender a efetividade dos programas de inclusão dos alunos na escola”, o “isolamento das classes de aceleração [em seu] interior” era deflagrado (p. 90). O afastamento entre salas regulares e classes de aceleração proposto pela autora também foi constatado pela presente pesquisa sobre o programa das salas de apoio pedagógico no cotidiano das unidades escolares joinvilenses.

Ao serem indagadas sobre já terem ou não estado em alguma SAP, 122 docentes (78%) respondeu afirmativamente. Das demais participantes, 26 (17%) assinalaram “não” e oito (5%) deixou a questão em branco. Para as professoras que marcaram “sim”, foi perguntado em quais momentos essa estadia tinha ocorrido, sendo as respostas agrupadas em cinco categoriais principais, apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Momentos em que os professores das salas de aula regular indicaram ter estado em alguma sala de apoio pedagógico



Fonte: Questionários respondidos válidos à pesquisa “Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente” (2011).

Denominada “sem precisão”, a categoria que mais teve respostas, 41%, foi composta por informações superficiais sobre os momentos em que as professoras das salas regulares se dirigiram, frequentaram ou estiveram nas SAP. “[Estava] passando de relance”, “[estive na SAP] no intervalo das aulas”, “[fui em] vários momentos”, “sempre”, “por trabalhar de 1º ao 9º anos”, “para encaminhar” e “quando

precisei de material”, “[por ter ido] *com outros professores que já atuavam*” *“para visitaçãõ*” e *“nos momentos de troca*” são alguns exemplos do que os questionários continham. Essas respostas demonstram certa dificuldade em definir em quais ocasiões as docentes encontravam-se nas SAP, até mesmo ambiguidades já que responder *“sempre*” e *“para visitaçãõ*” levanta o questionamento quanto à sua permanência na sala regular e o entendimento que se tem acerca desse espaço.

A segunda categoria com maior resultado (28%) trouxe as aulas atividades como o principal momento em que as professoras das salas regulares estiveram nas SAP, ocorrendo tal como dizem as professoras, “[durante] *as aulas atividades a professora de sala está sempre conversando e trocando ideias*” e *“sempre entro na sala de apoio na hora atividade da professora para obter informações sobre o aluno*”. As aulas atividades, destinadas ao planejamento, registro, estudos e formação²⁰ passam a ser usadas pelas professoras para realizar algum contato com as docentes das SAP.

O que gera perguntas não é o propósito das aulas atividades serem dedicados ao encontro entre professoras das salas regulares e de apoio pedagógico, uma vez que se entendem esses momentos como possíveis para estudos, formação e planejamento. A inquietação volta-se para saber se esses ocorrem a partir das informações sobre o estudante que possibilitam repensar o trabalho docente com estes e outros alunos ou se são somente para coletar dados que culpabilize os alunos e justifique as dificuldades nos processos de escolarização.

Sobre isso, para 56% das docentes, os momentos em que estiveram nas SAP foram de contato e de troca com os professores, sendo que 4% afirmaram não existir e 27% trouxeram informações não precisas como *“o contato é feito sempre*”, *“o contato é frequente*”, *“em diversos momentos ocorrem trocas*”, *“o tempo todo temos contato*”, *“temos conversas informais*”, *“ocorrem encontros na escola*” e *“conversamos por e-mail*”.

Em 9% das respostas as professoras abordaram que essas trocas ocorriam quando necessário ou possível, sendo por vezes escassas ou espaçadas. Alguns exemplos dessas respostas foram: *“sempre que necessário nós conversamos*”,

²⁰ Conforme o artigo 25, item XVI, do Regulamento Único da Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2011).

“dentro do possível para as duas professoras”, “muito raramente conseguimos nos encontrar”, “foram poucos os momentos que tivemos para isso” e “somente no início do ano eu consegui conversar com a professora do apoio”. E 4% das professoras não responderam à pergunta.

Chama a atenção o fato de 19% dos retornos retratarem o contato entre as professoras das salas ocorrerem “[em] conversas, trocas de ideias, observações”, “[em] conversas ou relatório escritos”, “com fichas de encaminhamento” e “verbalmente”. Há certa variedade no modo como esses contatos são feitos, utilizando-se de recursos materiais, como os relatórios e fichas, e de recursos não materiais, como conversas e troca de ideias. Essa multiplicidade ainda é verificada em relatos como: “conversamos nos intervalos quando estamos tomando café”, “todos os dias estamos sempre trocando informações”, “como trabalho matutino e ela no vespertino, fica impossível o contato. Para a supervisora fiz uma lista dos conteúdos que precisavam ser enfatizados”. Percebe-se que cada professora vivencia esse momento de forma singular, sem padrões ou modelos, mas também sem planejamento ou objetivos claros.

Qualificar todos esses momentos de trocas, seja as aulas atividades, os corredores, de forma constante ou breve, como adequados, incoerentes ou superficiais não é o bastante. O que esses dados revelam é um aspecto do processo de precarização das relações de trabalho, não existindo espaços e tempos específicos para que as professoras pudessem discutir, estudar e refletir com as professoras das SAP sobre a complexidade do fazer docente, incluindo na pauta questões como seus trabalhos, suas práticas, a organização da escola, as diretrizes municipais e nacionais; enfim, que pudessem efetivar um trabalho coletivo.

O que os dados delimitam é a existência de uma estrutura de organização escolar ainda individualizadora e facetada, em que o distanciamento e isolamento dos professores se torna parte de seu cotidiano (OLIVEIRA, 2004). Aliada a esse cenário, encontra-se a intensificação do trabalho docente em nosso sistema educacional, também apontado pelas professoras quando: “em função de todas as atividades que tenho, só consigo ir no horário de intervalo”, “só me restam as aulas atividades para conversar com a professora da SAP”, “é difícil ter esse momento porque não temos tempo para isso na escola”.

Acredita-se que ambos, precarização e intensificação do trabalho docente, são permeados por questões que abarcam, dentre outras, as políticas públicas que

visam à universalização do ensino fundamental e as teorias e métodos implantados nas escolas como norteadores únicos das práticas pedagógicas. Como resultado, tem-se uma constante exigência para com os professores de se adequarem a todas as mudanças no cenário educacional quase que imediatamente após sua implantação (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, são desconsideradas as tensões sociais e políticas que interferem diretamente naqueles que estão no “pelotão de frente” da escola, ou seja, as professoras. Por sua vez, tornam-se exclusivamente responsáveis por todas as mazelas existentes no espaço intraescolar, assumindo o papel de salvadores ou de detentores do sucesso – e/ou fracasso – de seus estudantes e da educação (FACCI, 2004).

Nessa perspectiva, são anuladas as transformações que as docentes, enquanto categoria vem sofrendo, “tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam” (CONTRERAS, 2002, p. 33). Parece ser esquecido que, por vezes, o professor realiza sua função por intermédio de terceiros, especialistas que dizem o que se deve ou não fazer, o que se pode ou não realizar. O ensino passa a ser considerado somente a partir do seu resultado, um trabalho regulamentado e tomado por tarefas que tem como fim único o aprendizado de determinados conteúdos pelos estudantes.

A preocupação com o desempenho final do estudante se manifesta de diferentes maneiras. Algumas docentes sinalizaram a necessidade de vigiar a frequência dos estudantes nas SAP, como se a presença deles garantisse o aprendizado do conteúdo. Outras vão à busca dos professores das SAP com o único objetivo de monitorar as aquisições feitas pelos estudantes. *“Quando chamamos um pai para falar sobre o aluno que frequenta o apoio conversamos antes com o professor apoio para discutir avanços dos alunos”* e *“[vou até a SAP] para observar os alunos”*.

Com o foco no estudante são desperdiçadas oportunidades de trocas e reflexão que poderiam qualificar o trabalho das docentes ao permitirem a estas perceberem o processo de cada aluno na sua trajetória de aprendizagem e as diferentes instâncias que interveem nesta aprendizagem e no seu trabalho com os estudantes. Essa ação conjunta aparece em poucas falas como: *“sempre que eu quero trocar experiências e pedir ajuda de forma que meus alunos possam crescer como alunos e como pessoas”, “para conversar com a professora a respeito da*

evolução ou não dos alunos e o que poderia ser feito em sala para auxiliá-los”, “para visitas e ajudar o aluno, fazendo questionamento como ele está e trocando experiência com a professora do apoio”.

As respostas apontam o foco da ida das professoras até às SAP está no estudante, em seu rendimento, evolução e no que é possível se fazer para que este volte “ao normal” na sala regular. Contudo, sem perder de vista o progresso dos alunos, algumas professoras veem nesses momentos uma oportunidade de pensar em ações pedagógicas voltadas para o estudante. Isso traz o indício de possível parceria e trabalho em conjunto entre salas regulares e de apoio pedagógico, ao mesmo tempo em que reafirma a diferença das salas e a ausência de crítica sobre isso.

É necessário ter em mente que, como propõe Contreras (2002, p. 164), “o ensino, enquanto prática institucionalizada, está submetido à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos”. Nesse sentido, “a organização da [prática pedagógica] condiciona a forma pela qual os atores acabam analisando e valorizando as experiências de ensino”.

Quando uma professora argumenta que “*logo que cheguei à escola para conhecer a turma, a supervisora mencionou a existência da sala de apoio e que alguns de meus alunos estavam lá*” é possível alcançar o significado que a SAP tem na estrutura organizativa da escola e para essa professora. A SAP já existia. O encaminhamento de estudantes já era uma prática. Ou seja, “[a SAP] *está inserida dentro da instituição*”.

Contreras (2002, p. 149, grifos do autor) debate que

[...] o ensino, enquanto prática social, não é definido *ex novo* pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos estabelecidos. [...] se introduzem em toda uma cultura com a qual aprendem a conviver.

Desta forma, concebe-se que “[...] grande parte do que os professores fazem nas escolas é uma forma habitual de prática concebida a partir das condições sociais em que realizam seu trabalho e sobre as quais não tem capacidade de exercer nenhum controle” (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Ao mesmo tempo em que as professoras disseram ser informadas da existência e de terem estado nas SAP, o estudante é tido como o foco dessa mobilização. A concepção que se apresenta predominante para as professoras pesquisadas é de as SAP serem o local, dentro da escola, que corrigirá os problemas, os déficits, os atrasos dos estudantes que apresentam dificuldades nos processos de escolarização. Esse é o cotidiano vivenciado pelas professoras, respaldado por regulamentação nacional e municipal, divulgado e indicado pela Secretaria de Educação, por diretores, supervisores e outros professores.

Contudo, 27 professoras (17%) que tem estudantes frequentando as SAP indicaram nunca terem estado neste espaço. Destas, 16 (10%) assinalaram ter interesse em conhecer, cinco (3%) não manifestaram interesse e seis (4%) não marcaram resposta no questionário.

O que esses dados demonstram é o isolamento existente entre salas regulares e de apoio pedagógico. Somado as professoras que não estiveram em alguma SAP (17%), com as que responderam de forma não precisa sua estadia nas SAP (41%), tem-se como resultado que 58% das docentes estão distanciadas desse local. E a conformação das professoras frente a essa organização do trabalho docente torna-se alarmante ao considerar respostas como: *“seria importante para estarmos mais a par das atividades realizadas”* e *“seria bom conhecer um pouco mais a forma que se trabalha nessas salas”*.

Aliada a esse quadro encontram-se as respostas obtidas pelas professoras que explicitaram não ter interesse em conhecer as SAP. Segundo uma das professoras, *“não preciso conhecer porque já conheço através da professora de lá. Estou bem informada, pois a professora de apoio faz questão de nos deixar sabendo de tudo que ocorre nessa sala e principalmente com nossos alunos”*.

Se considerarmos que o processo de aprendizagem é resultado do trabalho daquele que aprende (CANÁRIO, 2005) e que o desenvolvimento psicológico dos sujeitos tem a vida social como principal agente promotor (VIGOTSKI, 1996), é intrigante perceber que uma professora, por ter informações de outros profissionais, entende não ser necessário conhecer o local para onde encaminha seus estudantes. Aceitar de forma natural o hiato e a separação formada entre docentes que trabalham em uma mesma escola, com os mesmos estudantes deve tornar-se um alerta.

Outras duas respostas que permitem refletir sobre o que se pensa acerca do trabalho docente nas SAP são “*não tenho perfil*” e “*não pretendo trabalhar com estudantes ‘de inclusão’*”. Retoma-se a discussão de a prática pedagógica dos professores estar impregnada pela concepção de que existem duas categorias de estudantes, os “normais” e os “anormais” ou “de inclusão”. Seguindo essa lógica, existirão dois tipos de professores: aqueles que trabalham com os “normais” e aqueles que trabalham com os “de inclusão”. E cada um desses tipos de professor terá um “perfil”. Devemos recordar que, com o processo de transição da segregação escolar para o acesso à educação regular de estudantes com deficiência, surgem as classes especiais nas escolas regulares, em que os encaminhamentos de “estudantes problemas” era feito para os professores que tinham o “perfil” necessário e específico para estes casos. Assim, temos a conservação de princípios segregacionistas da Educação Especial na educação básica regular.

Para Sousa (1999, p. 92),

[...] a escola não está preparada para integrar [estudantes que apresentem dificuldades em seus processos de escolarização] nas séries regulares e os professores não desenvolvem metodologias diversificadas em sala de aula que possam atender suas necessidades.

Ainda de acordo com Sousa (1999), no contexto educacional entende-se que as dificuldades apresentadas pelos estudantes são barreiras que impedem o aprendizado, o que denota uma concepção estática dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, esses três movimentos aparecem de forma desconexa, sem interações ou proximidade. Tornam-se estanques e inflexíveis.

Diferentemente dessa visão, concebe-se que ensino, aprendizagem e desenvolvimento são processos complexos e interligados. O fundamental à escola é ensinar o estudante para que esse aprenda o novo e tenha mudanças em seu campo de possibilidades de desenvolvimento. Assim, o processo educacional deve levar “os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo” (FACCI, 2004, p. 226).

O professor passa, então, a ser entendido como mediador dos conhecimentos científicos e de seus estudantes, fazendo com que sejam movimentadas as funções

psicológicas superiores²¹ desses, levando-os às correlações dos conhecimentos já adquiridos e promovendo apropriações permanentes de outros saberes ainda mais desenvolvidos e ricos (FACCI, 2004).

Para que essa compreensão esteja realmente presente no contexto escolar, o entendimento acerca do trabalho docente e da função social da escola precisa estar claro e alinhado com o que Saviani (2003, p. 13) propõe: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Mas como avançar neste intento se o conhecimento que as salas regulares revelam sobre o trabalho realizados nas SAP é de um entendimento caricatural, sem aprofundamento dos estudantes a quem se destina, da sua infraestrutura, dos objetivos e das formas de intervenção.

De forma geral, o trabalho realizado nas SAP conforme a percepção das professoras da sala regular tem características diferenciadas do seu espaço de atuação. Segundo elas, nas SAP as professoras possuem pequenos grupos de estudantes, o que possibilita uma intervenção de forma mais individualizada e com recursos e tempo maior para o atendimento das dificuldades de cada estudante. Diz uma das docentes *“é um trabalho diferenciado da sala de aula, com internet, computador, jogos e funciona no contra turno do horário de aula, com número reduzido de alunos, por isso há mais atenção às dificuldades”*.

É coerente a indicação feita pela professora quanto à qualidade da mediação tender a ser melhor com um número menor de estudantes. Como discute Rockwell e Mercado (1999, p. 124, minha tradução²²), “[...] trabalhar com um grupo de alunos, geralmente grande, é uma condicionante ao tipo de relação pedagógica e de atividades que pode colocar em prática um professor”. Contudo, novamente chama a atenção o foco estar no aluno, na falta, naquilo que o estudante não consegue fazer, e não na possibilidade de esse ser um trabalho em colaboração.

²¹ Segundo Vigotski, “os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior”. Nesse sentido, “a origem social, o controle voluntário, a realização consciente e a utilização de instrumentos e signos caracterizam as [funções psicológicas superiores] na teoria de Vigotski” (FACCI, 2004, p. 205-206).

²² “[...] trabajar con un grupo de alumnos, generalmente grande, es una condicionante al tipo de relación pedagógica y de actividades que puede poner en práctica un maestro”.

Em 33% das respostas, há uma relação direta do trabalho feito nas SAP ser para as dificuldades que os estudantes apresentavam na aprendizagem e alfabetização, de forma ampla ou mais específica em determinadas disciplinas. De acordo com as professoras, “[...] *é um trabalho direcionado para os alunos que ainda não estão alfabetizados ou com muita dificuldade na leitura e escrita*”, “*é um trabalho individual que auxilia as crianças em suas específicas dificuldades*” e “*as [professoras] trabalham ajudando a sanar as dificuldades das crianças de acordo com seu nível escolar*”.

A conotação de reforço apareceu em 5% respostas, em que se caracteriza o trabalho da SAP como “*um trabalho de reforço com atividades mais lúdicas e específicas da dificuldade do aluno*”, “*um reforço do conteúdo que se ensina em sala regular, com diferentes e variados materiais didáticos*” e “[...] *uma oportunidade dos alunos terem aulas particulares gratuitas*”.

O conhecimento por parte das professoras das salas regulares sobre o trabalho realizado nas SAP gira em torno das questões de melhoria do desempenho dos estudantes, do tratamento de defasagens e impulsionar progresso, sendo um recurso a mais para que os alunos voltem a acompanhar sua turma regular, inclusive como reforço. Além disso, destaca-se a percepção do uso do lúdico e do concreto das ações e práticas pedagógicas desenvolvidas nas SAP em 19% das respostas, como diz uma das docentes: “*é um trabalho muito lúdico com jogos educativos, voltados para conteúdo presente e concreto. Visando desenvolver e ampliar o conhecimento pelo qual o aluno apresenta dificuldade*”.

O que aproxima todas essas compreensões acerca do trabalho feito nas SAP é o entendimento de essas serem o local adequado para os estudantes que apresentam dificuldades em seus processos de escolarização. Nos dados obtidos fica explícito que as professoras encaminham seus estudantes para as SAP por vislumbrarem essa prática como a mais acertada, quando dizem “*lá é o espaço onde o educando tem chance de entender a sua participação no conhecimento*” e que “*a professora do Apoio busca conhecer melhor o aluno para que possa ajudá-lo [...] a ele reconhecer suas habilidades e potencialidades*”.

As SAP são concebidas como uma sala que tem em sua prática uma especificidade vinculada às formas de intervenção e ações pedagógicas diferenciadas daquelas encontradas nas salas regulares. Como declaram as professoras, “*o trabalho é bem lúdico e que são orientados a diferenciar de uma sala*

de aula”, “[tem] atividades direcionadas para as dificuldades e ajuda com material concreto e didático” e “é um trabalho muito lúdico com jogos educativos [...] visando desenvolver e ampliar o conhecimento pelo qual o aluno apresenta dificuldade”.

O que essas falas não demonstram são averiguações, questionamentos ou reflexões sobre as diferenças entre as salas regulares e de apoio pedagógico. Pelo contrário, há uma aparente acomodação por parte das docentes, como se não fosse possível conceber uma sala regular em que o lúdico, o concreto e outras diversificações das ações e práticas pedagógicas se fizessem presentes.

E por partirem desse entendimento, o encaminhamento de estudantes para as SAP passa a ter como finalidade uma continuidade ou extensão da sala regular. Intensifica-se a compreensão de as SAP serem o espaço em que os atrasos e dificuldades percebidos nas salas regulares serão trabalhados de forma individual e intensa. Os estudantes serão atendidos por especialistas, nesse caso, “os professores do apoio”, pelo fato de as professoras das salas regulares não perceberem como seus conhecimentos, habilidades e capacidades conquistadas e acumuladas ao longo de seus anos de trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho docente das salas regulares será repassar os estudantes que apresentam dificuldades para alguém que possui os saberes necessário e especializado. Resta às professoras encaminharem seus alunos para as SAP, pois lá esses terão um professor para trabalhar com suas dificuldades e retornar ao funcionamento “normal” da sala. Vale lembrar que caso isso não ocorra nada mais será possível, pois reside no aluno a responsabilidade pelo seu não aprender. Além disso, as professoras das salas regulares poderão dar continuidade ao andamento de suas aulas para que os demais estudantes, “*aqueles que não são do apoio*” consigam “*avançar mais, render mais, aproveitar mais as aulas*”.

Permanece o olhar para a ausência daquilo que é esperado dos estudantes para atingir o “ideal”. Focaliza-se no real e não no possível dos processos de aprendizagem dos estudantes. Detém-se no que já foi alcançado e perde-se de vista as potencialidades que, se mediadas, podem ser concretizadas. Processos de culpabilização e estigmatização são desencadeados sem que as professoras percebam suas consequências nos estudantes e em seu fazer docente.

As SAP passam a ser auxiliadoras do trabalho realizado na sala regular, dando continuidade aos conteúdos tratados nessa, de forma que as dificuldades dos estudantes sejam sanadas. Como se pode perceber nas seguintes respostas, a

finalidade do trabalho das SAP é *“auxiliar o professor a alfabetizar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem mesmo depois do trabalho realizado na sala de aula”* e *“dar suporte para a sala de aula, isto é, ajudar a criança através de uma prática diferenciada da prática desenvolvida em sala de aula”*.

Outros trechos dos questionários também trazem a concepção das SAP como assistência à sala regular, mas retomando a um trabalho em parceria entre as salas. Nesses casos, a orientação e as contribuições para o progresso e avanço dos estudantes aparecem, mas se preserva o entendimento das SAP como sequência do realizado na sala regular.

Dessa forma, as SAP assumem uma posição contraditória, pois, ao mesmo tempo em que são vitais no funcionamento da escola, são também um apêndice à sala regular já que *“serve para ajudar o professor a alcançar todos os estudantes”* e *“ajuda a ampliar o trabalho realizado em sala de aula oferecendo novas possibilidades ao aluno”*.

Aliada a isso, tem-se a confirmação do trabalho das professoras das salas regulares, considerando as conjunturas da organização escolar, ser de direcionar para fora da sala de aula os estudantes que apresentem dificuldades em seus processos de escolarização. E essa prática é justificada pelo entendimento de que esses estudantes necessitam de um apoio individualizado, que possibilite desenvolver aquilo que ainda não foi possível, mesmo frequentando a sala regular. Ao passo que seja dado aos estudantes com progresso “normal” a oportunidade de avançarem ainda mais, sem serem atrapalhados pelos colegas que estão atrasados.

Dessas falas sobressai o que Martins (2004, p. 337) indica como um “encurralamento” por parte das professoras, em função dos “constrangimentos impostos pela organização escolar”. Para o autor,

Existe [...] um sentimento de impotência face à dupla exigência de dar mais aos “melhores” alunos e simultaneamente fazer progredir os “não normais”. Trata-se de um “problema” de ritmos diferenciados de aprendizagem, uma vez que os alunos com “dificuldades” são tidos por mais “lentos” e há que avançar com o programa. [Como saída], os professores do ensino regular [solicitam] este apoio [aos seus estudantes].

Ainda segundo Martins (2004), essa prática será legitimada pelo discurso de que as dificuldades apresentadas pelos estudantes precisam de um ensino diferenciado, que não existe na sala regular. Dessa forma, o apoio pedagógico é

inserido no âmbito das políticas públicas que prevê uma “escola para todos”. Essa escola passa a ser enquadrada na

[...] ideologia da ‘inclusão’ escolar e social que defende nos seus princípios uma escolarização que caminhe em direcção a uma maior igualdade de oportunidades educativas e sociais e que não exclua os alunos com maiores “dificuldades” escolares (MARTINS, 2004, p. 337).

Estando pautada na proposta da “educação inclusiva”, o encaminhamento para as SAP mascara as limitações da sala regular, não sendo acessível a todos aqueles que a frequentam. As modificações que se apresentam necessárias para “acomodar” estudantes em um mesmo espaço são, então, concebidas como exclusivas de serviços de educação especializados. Nesses serviços, a disponibilidade aos professores de materiais, recursos, ações e práticas pedagógicas diferenciadas é vista como condizente com o público a ser atendido, haja vista que a sala regular não pode realizar diferenciação entre os estudantes uma vez que é uma escola “para todos”.

Assim, por ser a “educação inclusiva” uma perspectiva que não concebe o estabelecimento de critérios de seleção ou de diferenciação para o acesso à escolarização, os estudantes não são excluídos do espaço escolar; mas isso não garante que não sejam segregados dentro dele. Nesse sentido, defronta-se a dialética inclusão/exclusão. Para não ser excluído da sala regular, o estudante é inserido na SAP. Esse movimento gera, na maioria das vezes, uma inclusão perversa ou periférica já que ele, e seu aprendizado, passam a ser de responsabilidade do professor da SAP.

Em uma sociedade capitalista, como a nossa, tem-se a pressuposição de que todos possuem as mesmas oportunidades, sendo o sujeito único responsável por aquilo que conseguir ou não atingir. A diferenciação entre os homens passa a ser meritocrática. Assim, os que fizeram por merecer terão os resultados disso. No caso da escola, justamente por fazer parte dessa mesma sociedade, não é diferente. Haverá estudantes que “merecem” e aqueles que “estão aquém do merecimento” por problemas exclusivos a eles, podendo ser de ordem intrínseca ou extrínseca.

De acordo com as professoras, os motivos que levam ao encaminhamento de estudantes e a finalidade das SAP alicerçam-se em questões específicas dos estudantes, como “*problemas de raciocínio e concentração*”, “*falta de atenção*”,

“aprendizagens que faltam”, “graves problemas de comportamento” e “problemas com a autoestima”. Mas também em questões que estão em seu entorno, assim como da escola que são responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar, como “as crianças que tem dificuldade em sala estão ‘perdidas’ por que não tem apoio em casa” ou “[as SAP] ajudam os alunos que não tem o incentivo e o apoio da família no processo escolar”.

Culpabilizando o estudante ou seu entorno, a relevância dada ao trabalho feito nas SAP está no cerne. Não há críticas por parte das professoras, sendo a SAP consideradas *“necessárias”, “ótimas” e “indispensáveis”*. A exaltação desse espaço é tão intensa e acrítica que há falas como: *“gostaria [que] mais alunos pudessem frequentar, começando já no início do ano”, “indico que todos os alunos tenham o direito de frequentar pelo menos de 2º ao 5º ano” e “acho que este recurso deve ser constante nas escolas”.*

E na manutenção dessa compreensão encontra-se o condicionamento do modo de organização escolar e do trabalho docente das professoras de sala regular, como dimensiona a seguinte resposta: *“eu penso e acredito que deveria continuar sempre essa sala [de apoio pedagógico], pois não podemos é parar no tempo e achar que está bem e que todos aprendem da mesma maneira e não renovar, cair na rotina”.*

Na fala da professora, a inovação está na SAP e não na sala regular. Tem-se a percepção de que os estudantes possuem processos diferenciados de aprendizagem, mas que na regularidade da sala de aula esses não são pertinentes, discutíveis. Há um silêncio por parte das docentes quanto a refletir sobre suas práticas pedagógicas, seus recursos e materiais, seu trabalho e função os quais não dão conta, igualmente, dos processos de escolarização de seus estudantes.

Concorda-se com Contreras (2002) quando discute que ao refletir sobre a organização das práticas pedagógicas e do trabalho docente, desvelasse o sentido ideológico do ensino e a parcela que nos cabe em sua manutenção. Dessa forma, será possível identificar as situações até então consideradas aceitáveis ou não problemáticas, e que devem ser repensadas e discutidas.

Nesse sentido, investigar a organização escolar, a estruturação educacional, possibilita depreender de que forma as estratégias são postas em prática por aqueles que realizam a função de ensinar. Alcança-se a grandeza que é o processo

de construção e de estabilização das ordens e regras, aparentes ou não, que dão contorno e sustentam o trabalho docente.

4.4 “*Se a criança frequenta, tem mudança para o aluno, mas para o professor não*”: as implicações do encaminhamento para as salas de apoio pedagógico no trabalho docente nas salas regulares

De acordo com Roldão (2007), as profissões que, ao longo do tempo, construíram o prestígio de sua profissionalidade, como médicos, arquitetos, engenheiros, se reconhecem, se afirmam e são distintos pelo poder de um saber específico ao grupo. Saber esse compartilhado, produzido e circulado entre seus membros, fazendo com que o exercício de tal função profissional seja legitimado.

Para Roldão (2007), no caso da docência, a função e o conhecimento exclusivo de seus profissionais vêm sendo contaminados por duas tendências que em nada contribuem para a credibilidade em desenvolvimento e afirmação profissional dos professores. Uma dessas tendências tem como característica a abrangência, o que impede que sejam aprofundadas as especificidades da função e do saber docente. A outra, orientada pela operacionalidade, reduz o ensino às ações e práticas, em que o saber passa a ser visto como algo mínimo e a reflexão como algo dispensável, gerando uma tecnicização da atividade pedagógica.

Justamente em função dessas duas proposições é que, para Roldão (2007, p. 97), “o elo mais fraco” na profissão docente é o seu conhecimento profissional, sendo “aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – factores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional”.

Nesse sentido, discutir o trabalho docente é necessariamente perpassado pela reflexão acerca do conhecimento que os professores possuem sobre sua profissão, analisando a relevância dada à sua atividade específica e as implicações dessas compreensões em sua função.

Para tanto, temos de ter claro que, histórica e socialmente, a escola é marcada por processos de luta e de acomodação, de reprodução e de resistências. Tem enraizada em sua constituição uma estrutura organizativa de seu espaço que,

em muitos momentos, limita, estagna e torna dependentes aqueles que estão presentes em seu cotidiano.

Ao indagar as professoras sobre como caracterizariam seu papel enquanto docentes, respostas elaboradoras com pressupostos teóricos de áreas de conhecimento que não específicas à pedagogia surgiram. Em especial, a presença de termos e conceitos da área de estudos da psicologia. “*Caracterizo ‘meu papel’ como mediadora do conhecimento*“, “*meu papel enquanto professora é de organizar e estimular situações de aprendizagem*“, “*estimular, intermediar, socializar conhecimentos como forma de vivermos melhor em sociedade*“, “*meu papel como mediadora/facilitadora para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento dos alunos*”.

O uso expressivo de determinados termos como, por exemplo, 15% das respostas continham “*mediação*”, enquanto somente 5% indicou “*ensinar*”, denota a inserção e a recorrência a outros saberes, que não somente específicos da pedagogia, por parte das professoras para caracterizarem a sua função. Além de conceitos como “*despertar*”, “*estimular*”, “*facilitar*”, “*instruir*” e “*orientar*” se apresentarem no contexto escolar, totalizando 22% dos dados obtidos nessa pergunta às professoras.

É sabido que, no Brasil, a relação entre psicologia e educação foi estreitada entre os anos de 1920 e 1930, quando as exigências capitalistas em nossa sociedade tomaram novas proporções. Com técnicas inovadoras, a psicologia adentra o espaço escolar como uma disciplina coadjuvante, especialmente pelas contribuições dadas aos aspectos metodológicos do ensino. Considerando que nesse mesmo período o movimento de escolarização das classes sociais se iniciava em função dos altos níveis de analfabetismo e dos discursos que exigiam sua erradicação, a parceria entre psicologia e educação se deu no tom da primeira ensinar a segunda a “*como ensinar*” os estudantes (CARVALHO, 2002).

Pautada em uma concepção do processo pedagógico que está subordinada ao desenvolvimento das estruturas cognitivas dos estudantes, em que o conteúdo fundamental a ser proporcionado pela escola é o processo de pensamento, raciocínio e lógica, a psicologia indica, mesmo que de forma indireta, quais estudantes podem ou não ser ensinados.

Como afirma Carvalho (2002, p. 59), nessa perspectiva, o destaque é dado para o sujeito e o nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

[...] o papel do professor é observar, compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da inteligência, reorganizando didaticamente o material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra”.

Da mesma forma, entendem as professoras sua função junto aos estudantes ser *“o meu papel é levar o educando a avançar em seus níveis de escrita e leitura, também desenvolver o seu raciocínio lógico”, “sou uma facilitadora da aprendizagem do meu aluno”, “meu papel [...] é de mediar o saber e levar os alunos a buscar o conhecimento, tendo como função transformar meus alunos em seres pensantes” e “papel em que o professor busca constantemente aperfeiçoar-se ajudando o aluno a construir o seu conhecimento”*.

Com concepções do ensino baseadas em determinações biológicas e psicológicas dos sujeitos, as professoras participantes da pesquisa demonstram impotência frente à diversidade na escola e incompatibilidade entre seus discursos e aquele adotado nos documentos que trata da educação inclusiva.

Para as docentes, corroborando pesquisas como de Anjos, Andrade e Pereira (2009) e Barbosa e Souza (2010), intervir junto aos estudantes que destoam do ideal apresenta-se como um desafio: *“sinto que estou em frente a algo desafiador”, “como uma tarefa difícil de cumprir, pois a diversidade é muito grande e dificulta o processo”, “é muito difícil, pois não estamos preparados!”*.

O entendimento de que a diferença na escola faz parte de movimentos sociais mais amplos e que modifica a função docente também apareceu. De acordo com as professoras, *“não se pode apenas ensinar matemática, história, geografia... mas agora temos de prepará-los para enfrentar o mundo também respeitar as diversidades, porque as pessoas são diferentes” e “tenho que dar exemplo do respeito a essa diversidade, pois é ela que nos torna seres melhores e os alunos precisam aprender com alguém isso”*.

Vale ressaltar que perceber as diferenças e a necessidade de trabalhá-las dentro de conceitos como os de respeito à diversidade é fundamental na escola. Contudo, a maior dificuldade que pode aparecer é agir de forma coerente com o discurso.

Houve respostas que aparentavam valorizar a diferença e a busca contínua de conhecimentos sobre práticas e metodologias pedagógicas que sejam possíveis a todos os estudantes, tais como: *“o professor é o mediador de conhecimentos e*

precisa aprimorar-se em relação à diversidade para desenvolver um bom trabalho” e “precisamos estudar e nos preparar para lidar com as diversas situações do cotidiano”.

Da mesma forma, outras trataram dos empecilhos e dificuldades sentidas para isso, *“não está sendo fácil hoje ser um professor. Há grandes desafios. Temos que estar sempre em sintonia com os demais profissionais e participar da nova geração que vêm chegando” e “[...] às vezes penso que [a função] é [de] ‘bombeiro’ e não professor. Muitos professores não tem claro o conceito de diversidade e não sabe como agir em sua prática com isso”.*

Ainda chama atenção à ambiguidade entre os discursos da igualdade nas oportunidades de acesso à escola e do trabalho a ser feito pelo professor. Para as professoras, *“o professor não deve fazer distinções por saber da capacidade de aprendizagem de cada aluno. Apenas trabalhar diferenciadamente”, “o compromisso que o professor tem é de estar inovando estratégias para enfrentar melhor esta diversidade que está agora nas escolas” e “o professor deve ter bom senso para lidar com a diversidade, sem manifestar opinião. Estar ao lado do aluno, mostrando sempre o lado do bem ao próximo, sabendo que cada um tem um jeito de ser e não pode ser preconceituoso por isso”.*

Outras exemplificações são: *“devemos respeitar essa diversidade e procurar trabalhá-la da melhor maneira possível para o bem da turma”, “o professor precisa estabelecer uma igualdade na forma de tratamento a cada aluno”, “a singularidade mostrará que cada um tem a sua [...] assim como queremos ser respeitado, devemos igualar todos”, “intervir na medida do possível inserindo o aluno no grupo de uma maneira natural”.*

Essas respostas alertam sobre a luta pela igualdade, por vezes extremista, poder caracterizar um retrocesso à homogeneidade. Compreende-se que oportunizar o acesso e a permanência na educação básica deve considerar as especificidades de todos os seus envolvidos. Assim, ao enfatizar somente a questão da igualdade pode-se estar transvestindo a diversidade em algo padronizado, estanque, contradizendo os princípios da educação inclusiva.

Outro destaque são os impeditivos que as professoras percebem em seu trabalho frente à diferença presente nos espaços escolar. Ao afirmarem realizar sua função enquanto docentes *“na medida do possível”* ou *“da melhor maneira possível”*, essas respostas aparentam certa impossibilidade ou incompletude. Há um confronto

daquilo que se tem como adequado no ensino, e que ocorreria quando não se tem diferenças na sala de aula, e aquilo que é possível de acordo com o contexto que se apresenta a elas.

Conforme as docentes, a adjetivação “da melhor maneira possível” de seu trabalho decorre da falta de tempo, da disponibilidade da escola e dos recursos existentes. *“As diversidades devem ser trabalhadas sim, por nós, [professores], mas não temos tempo para confeccionar um material diferenciado”, “é uma função muito complicada e às vezes ineficiente por não ter o auxílio da escola com relação à inclusão”, “difícil para os professores que têm somente uma aula semanal, mas na medida do possível e considerando os recursos oferecidos pela escola dá para realizar um trabalho mais ou menos condizente com o que se espera”.*

Percebe-se uma organização escolar em que os espaços, tempos e recursos são poucos ou escassos, tendo o professor de realizar sua função de acordo com os ditames institucionais. Nas respostas das professoras também fica clara a ausência de momentos e espaços coletivos que tenham por objetivo promover outras significações quanto às práticas, metodologias e concepções frente à diferença.

Assim, o isolamento já indicado entre salas regulares e salas de apoio pedagógico amplia-se. Constata-se que as professoras das salas regulares estão afastadas uma das outras. *“Minhas colegas até tem ideias para eu trabalhar com os alunos, mas a gente mal se vê na escola para conseguir fazer alguma coisa”, “quem sabe se a gente conversasse mais entre nós [professoras] fosse mais fácil lidar com esses casos das crianças de inclusão”, “a realidade não permite o ideal do trabalho em conjunto”.*

Como discutem Rockwell e Mercado (1999, p. 19, minha tradução²³),

[...] o ordenamento espacial e temporal das escolas impõem limitações à forma como os professores participam nesse espaço. As relações sociais fora da sala de aula e da estrutura burocrática que organiza o trabalho docente desanima a busca por formas alternativas de relação entre professores e alunos.

²³ “[...] el ordenamiento espacial y temporal de la escuela impone límites a ese tipo de actividades. las relaciones sociales que se dan fuera del salón de clase y la estructura burocrática que ordena el trabajo docente desalientan la búsqueda de formas alternativas de relación entre maestros y alumnos.”

Assim, as atitudes que sugerem acomodação por parte das professoras podem ser pensadas a partir da formatação que o trabalho docente, incluindo as formas de participação existentes na escola. Nesse sentido, evidenciam-se resultantes do processo de proletarização do trabalho docente, por entender proletarização “[...] como um fenômeno mais complexo que o de simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como perda de capacitação técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 43).

As respostas dadas pelas professoras denunciam a precarização de seu trabalho, o distanciamento de suas colegas, a conformação de um fazer pedagógico que transforma o múltiplo em uma concepção de ensino como a única a ser realizada por todas. O agravante é o fato de pararem por aí. Nos dados não há manifestos que indicassem movimentos de resistência e de lutas contrários a tal cenário. Chega-se ao ponto das professoras mencionarem que assumem papéis não característicos à docência, sem críticas e oposições, como “*não consigo apenas ensinar, pois é preciso muitas vezes educar, ser médica, psicóloga, terapeuta, mãe, pai*”.

Como decorrência encontra-se o esvaziamento das características e especificidades do professor, tais como planejar suas aulas, organizar seus materiais e ensinar, levando ao processo de alienação do trabalho docente, tendo como consequência o uso de outros elementos que não os específicos da docência para caracterizar o papel de professoras. Assim sendo, torna-se compreensível o comprometimento que professores passam a ter com políticas de legitimação do Estado, que, por meio dos sistemas educacionais, são convencidos de seu valor e necessidade.

Dessa forma, os processos de proletarização, racionalização e conformação do trabalho docente demonstram-se crescentes e em consonância. Às professoras caberá o papel de vítimas e sustentadoras de partes desses processos, bem como da estrutura organizativa da escola (ROCKWELL e MERCADO, 1999; CONTRERAS, 2002).

Essa ambivalência de papéis pode ser percebida ao analisarmos de que forma as professoras concebem o trabalho docente realizado nas SAP e a existência de diferenças com aquele realizado por elas nas salas regulares. O que se evidencia são aproximações, distanciamentos e controvérsias com aquilo que elas

próprias indicaram como o papel da docência. *“Basicamente se trabalha as mesmas coisas, porém de formas diferentes. [...] é mais fácil interagir e intervir com poucas crianças na sala, pois muitas precisam melhorar a autoestima, na sala de aula elas acabam ficando retraídas”*.

Somente em 2% dos dados ficou claro o entendimento das docentes de que ambos os professores teriam a mesma função, e 43% relataram a existência de diferenças entre os trabalhos das salas regulares e das SAP por conta dos espaços e tempos distintos, do trabalho na SAP ser individualizado, da quantidade de estudantes e dos conteúdos que precisam ser repassados. As SAP *“tem um pequeno número de alunos, assim o trabalho fica mais específico e com certeza, o resultado é positivo”*, *“podem trabalhar de forma mais folgada, sem ter obrigação dos conteúdos para passar”*, *“foca no problema e faz exercícios direcionados. A sala de aula regular trata os alunos de uma forma ampla fazendo a socialização e cumprindo também com os conteúdos”*, *“o fator tempo em pequenos grupos ou individual ajuda muito”*.

Segundo as professoras, a diferença entre as salas regulares e a SAP relaciona-se com as ações e práticas pedagógicas específicas de cada sala. De acordo com as professoras, *“[...] há mais oportunidade de trabalhar com outras ferramentas”*, *“[na SAP] a forma de trabalhar com as crianças é diferente, é mais lúdico”* e *“o professor de apoio pedagógico trabalha diferenciado, é outro movimento, encantando por outras estratégias e motivando o gosto por aprender, por querer superar”*. Para nove professoras (6%) as SAP ainda são entendidas como aquela que *“apenas complementa o trabalho do professor da sala de aula”* ou *“para reforçar o que está sendo trabalhado em sala e o que o aluno tem mais dificuldade”*.

Em todas as considerações, seja afirmando diferenças, seja demonstrando contradições entre os trabalhos realizados, possuem como aspecto comum o foco voltado exclusivamente para o estudante. Novamente desempenho, conteúdos a serem aprendidos, retorno ao acompanhamento da turma e, até mesmo, questões emocionais dos estudantes (autoestima, motivação) são utilizadas pelas professoras para caracterizar e distinguir o fazer docente.

Indagações de esta ser a única possibilidade de trabalhar as dificuldades apresentadas nos processos de escolarização; do quanto o encaminhamento repercute nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes e professores; da forma como as relações entre as docentes de ambas as salas

ocorrem; das implicações que as salas de apoio pedagógico possuem na concepção do trabalho docente das professoras, estão silenciadas. O que as preocupa é o estudante. O que impulsiona a prática pedagógica do encaminhamento é “*conseguir atingir o objetivo do aluno absorver alguma coisa*”.

Nessa perspectiva, concordamos com Contreras (2002, p. 43), quando considera o papel dos docentes e as motivações com as quais esses atuam nas escolas, ou seja, “[...] o compromisso ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho”. Para o autor, essa ponderação permite que se questione o professor sobre o valor e o sentido que esse possui sobre seu próprio fazer. Assim, há um nível de autonomia e de planejamento do que será feito pelo docente, mas que deve ser problematizado pela sua relatividade e perversidade.

Faz-se necessário considerar que toda e qualquer prática docente, inclusive a tradicional, é construída por momentos históricos particulares, refletida por processos complexos de apropriação e de construção que ocorrem no percurso entre a história individual do professor e das práticas sociais e educacionais já postas. Imbricado a isso, deve-se estar atento ao fato de

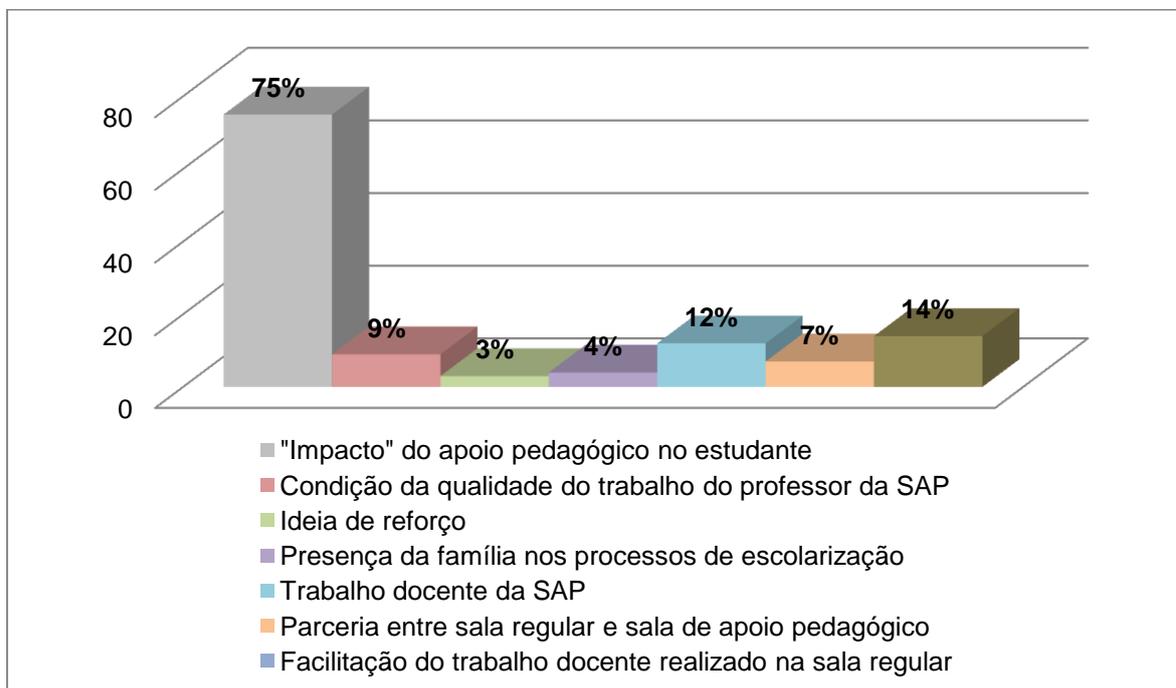
[...] a estrutura administrativa e as formas de relação no interior da instituição escolar também terem uma história particular que vem sendo encarnada em muitas de suas formas de organização e de suas práticas. Esse nível institucional determina de forma importante alguns aspectos gerais da vida escolar (ROCKWELL e MERCADO, 1999, p. 102, minha tradução)²⁴.

Inicialmente contraditória às considerações anteriores, surge a afirmação por 124 professoras (80%) quando questionadas sobre a existência de repercussões em seu trabalho pelo encaminhamento de estudantes para as SAP. Das demais 33 docentes (20%), três (2%) indicaram não existir impacto, 20 (12%) deram respostas “sem precisão” como “*já tivemos grandes conquistas*”, “*os dois trabalhando juntos conseguem muitas coisas*” e “*há sim uma grande melhora*”, e 11 (6%) deixaram a questão em branco.

²⁴ “[...] la estructura administrativa y formas de relación al interior del aparato escolar tiene también una particular historia que ha quedado plasmada en muchas de sus formas de organización y de sus prácticas. Ese nivel institucional determina de manera importante algunos aspectos generales de la vida escolar”.

Os dados obtidos nas respostas afirmativas geraram seis categorias para análise, apresentadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - As formas de implicação no trabalho docente regular em função do encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico.



Fonte: Questionários respondidos válidos à pesquisa "Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente" (2011).

Em 75% das respostas, o "impacto" do encaminhamento para as SAP está no estudante. A evolução dos estudantes em seu desempenho, a aprendizagem de forma homogênea com os demais colegas da sala regular e a superação das dificuldades são identificadas como principal repercussão quando começam a frequentar as SAP. De acordo com as professoras, *"muitos alunos depois de um bimestre de Reforço (Apoio) passam a acompanhar suas turmas"*, *"quando a dificuldade é somente do processo de aprender o aluno rende muito"*, *"o trabalho individualizado faz com que o aluno aprenda mais"*, *"os alunos obtiveram melhoras na sua autoestima, interesse e até mesmo nas disciplinas depois que foram para a SAP"*.

Outro impacto no trabalho docente da sala regular é sua facilitação quando encaminham os estudantes com dificuldades para as SAP. Nesse sentido, as dificuldades e as dúvidas dos estudantes tornam-se o foco das SAP, estando sob a responsabilidade do professor que lá leciona para serem "tratadas".

Assim sendo, a intervenção da SAP possibilitará o retorno dos alunos para o “ritmo” da sala regular, reafirmando a busca das professoras das salas regulares pela homogeneidade. *“Com o desenvolvimento do aluno com dificuldade de aprendizagem, o professor passa a ter uma classe mais homogênea e facilita sua interação com a turma”*.

Aliada a isso estão as condições da qualidade (ou não) do trabalho realizado nas SAP que aparece com 9%, denotando o significado de que se esse for bem feito, haverá repercussão na sala regular. Alguns exemplos são: *“se for feito com eficiência e eficácia, traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem na sala”*, *“dependendo do professor da sala de apoio [...] no caso da minha escola, este ano foi ótimo, já ano passado nem tanto”* e *“deveria, mas nem sempre isso acontece direito e tem resultados na sala”*.

De forma bastante silenciada surgem, em 7% das respostas, relações de parceria entre as salas como impactantes no trabalho docente das salas regulares, entendendo que essa aproximação contribuirá na condução do processo de aprendizagem dos estudantes, tendo bons resultados para os dois professores. Para essas docentes, *“quando as aulas de apoio ajudam o aluno, isso vai refletir na aprendizagem em sala e vice-versa”*, *“com ambos [os professores] em sintonia, o aluno ganha com isso, que é o maior objetivo”*, *“é uma ‘via de mão dupla’, em que trabalhando juntos, o aluno sai ganhando”*.

Como propõe Rockwell e Mercado (1999, p. 125, minha tradução, grifos das autoras)²⁵, a escola

[...] é, em si mesma e toda ela, condição material do trabalho docente. [...] é o lugar privilegiado de reunião natural e permanente para os professores, como a fábrica é para os operários. [...] é o sítio de comunicação entre professores a partir da qual se estruturam redes com repercussão tanto para a prática docente como para muitos outros aspectos da vida no magistério.

Percebe-se que há compreensão por parte das docentes, mesmo que de forma pontual, das implicações que as parcerias e trocas entre professores podem acarretar em seu fazer pedagógico. Essa evidência assegura que será, também, no

²⁵ “[...] que es, en sí misma y toda ella, condición material del trabajo docente. [...] es el lugar privilegiado de reunión natural y permanente para los maestros, como la fábrica para los obreros. [...] es el sítio de comunicación, entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial”.

cotidiano escolar que ocorre o desenvolvimento profissional docente, possibilitando transformações em suas concepções e práticas. Nessa perspectiva, “[...] reitera-se que os professores se formam nas escolas em que trabalham” (ROCKWELL e MERCADO, 1999, p. 125, minha tradução) ²⁶.

Destoante de outras pesquisas (BRAGA, SCOZ e MUNHOZ, 2007; CASSARIN e RAMOS, 2007), somente em 4% das respostas a família se fez presente. Segundo essas professoras, o encaminhamento de estudantes para as SAP teria repercussão no trabalho docente da sala regular em função envolvimento familiar nos processos de escolarização dos estudantes, entendido como fundamentais para o bom desempenho destes. Falas como *“todo auxílio ajuda a criança, principalmente nos casos de famílias que não dão apoio nos estudos dos filhos”* e *“atualmente as famílias são mais omissas em relação às crianças, é sempre bom ter com quem contar, especialmente para nos ajudar com aqueles alunos que tanto nos preocupam”* são exemplos.

Uma possível compreensão para tal resultado é de que as professoras das salas regulares, em função de terem os professores das SAP, acabam por não apontar questões familiares como causa ou condição do rendimento dos estudantes. Por haver outro foco, no caso as SAP, o contexto familiar deixa de ser culpabilizado pelas professoras. Caso os estudantes que frequentarem as SAP não atingirem suas expectativas, será justificado, primeiramente, pela falha no trabalho do professor da SAP. O conflito, a princípio, percebido entre a existência ou não de implicações do encaminhamento de estudantes para as SAP na concepção das professoras sobre o trabalho docente tem sua conclusão. Em todas as respostas fornecidas explicita-se o impacto do encaminhamento pelos estudantes. Ou seja, o trabalho docente em si não é percebido como algo diferenciado, modificado ou repensando quando se encaminha estudantes para as SAP.

O que se espera dessa prática pedagógica, que embasa a concepção do trabalho docente para as professoras, é a reabilitação e retorno ao “padrão” normatizado dos estudantes as salas de aula regular. Pelo fato de as turmas se tornarem homogêneas novamente, o trabalho do professor pode retomar o percurso inicial, sem atrasos ou paradas.

²⁶ “[...] por este hecho se reitera que los maestros se forman en las escuelas en que trabajan”.

A diferença que a escola diz comportar ainda não cabe em sua estrutura organizativa, nas práticas pedagógicas realizadas, e tão pouco no trabalho docente desenvolvido. A forma como o atual modelo/sistema de educação organiza a função docente não proporciona aos professores repensarem suas concepções, seus saberes e suas práticas.

O que se percebe é a perspectiva da educação “inclusiva” tida como vigente no atual cenário educacional compactuar com o modelo que exclui os estudantes em função de suas dificuldades em seus processos de escolarização. Nesse processo, são desconsideradas as multideterminações constituintes dos sujeitos, estando estes envolvidos em uma configuração política, social e histórica, pautada em movimentos de exclusão transmutados como de inclusão.

Aliada a isso, deflagra-se que, na atual estrutura organizativa, as SAP se torna parte desse espaço partindo de propostas inclusivas, mas que possuem um sentido excludente, que estigmatiza e que não permite ao professor ter compreensão de seu trabalho docente em outras instâncias que considere o trabalho em colaboração, o questionamento da organização escolar, favorecendo a culpabilização do aluno.

**“MINHA FUNÇÃO [ENQUANTO PROFESSORA] É ENSINAR O ALUNO, USANDO AS ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS PARA QUE ISTO ACONTEÇA”:
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE**

Filha: Pai, porque é que as coisas têm contornos?

Pai: Têm? Não sei. A que tipo de coisas te referes?

Filha: Quero dizer, quando desenho coisas, porque é que elas têm linhas que as delimitam?

Pai: Bem, e se fossem outras coisas - um rebanho ou uma conversa... Essas coisas também têm contornos?

Filha: Não seja assim, pai. Não posso desenhar uma conversa. Quero dizer *coisas*.

Pai: Está bem. Eu estava só a tentar saber o que é que tu querias dizer. Isto é, se damos contornos às coisas quando as desenhamos, ou se as coisas têm contornos quer as desenhemos quer não.

Gregory Bateson

Iniciar por uma pergunta talvez não seja a melhor forma de começar as considerações finais de uma pesquisa ou dissertação, nesse caso. Mesmo assim atrevo-me a tomar tal posicionamento e questionar: qual contorno é possível dar ao trabalho docente? Como no trecho acima apresentado, muitas coisas não possuem contornos. O trabalho docente não tem contornos simétricos, bem demarcados ou rapidamente identificáveis. E essa pesquisa aponta para isso.

Quando propomos uma investigação acerca do trabalho docente, temos de considerar as possibilidades e os processos de constituição dessa função. Ao mencionarmos uma forma de fazer os processos educacionais, indispensavelmente, remetemo-nos a uma forma de ser e estar daqueles que realizam tal atividade, ou seja, as professoras. E, por ser esta uma relação pautada na profissionalidade surgem problemáticas e necessidades específicas.

As professoras pesquisadas, por diversos momentos e de diferentes formas explicitaram seu contentamento com a existência das salas de apoio pedagógico em suas escolas. Nos casos contrários, em que as salas de apoio pedagógico não estavam presentes nas escolas surgiram manifestações lamentosas que reafirma o quanto essas salas são desejadas pelas professoras.

Contudo, compreender esse deslumbramento das docentes de forma imparcial não é possível, pois se acredita que há incorporação no trabalho docente de compromissos com concepções e pretensões específicas. Dessa forma, assumir um posicionamento de análise parcial, simplista ou determinista é impraticável.

O que esta pesquisa revela é a falta de reflexão pelas professoras sobre as concepções que as conduzem a realizar o encaminhamento de seus estudantes para as salas de apoio pedagógico. Tão pouco se percebem críticas ou indagações a respeito da frequência de seus alunos nas salas de apoio pedagógico como a melhor possibilidade ou alternativa para que esses aprendam o que, no entendimento das professoras, ainda não foi possível. Tornada em uma prática pedagógica, o encaminhamento para essas salas adquirem uma forma estruturada, engessada do fazer docente, distanciando-se da função inicial do professor, “a acção especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém, organizando para isso os processos adequados” (ROLDÃO, 2005, p.28).

Assim, frente à alternativa de encaminhar para o serviço especializado, o trabalho docente se transforma em algo próximo a um ritual, perdendo a especificidade daquele que acompanha, recompõe e apropria seu planejamento inicial à medida do necessário. Os estudantes que apresentam dificuldades em seus processos de escolarização são compreendidos como aqueles que impedem o curso “natural” do período letivo, atrapalham a aprendizagem e o desenvolvimento dos demais colegas, e para os quais o trabalho realizado na sala de aula regular não terá efeito.

Também passam despercebidos pelos olhares das docentes quais fatores favorecem a superação, a aprendizagem e o retorno para o andamento das atividades nas salas regulares por parte daqueles estudantes que, no início do período letivo, possivelmente já se encontram em situação de reprovação. Os resultados positivos alcançados pelas salas de apoio pedagógico junto aos alunos são justificados pelas professoras em função dos materiais, tempos, espaços e

práticas lá disponíveis. Por nenhum instante, reivindicaram esses mesmos componentes em seu cotidiano nas salas regulares.

As concepções que as professoras possuem acerca das salas de apoio pedagógico indicam a falta, o atraso, o descompasso como delimitadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. De forma aliada, evidencia-se o entendimento de que a função e o trabalho docente realizado nas salas de apoio pedagógico têm como único objetivo e foco o aprendizado do estudante, posto que o significado tido pelas professoras sobre o aprender está pautado em uma visão estática, determinada pelo próprio sujeito, sem a visibilidade dos aspectos sociais e históricos.

Os motivos que foram indicados pelas professoras para realizarem o encaminhamento de seus estudantes para as salas de apoio pedagógico estão vinculados diretamente com a expectativa de que esse outro espaço, fora da sala de aula regular será o adequado. Há uma clara separação entre aquilo que é possível na sala regular, em função de tempo, recursos e práticas, e aquilo que exige outro lugar. Contudo, não é perceptível pelas docentes o fato de esse posicionamento adotado estar impregnado pelos princípios da educação especial, que segrega e estigmatiza alunos.

Aliada a isso se encontra o quase desaparecimento da família como fator contribuinte para o mau desempenho escolar dos alunos. Tem-se outro, e neste caso, as salas de apoio pedagógico. Essas parecem adquirir tamanha importância e peso para o trabalho do professor frente ao estudante que não está de acordo com a idealização de aprendizagem e desenvolvimento, que não há necessidade de procurar outros culpados. Caso o estudante não atinja as expectativas de sua professora, surge o apoio pedagógico para dar conta, excluindo aqueles que estão incluídos no espaço escolar.

Concordamos com Sousa (1999, p. 93) ao afirmar que

[...] a exclusão é um processo incrustado no interior da escola, pois as representações das práticas pedagógicas estão tão interligadas ou fundamentadas em processos que promovem seleção, hierarquização de alunos e conseqüente exclusão, que as ações de reintegração, quando propostas, acabam ocorrendo paralelamente à rotina escolar, sem exigir que a escola realize grandes modificações.

Processo esse que deve levar em conta a história de exclusão em que a escola vem se constituindo, respaldada pela concepção individualista, segregacionista e meritocrática na qual a sociedade capitalista tem suas bases. Propor debates sobre o trabalho docente deve considerar os significados e concepções que os sujeitos que vivenciam o espaço escolar possuem, incluindo seus entendimentos sobre as formas de exclusão e inclusão.

Nesse sentido, entendemos que a instituição escolar representa “um espaço sobre o qual projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações” (CONTRERAS, 2002, p. 69) que não podem ser anuladas ao investigarmos aqueles que constituem diariamente esse contexto. As salas de apoio pedagógico se apresentam como uma forma de inclusão que, em seu fim, estigmatiza o aluno e não favorece as docentes uma estrutura de reflexão do que está posto.

Também se deve levar em conta a presença e influência de especialistas e a abertura da escola às classes populares, partes relevantes para compreensão do processo de racionalização do trabalho docente. O fazer do professor passa a ser desqualificado uma vez que não serão mais utilizados seu conhecimento e suas habilidades. Separa-se o que é concebido e o que é realizado, haja vista que os professores deverão adotar metodologias propostas por outras teorias e especialistas. E, por fim, o controle sobre o seu fazer é perdido, pois, passam a ter de lidar com os diferentes públicos que agora ingressam no contexto escolar.

O professor assume funções que não a específica de sua profissão, que é o ensinar. Nesse ensejo perde seu posicionamento de forma gradativa, assim como o significado que seu trabalho possui, passando a buscar e fazer uso de expressões que abrangem áreas de estudos além da educação, como da psicologia. Conhecer metodologias de ensino, dominar procedimentos de gestão e de funcionamento da sala de aula, manejar técnicas de avaliação da aprendizagem passam a ser as ações pedagógicas das professoras.

Processos de desqualificação, burocratização e engessamento do fazer pedagógico tem alicerce na estrutura organizativa da escola que dificulta, e até impede, outras formas de atuação profissional que não a tradicionalmente concebida. Partindo dessas interferências, barram-se possibilidades de o trabalho ser feito de forma coletiva, não há trocas de experiências e não se compreende que a formação docente também é feita no cotidiano e nas vivências nas escolas.

Ao desconsiderarmos o isolamento existente entre as salas de apoio pedagógico e as salas regulares, bem como o distanciamento dos professores como um todo no espaço escolar, invalidamos a contextualização dos limites e das potencialidades que este possui. Ao não ponderarmos a influência que os professores das salas de apoio pedagógico possuem sobre os saberes e fazeres docentes das salas regulares deixa-se de lado o processo de desqualificação e separação do concebido e do realizado. Sem deixar de destacar a organização escolar como balizadora de práticas pedagógicas das quais seus executores quase não tem controle, esquece-se a relativização da autonomia docente.

A partir desses tensionamentos que o processo de racionalização do ensino e a conformação do trabalho docente por uma estrutura organizativa que engendra e engessa seus envolvidos devem ser compreendidos. Dessa forma, as implicações que o encaminhamento e da frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho docente das professoras das salas regulares de ensino poderão ter seus contornos delimitados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul** – PUC/RS. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PERREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.11 n. 2, p. 57-68, jul/dez, 1986.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago., 2009. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisa. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a05.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. cap. 4. p. 71-90.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (orgs.) **Inclusão**

escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 3. p. 73-82.

BRAGA, Simone da Silva; SCOZ, Beatriz Judith Lima; MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 74, p. 149-159, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a06.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/docentes2003_1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado.** Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em 16 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico.** Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134414porb.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2011

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 16 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2012.

BERTOLINI, Regiane Dias. **Percepção de professores sobre as salas de apoio pedagógico**. 2011. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo/São Paulo.

CANÁRIO, Rui. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 21, p. 33-51, ago.-dez., 2005.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a06.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Ligia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. cap. 1. p. 17-36.

CARVALHO, Marília; VIANNA, Cláudia. Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. **Novos olhares: mulheres e relações**

de gênero no Brasil. São Paulo, Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 133-58.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a09.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

COELHO, Ana Maria Teixeira. **Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à Prática Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Ideias – FDE**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOINVILLE. Disponível em: <<http://cidaedoslivros.com/site/wp-content/uploads/2012/04/Regimento-Alterado-Fi>>. Acesso em: 22 set. 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESCABORA, Carina. **Sala de apoio pedagógico**: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederação de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 281-394, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a07.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2009.

FREITAS, Henrique (*et al*). O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. O método da pesquisa materialista histórico-dialético. In: ABRANTES, Angelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. cap. 6. p. 86-104.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun., 2000. Disponível em: < http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga (coord). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da **Psicologia da Educação á patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. cap. 3. p. 61 – 90.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

MARTINS, João. A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”. **Fórum Sociológico**, Lisboa, n. 11/12, 2ª série, p. 321-347, 2004. Disponível em: <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS11-12-Art._15.pdf>. Acesso em: 17 out. 2012.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. 1. Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MAY, Tim; WILLIAMS, Malcom. Surveys sociais: do desenho à análise. In: MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 5. 9. 109-143.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: _____; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap. 1. p. 27-62.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio.-ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez., 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 8, n.1, pp. 63-89, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 out. 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez., 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIETRO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento: da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.2, p.187-202, maio-ago, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n2/a04v12n2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998. cap. 3. p. 49-72.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates**. 3. ed. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico nacional, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo** – construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005. cap. 1. p. 13-26.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2012.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva. **A fabricação da anormalidade no cotidiano escolar**. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-160, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Normatiza a implementação e o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas Unidades Escolares da Rede Municipal**. (2009). Disponível em: <www.joinville.sc.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2011.

_____. **Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville**. 2011.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. In: **30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED**, 2007, Caxambú. ANAIS DA 30ª ANPED. Caxambú, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 91-99, nov., 1999. Disponível em: <http://www.redligare.org/IMG/pdf/limites_posibilidades_programas_aceleracao_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, 2005, Lageado. Anais do IV Encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Lageado, 2005.

SÚMULA, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 269-273, maio-ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a08.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. cap. 9, p. 119-130.

_____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu – Desafios da equidade**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2001/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Obras escogidas IV**. Madrid/Espanha: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1996.

ANEXOS



Secretaria de Educação

PORTARIA Nº 111-GAB-2009

NORMATIZA A IMPLEMENTAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL

O Secretário de Educação, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Artigo 1º. Fica instituída, temporariamente, a Sala de Apoio Pedagógico nas unidades escolares onde:

- I - o índice de reprovação no ano anterior, nas classes do 2º ano, ficou acima de 10%;
- II - o número de alunos nas classes de 2º ano ultrapassa a quantidade prevista no Regimento;
- III - há muitos alunos defasados idade-série;
- IV - o IDEB nas séries iniciais está abaixo da média da rede municipal de Joinville;
- V - muitos alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita nas classes do 3º, 4º e 5º anos.

Artigo 2º. A Sala de Apoio Pedagógico é destinada aos alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, focalizando em especial:

- I - a urgência de uma ação direcionada para o processo de alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano;
- II - para alunos matriculados no 3º, 4º e 5º anos que vieram transferidos de outras unidades escolares que não estão alfabetizados;

Parágrafo Único - Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e todos os que frequentam os Centros de Apoio Pedagógico - CEAPE's, não deverão ser atendidos na Sala de Apoio Pedagógico da unidade escolar.

*o Comp
Acordo
indivíduo
cooperativo
Prof. de
classe
regular*

(Folha 2, Portaria n° 111-GAB, de 21/5/2009)

Artigo 3º. O funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico obedecerá os seguintes critérios:

- I - o aluno frequentará a Sala de Apoio Pedagógico no contraturno das aulas regulares;
- II - a Sala funcionará de 2ª a 6ª feira, desde o início do ano letivo;
- III - os alunos serão agrupados de acordo com suas dificuldades de aprendizagem;
- IV - grupos temporários de alunos da mesma turma ou turmas distintas;
- V - cada grupo frequentará a Sala, no mínimo 4 horas semanais;
- VI - os grupos terão no máximo 10 alunos.

Parágrafo Único - Não será permitido o atendimento de alunos no mesmo horário de aula da classe regular.

Artigo 4º. A escolha do professor deve ser criteriosa e levar em conta:

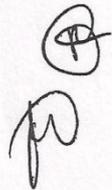
- I - competência e comprometimento profissional;
- II - conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar na alfabetização;
- III - experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido;
- IV - interesse em trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem;
- V - crença de que todo aluno é capaz de aprender;
- VI - concepção de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação;
- VII - domínio de conhecimentos didáticos em alfabetização;
- VIII - disponibilidade em organizar o espaço e organizar racionalmente o tempo;
- IX - capacidade em identificar problemas e buscar soluções;
- X - mobilização do professor para garantir a frequência dos alunos.

Parágrafo Único - Não será permitida a designação de professor:

- I - sem o perfil adequado;
- II - para complementação da carga horária;
- III - que exceda 40 horas semanais de trabalho.

Artigo 5º. A organização do ambiente da Sala deve criar condições facilitadoras para aprendizagem, assegurando:

- I - carteiras e mesas distribuídas de acordo com as necessidades e a variedade de atividades, evitando-se o modelo tradicional;
- II - paredes utilizadas como espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens dos alunos, sempre em evolução, transformação e renovação;
- III - organização de recanto ou armário com inúmeros materiais e jogos didáticos;



(Folha 3, Portaria n° 111-GAB, de 21/5/2009)

IV - textos funcionais da sala tais como: quadro de frequência, listas e textos que servem de referência para os alunos.

V - alfabeto móvel;

VI - material dourado;

VII - livros de histórias infantis;

VIII - *softwares* educacionais.

Artigo 6°. O Planejamento deve estar em consonância com o Programa de Ensino e de acordo com as competências e habilidades previstas, estabelecendo que:

I - o planejamento deve estar de acordo com os conteúdos trabalhados em sala e com as necessidades de aprendizagem de cada grupo ou de cada aluno;

II - a prática pedagógica deve ser diferenciada da prática desenvolvida na sala do ensino regular;

III - as situações de aprendizagem devem ser sistematizadas para que o aluno reflita sobre o sistema de escrita;

IV - todas as estratégias utilizadas deverão ter como ponto de partida a utilização de material pedagógico, tais como alfabeto móvel e jogos que devem ser renovados constantemente;

V - registro ao final das atividades.

Parágrafo Único - Exercícios mimeografados, fotocópias e atividades mecânicas devem ser evitados.

Artigo 7°. O acompanhamento dos alunos será mensal, utilizando os seguintes instrumentos:

I - ficha de frequência dos alunos, em forma de cartaz, afixado na sala de aula, onde o próprio aluno pode assinalar a sua presença;

II - ficha de escrita, onde o professor registra mensalmente os níveis de escrita dos alunos;

III - pasta com a evolução da escrita dos alunos;

IV - registro dos alunos atendidos, dispensados, desistentes, transferidos e faltosos.

Artigo 8°. O supervisor da unidade escolar acompanhará sistematicamente a Sala:

I - observando o desempenho do professor e orientando-o em suas dificuldades;

II - diagnosticando as necessidades de aprendizagem e a evolução da escrita dos alunos;

III - auxiliando o professor no planejamento de situações de aprendizagem que correspondam as reais dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

(Folha 4, Portaria nº 111-GAB, de 21/5/2009)

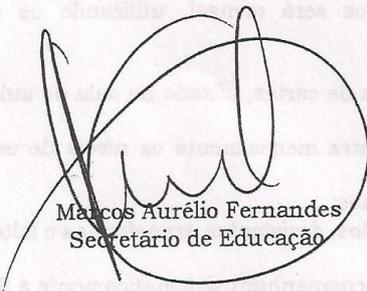
- IV - estabelecendo metas junto ao professor para o sucesso de cada grupo e de cada aluno;
- V - analisando os resultados e propondo medidas corretivas se necessário;
- VI - consolidando os resultados;
- VII - contatando com os pais, ou responsáveis, para o repasse do quadro evolutivo.

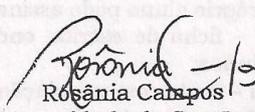
Artigo 9º. Cabe ao diretor:

- I - garantir a escolha de profissional com perfil adequado para assumir a Sala;
- II - avaliar, constantemente, o processo e os resultados de desempenho e frequência dos alunos;
- III - responsabilizar-se pela implementação das diretrizes estabelecidas nesta Portaria.
- IV - conscientizar os pais da importância da frequência.

Artigo 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua assinatura.

Joinville, 21 de maio de 2009.


Marcos Aurélio Fernandes
Secretário de Educação


Rosânia Campos
Gerente da Unidade de Gestão de Ensino

APÊNDICES

APÊNCIDE A – Questionário utilizado para coleta de dados

Prezada Professora / Prezado Professor,

Convido você a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa da qual este questionário faz parte, intitulada “Salas de apoio pedagógico: implicações no trabalho docente”, que tem como objetivo compreender as implicações das salas de apoio pedagógico no trabalho docente de professores de classes regulares.

Desde já agradeço sua imprescindível colaboração. Informo-lhe que serão assegurados o sigilo de identidade e a privacidade de dados confidenciais na pesquisa.

Vale ressaltar que o desenvolvimento desta pesquisa respeitará, em todo o seu processo de execução, as diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Mariana Datria Schulze

Professora () Professor () Ano de Nascimento: _____

1. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano você a concluiu? (Indique quantas alternativas for necessário).

- () Ensino Superior – Pedagogia Ano: _____
() Ensino Superior – Licenciatura Qual? _____ Ano: _____
() Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado) Qual? ? _____ Ano: _____
() Pós-Graduação (Especialização) Ano: _____
() Pós-Graduação (Mestrado) Ano: _____
() Pós-Graduação (Doutorado) Ano: _____

2. Seu tempo de serviço como professor(a) é

- () Este é o primeiro ano
() De 1 a 5 anos
() De 6 a 10 anos
() De 11 a 15 anos
() De 16 a 20 anos
() Mais de 21 anos

3. Seu tempo de serviço como professor(a) nesta escola é:

- () Este é o primeiro ano
() De 1 a 5 anos
() De 6 a 10 anos
() De 11 a 15 anos
() De 16 a 20 anos
() Mais de 21 anos

4. Ano(s) no(s) qua(is) leciona em 2011?

- () 1º ano
() 2º ano
() 3º ano
() 4º ano
() 5º ano

5. Disciplina(s) que leciona em 2011?

- () Artes
() Educação Física
() Língua Estrangeira
() Todas as disciplinas da série

PARTE I – AS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO

6. Dos estudantes de sua sala regular, quantos em 2011 frequentaram/frequentam a sala de apoio pedagógico?

Nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais ()

7. Este(s) estudante(s) foi/foram encaminhado(s) por você para a sala de apoio pedagógico?

7.a. Sim ()

Qual o motivo do(s) encaminhamento(s)?

Ocorreu alguma forma de contato ou de trocas com a professora da sala de apoio pedagógico?

Como foi este contato?

7.b. Não ()

Você sabia informar quem realizou o encaminhamento do(s) estudante(s) para a sala de apoio pedagógico? E por qual razão?

8. Você já esteve em alguma sala de apoio pedagógico?

8.a. Sim ()

Em qual(is) momento(s)?

Como você soube da existência da sala de apoio pedagógico?

8.b. Não ()

Gostaria de conhecer? Sim () Não () Justifique.

9. O que você sabe sobre o trabalho realizado na sala de apoio pedagógico?

10. Para você, qual(is) a(s) finalidade(s) da sala de apoio pedagógico?

11. Ao encaminhar um estudante para a sala de apoio pedagógico, você espera que ...

12. Você acredita que o trabalho desenvolvido nas salas de apoio pedagógico possa auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que a frequentam?

12.a. Sim ()

12.b. Não ()

Justifique.

13. Gostaria de fazer alguma sugestão referente à sala de apoio pedagógico?

14. Como você caracteriza o seu papel enquanto professor? Qual é a sua função?

15. Como você compreende a função do professor frente à diversidade nas escolas?

16. Na sua opinião, qual é o trabalho dos professores que estão na sala de apoio pedagógico?

17. Você observa alguma diferença entre o trabalho dos professores da sala de apoio pedagógico e da sala de aula regular? Justifique.

18. Você acredita que o encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico repercute no trabalho do professor da classe regular? Justifique.

A etapa seguinte desta pesquisa prevê a realização de entrevista sobre a temática das salas de apoio pedagógico. Você gostaria de continuar participando da pesquisa? Se sim, por favor, preencha os dados abaixo.

Nome _____

Telefone Fixo: _____ Tel. Celular: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B – Instruções quanto à entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos para os diretores das escolas

PREZADA DIRETORA / PREZADO DIRETOR

Este envelope contém os questionários que servirão à coleta de dados para o Projeto de Pesquisa intitulado **Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente**, desenvolvido pela mestrandia Mariana Datria Schulze, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille e sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

O objetivo desta pesquisa... Para que possamos atingi-lo é fundamental a participação dos professores. Assim, pedimos que estes questionários sejam entregues a todos os **DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DE SUA ESCOLA.**

Contamos com a sua parceria para o desenvolvimento desta pesquisa. Desta forma solicitamos que **os envelopes contendo os questionários respondidos sejam recolhidos até o dia 09/12 e entregues na Secretaria Municipal de Educação, aos cuidados da Sra. Marise ou do Sr. Carlos, na sala da Diretoria Executiva, até o dia 16/12.**

APÊNDICE C – Instruções quanto ao preenchimento e à entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos para os (as) professores

PREZADA PROFESSORA / PREZADO PROFESSOR

Este envelope é destinado aos **PROFESSORES/PROFESSORAS QUE REALIZARAM ENCAMINHAMENTOS DE ESTUDANTES PARA AS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO EM 2011.**

Os questionários servirão para coletar dados para o Projeto de Pesquisa intitulado **Salas de Apoio Pedagógico: implicações no trabalho docente**, desenvolvido pela mestranda Mariana Datria Schulze, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille e sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Destacamos que sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao terminar de preencher este questionário, por favor, **insira-o no envelope e feche-o com cola. O envelope deverá ser entregue para o(a) diretor(a) de sua escola até o dia 09/12/2011.**

Contamos com sua colaboração.

APÊNDICE D – Quadro com os dados obtidos pelo estado da arte feito para a pesquisa

Título	Autor	Base de dados	Ano publicação
O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula	Marilda da Silva	Revista Brasileira de Educação	2005
A constituição de interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo	Maria do Socorro Alencar Nunes-Macedo, Eduardo Fleury Mortimer, Judith Green	Revista Brasileira de Educação	2004
Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias coordenação e estruturas de apoio	Lúcio Kreutz	Revista Brasileira de Educação	2000
Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas	Adriana Watanabe	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2011
Competência de leitura em alunos surdos inclusos na rede regular de ensino	Marcia Regina Zemella Luccas	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2011
A produção textual na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise das condições de produção no caderno orientações pedagógicas	Patricia Cristina de Oliveira	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2011
Percepção de professores sobre a sala de apoio pedagógico	Regiane Dias Bertolini	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2011
Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas	Aryane Santos Nogueira	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2010

Diálogos do cotidiano: a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para pessoas com Surdez na escola comum	Lilia Maria Souza Barreto	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2010
Arquitetura para um ambiente de treinamento representado em realidade virtual	Ademar Virgolino da Silva Netto	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2010
Aprendizagem escolar na Sala de Apoio Pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas	Adriana Watanabe	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2009
Concepção de jogos matemáticos segundo uma perspectiva fenomenológica: uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem na "Sala de Apoio"	Luciane Paula de Souza	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2009
A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações	Maria Emilia Pires Briant	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2009
A educação de surdos em Cacoal/RO: um encontro com a realidade	Aparecida de Fátima Gavioli	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2008
Um estudo sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: problematizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural	Débora Dainez	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2008
Um estudo sobre o processo de implementação de classes hospitalares - o caso do hospital Dr. Domingos Adhemar Boldrini	Juliana Motta de Assis Silva	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2008
O ensino e aprendizagem da célula em modelos táteis para alunos cegos em espaços de educação formal e não- formal	Sandra Mara Mourão Cardinali	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2008

A inclusão educacional do surdo: uma visão semiótica da sala de apoio pedagógico especializado (SAPES)	Rogata Aparecida Netto Anwender	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2007
Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural	Sueli Cristina Graciano	Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes	2007
Compreendendo o significado da dor torácica isquêmica de pacientes admitidos na sala de emergência	Rachel Damaceno de Araújo e Isaac Rosa Marques	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> - Scielo	2007
A utilização da avaliação tipo "teste" on-line como apoio ao ensino presencial: uma abordagem quantitativa sobre a sua contribuição no ensino de ferramentas estatística multivariadas	Erica Ferreira Marques	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> - Scielo	2011
Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados	Karoline Pedroti Fiorotti et al.	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2010
Prevalência de disfonia em professores do ensino público estadual afastados de sala de aula	Lucia Cristina Fernandes Antunes Provenzano e Tânia Maria Marinho Sampaio	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2010
Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas	Áurea Regina Guimarães Thomazi e Thania Mara Teixeira Asinelli	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009
Anestesia em anã acondroplásica obesa mórbida para gastroplastia redutora	Maria Angélica Abrão et al.	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009
Environmental education in the Upper Paraná River floodplain, municipality of Porto Rico (Paraná State), Brazil.	AT Obara et al.	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009

Dimensions of satisfaction of older adult brazilian outpatients with physical therapy	TPM Diógenes, KMPP Mendonça e RO Guerra	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009
Problemas vocais no trabalho: prevenção na prática docente sob a óptica do professor	Karen Fontes Luchesi et al.	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009
Avaliação da lidocaína tópica como pré-medicação para a endoscopia digestiva alta em crianças	Rodrigo Strehl Machado, Airton Viriato e Aurea Cristina Portorreal	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009
O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro	Vitor Nosow e Vilanice Alves de Araújo Püschel	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2009
Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório	Margarette Matesco Rocha e Maria Amélia de Almeida	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2008
Contribuição da Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de Duchenne no ensino regular	Flávia de Freitas Pena, Fernanda Cid Rosolém e Ângela Maria Sirena Alpino	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2008
Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa	Antonio Vicente Marafioti Garnica	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2008
A dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual	Santa Terezinha Falcade Lavarda e Jorge Bidarra	Biblioteca Eletrônica Científica <i>online</i> – Scielo	2007
A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina	Silvia Márcia Ferreira Meletti	GT 15 ANPED	2009

Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná	Silvia Helena Altoé Brandão Nerli Nonato Ribeiro Mori	GT15 ANPED	2007
Sala de integração e recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado	Mauren Lúcia Tezzari	GT 15 ANPED	2006
Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar	Fabiany de Cássia Tavares Silva	GT15 ANPED	2006

AUTORIZAÇÃO

Nome da autora: Mariana Datria Schulze

RG: 4.523.985

Título da Dissertação: “‘Todo o apoio que o professor recebe de fora é bem-vindo’: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente”.”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 13/02/2013.



Mariana Datria Schulze