

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DOCENTE E SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO, “*O CORAÇÃO DA
ESCOLA*”

SOLANGE ROSSKAMP
PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Joinville - SC

2013

SOLANGE ROSSKAMP

TRABALHO DOCENTE E SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO, “*O CORAÇÃO DA ESCOLA*”

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

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R826t Roskamp, Solange
Trabalho docente e salas de apoio pedagógico, "o coração da escola" /
Solange Roskamp ; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
– Joinville: UNIVILLE, 2013.
161 f. : il. ; 30 cm
Dissertação (Mestrado em Educação –
Universidade da Região de Joinville)
1. Trabalho docente. 2. Escolarização. 3. Apoio pedagógico. I.
Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.
CDD 370.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

Termo de Aprovação

“Trabalho Docente e Salas de Apoio Pedagógico, ‘o Coração da Escola’ ”

por

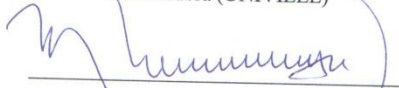
Solange Rosskamp

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



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

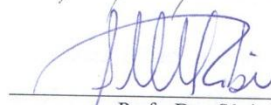
Banca Examinadora:



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



Prof. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia
(UFSC)



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 21 de março de 2013

Para Theodora, por quem meu coração pulsa inspirado a seguir em frente.

Para Lilian, que apostou em minhas “asas” e amorosamente me empurrou para o “abismo”.

Para Alencar, quem sempre insistiu para que eu mantivesse os olhos no horizonte.

Para as professoras da educação básica pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

“E não importa o caminho. Às vezes, a gente só precisa é de alguém que segure a nossa mão. De outros pés que acompanhem os nossos passos. De um coração batendo ao lado. No mesmo compasso”.

Monalisa Macedo

Difícil traduzir a emoção de se reconhecer alcançando este momento. Recorrer à memória e olhar para trás. Revisitar passagens, encontros e pessoas que constituíram o meu percurso nesses dois anos. Uma onda de gratidão e de certa nostalgia por tudo o que foi vivido até aqui me toma. É hora de agradecer àqueles que contribuíram para que este trabalho se tornasse possível e concreto. Desde já, esclareço que palavras nem sempre comportam a verdadeira dimensão dos sentimentos, mas que elas levem, ao menos, minha legítima intenção.

Agradeço aos meus pais, Guiomar e Orlando, pelo esforço em me proporcionarem oportunidades de estudo, tanto na educação formal como na informal e pelo incentivo contínuo até hoje.

Meu agradecimento a João Carlos e à Cleonice por não terem poupado ânimo ao zelarem por minha filha e cuidarem das urgências domésticas, na ocasião de minhas ausências.

Aos colegas de trabalho do CEAPE por me incitarem ao caminho do mestrado. Com eles continuo compartilhando experiências, alimentando minha paixão e luta pela educação pública.

Obrigada àquela que chamo carinhosamente de “mãe acadêmica”, minha orientadora e amiga, Aliciene Fusca Machado Cordeiro, pelos ensinamentos, conselhos e todos os momentos de inspiração em parceria. Desde o início tive vontade de que nossas histórias convergissem.

Às professoras Rosalba Cardoso Garcia e Sonia Maria Ribeiro, pela forma como participaram na qualificação e na defesa deste trabalho. O respeito ao objeto de estudo desta pesquisa e a generosidade de sugestões e direcionamentos foram imprescindíveis a fim de que se delineasse como uma investigação acadêmica .

Às professoras do programa de mestrado em Educação da Universidade da região de Joinville (UNIVILLE) e aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR). Meu agradecimento pelas tardes de leitura e discussões, como também pelos conhecimentos construídos juntos. Esses que, em várias ocasiões, auxiliaram na escrita de minha própria dissertação.

Aos meus colegas de mestrado, agradeço pelo clima de camaradagem, pela cumplicidade nas dores e delícias na caminhada e pelas discussões calorosas em sala de aula. Em especial à Claudia, Mônica, Aline, Luciana e a Rafael, Juliano, os quais com seus incentivos e disponibilidade me apoiaram em diversas situações.

Às amigas Tatiane e Mariana que, por tamanha proximidade, considero-as quase irmãs. Merecem minha profunda gratidão pelo carinho e paciência. Seus abraços, ombros e colos foram impagáveis nos momentos escuros.

Aos amigos, amigas e demais familiares, dos quais o meu afastamento foi necessário para ficar imersa nos estudos e na escrita por esse tempo.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização deste trabalho, o meu sincero obrigada.

Guardei
Sem ter porque
Nem por razão
Ou coisa outra qualquer
Além de não saber como fazer
Pra ter um jeito meu de me mostrar.

Nando Reis

RESUMO

Para discutir o trabalho docente na perspectiva das estratégias que assume para lidar com as diferenças presentes no processo de escolarização dos estudantes, torna-se necessária a consideração deste, enquanto realizado, contextualizado e significado pelos professores. De abordagem qualitativa e base epistêmico-metodológica no materialismo histórico dialético, esta pesquisa buscou a aproximação do objeto de estudo, considerando as multideterminações sob as quais este se constitui e as prováveis tensões e contradições engendradas em sua organização. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo compreender o trabalho docente realizado nas Salas de Apoio Pedagógico da rede municipal de ensino de Joinville. Incluiu como participantes, a gestora do Programa, as professoras que exercem sua atividade docente das Salas de Apoio Pedagógico e os diretores das unidades escolares nas quais, as referidas salas se encontram em funcionamento. Para tanto, a coleta de dados contou com entrevistas exploratórias, questionários e a análise documental da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, que normatiza a implementação e o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico no município pesquisado. Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) e Franco (2003). O aporte teórico contou com autores como, Ferraro (1999; 2002), Rockwell e Mercado (1999), Freitas (2002; 2003; 2005; 2011), Contreras (2002), Facci (2004), Miranda (2005), Duarte e Saviani (2012), possibilitando algumas discussões. O Programa de Apoio Pedagógico constitui um dentre vários programas implantados pela Secretaria Municipal de Educação visando à regulação do fluxo escolar nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposição das Salas de Apoio Pedagógico, portanto, está alicerçada no entendimento destas, como uma estratégia para diminuir os índices de reprovação, mediante a oferta de atendimento paralelamente ao ensino regular aos alunos identificados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, conferindo ao trabalho nela realizado características peculiares. Os dados apontam para a vigência de uma estrutura organizativa na escola que privilegia a lógica racionalizadora do trabalho docente, corroborando para o distanciamento e isolamento dos docentes, limitando possibilidades coletivas de reflexão, planejamento compartilhado e de articulação pedagógica. Prevalece a visão compensatória e de recuperação dos estudantes na expectativa da apropriação de referenciais curriculares e de um desempenho escolar ideal. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas Salas de Apoio Pedagógico apresentam expressões que lhe conferem características da educação escolar, afastando-se do oficialmente prescrito nas diretrizes nacionais, quanto ao caráter complementar desse trabalho e dos objetivos relacionados ao desenvolvimento global do estudante. Desse modo, o trabalho docente conforma-se sob uma tese embutida na disputa de projetos educacionais distintos, os quais perpassam a escola e legitimam-se na compreensão das professoras, sob o entendimento de que é nesse espaço que os alunos aprendem aquilo que não é possível aprender nas salas do ensino regular. Sendo assim, conclui-se que o trabalho docente desenvolvido nas Salas de Apoio Pedagógico distingue-se como um movimento de resistência aos textos das políticas educacionais, os quais insistem em secundarizar o ensino e a transmissão dos conhecimentos, esvaziando a docência de sua função essencial e do compromisso ético-político que engendra.

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

ABSTRACT

To discuss teaching strategies from the perspective of who takes to deal with the differences present in the educational process of the students, it is necessary to consider the teacher's work considering how they carry out the education as well as they contextualize and transform the information. Qualitative approach and methodological and epistemological basis in historical and dialectical materialism, this research attempted to approach the object of study, considering the multi determinations under which this is constituted and the likely tensions and contradictions engendered within its organization. In this sense, the present study aimed to understand the teaching work performed in rooms of Pedagogical Support of municipal schools. Included as participants, the manager of the program, the teachers engaged in their teaching rooms of Pedagogical Support and principals of school units in which, these rooms are in operation. Therefore, data collection relied on exploratory interviews, questionnaires and document analysis of Municipal Ordinance No. 111 - GAB - 2009, which regulates the implementation and operation of Educational Support Rooms in the county searched. Data were analyzed using content analysis, according to Bardin (1977) and Franco (2003). The theoretical featured authors as Ferraro (1999, 2002), Rockwell and Mercado (1999), Freitas (2002, 2003, 2005, 2011), Contreras (2002), Facci (2004), Miranda (2005), and Duarte Saviani (2012), allowing discussions. The Educational Support Program is one of several programs implemented by the Municipal Education aimed at regulating the scholar flow in early years of elementary school. The proposition of Educational Support Rooms therefore is grounded on the understanding of this as a strategy to reduce failure rates by offering parallel to regular school attendance for students identified as those with learning difficulties, giving her work performed, peculiar characteristics. The data indicate the presence of an organizational structure in school that focuses on logic rationalizing labor, corroborating the distance and isolation of teachers, limiting possibilities for collective reflection, shared planning and articulation teaching. The prevailing vision compensatory and recovery of the students pending the appropriation of curriculum frameworks and school performance of an ideal. The pedagogical practices developed in the Educational Support Rooms feature expressions that give characteristics of school education, away from the officially prescribed in the national guidelines regarding the character complements that work and objectives related to the overall development of the student.

Keywords: Teaching Work; Educational Support Rooms; Schooling.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Resultados gerais da pesquisa	33
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica dos bairros de Joinville	25
Gráfico 1 – Resultados gerais da pesquisa	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd –	Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação
APP –	Associação de Pais e Professores
Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPE –	Centro de Apoio Pedagógico
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENC –	Exame Nacional de Cursos
Enem –	Exame Nacional do Ensino Médio
FACINTER –	Faculdade Internacional de Curitiba
Fundef –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GETRAFOR –	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente
GT 15 –	Grupo de Trabalho de Educação Especial – ANPEd - BR
Inep –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - BR
IPPUJ –	Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville - BR
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
NAPE –	Núcleo de Apoio Pedagógico
PAP –	Programa de Apoio Pedagógico
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT –	Partido dos Trabalhadores
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP –	Sala de Apoio Pedagógico
SCIELO –	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE –	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 A PESQUISA	22
1.1 Contextualização da Pesquisa.....	23
1.1.1 O Município de Joinville	23
1.1.2 Participantes da pesquisa	25
1.1.3 Objetivo Geral	27
1.1.4 Objetivos Específicos	27
1.1.5 Instrumentos de coleta de dados	29
1.1.6 Coleta de Dados.....	30
1.1.7 Análise dos Dados	34
2 TRABALHO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS DIFERENÇAS NO MODO DE APRENDER DOS ESTUDANTES EM SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	37
2.1 Trabalho docente e a racionalidade técnica.....	37
2.2 Trabalho docente na abordagem materialista histórico e dialética.....	43
2.3 Desafios ao trabalho docente na perspectiva das singularidades no modo de aprender dos estudantes	45
3 SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO: POLÍTICAS, DIRETRIZES E HISTÓRIA	52
3.1 O cenário das políticas públicas e reformas educacionais no Brasil	53
3.2 Diretrizes	56
3.3 História da criação e processo de implementação das salas de apoio pedagógico em Joinville	59
4 AS PROFESSORAS DAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E AS DIRETORAS DAS ESCOLAS COM SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO.....	67
4.1 “ <i>Eu amo esse trabalho, digamos que nasci para isso</i> ”: caracterização das professoras das salas de apoio pedagógico	67
4.2 “ <i>Minha diretora acredita no meu trabalho e confia nas minhas propostas. Me dá liberdade, espaço e está sempre providenciando os materiais que necessito</i> ”: caracterização dos diretores das escolas que sediam as salas de apoio pedagógico	75

5 “UM LOCAL DE GRANDE VALOR PEDAGÓGICO, POIS HÁ ALGUMAS CRIANÇAS QUE SOMENTE CONSEGUEM ALFABETIZAR-SE GRAÇAS À SAP”: TRABALHO DOCENTE, SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	81
5.1 “Ser professor da SAP é muito gratificante, pois percebo a evolução dos alunos com dificuldades a cada dia. Dessa forma, acredito que contribuo no resgate da autoestima desses alunos”: o que pensam as professoras sobre o seu trabalho	83
5.2 “O Professor de Apoio deve ser o melhor professor da escola”: o que fazem os professores.....	97
5.2.1 As Práticas Pedagógicas nas Salas de Apoio Pedagógico.....	98
5.2.2 Formação Continuada das Professoras da SAP: necessidades formativas e formas de encontro.....	104
5.3 “A Sala de Apoio Pedagógico vem auxiliar e muito na aprendizagem de crianças com dificuldades e também aos professores de sala de aula”: o que pensam os diretores sobre trabalho docente realizado na SAP.....	110
5.4 Trabalho docente das Professoras da SAP: formas de organização escolar e processos relacionais.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	138
ANEXO A – Portaria nº 111 – GAB – 2009	139
ANEXO B – Portaria nº 013 – GAB – 2009.....	143
APÊNDICES	148
APÊNCIDE A – Questionário para diretores	149
APÊNCIDE B – Questionário para diretores	153
APÊNDICE C – Distribuição das SAP no município de Joinville por bairro.....	161

APRESENTAÇÃO

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira.

Bernard Charlot

Revisitar o baú da própria história e pretender o encontro com os sentidos na trajetória pessoal de vida faz-se necessário quando se quer compreender os caminhos que levaram ao fenômeno que se deseja conhecer nesta dissertação. Assim, este relato de apresentação consistiu em um exercício de mergulho interno.

Com a ajuda da memória, desvela-se uma trama, um emaranhado complexo e singular de pessoas, relações e circunstâncias que ao longo dos anos, descobro: imprimiram-me significados, ampararam minhas escolhas e igualmente, revelam meu jeito profissional de ser.

Sou filha única de pais trabalhadores da indústria metalúrgica e fui criada pelos avós maternos, agricultores descendentes de suíços. Meus pais, muito embora experimentassem condições de vida modestas, sempre fizeram questão de prover-me de educação, garantindo minha matrícula em boas escolas¹ e transmitindo-me, desde cedo, noções sobre a importância dos estudos.

Lembro-me bem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar da alegria em poder ‘ir para a escola grande’² e a expectativa de usar lápis e caderno para aprender a ler e a escrever, deparei-me com algumas dificuldades. O tênis popular³ que eu calçava e o meu modo peculiar de falar foram motivos de gracejo em diversas situações, dentro e fora da sala de aula. Por conta do convívio com meus avós e da língua falada em casa, o “alemão”, eu carregava um sotaque característico, principalmente nas palavras com o dígrafo “rr” entre

¹ A expressão ‘boas escolas’ corresponde à forma como meu pai se dirigia às escolas particulares por acreditar que estas oferecessem um ensino mais consistente com relação às escolas públicas, no contexto dos anos setenta.

² Ir para a escola grande’ era o modo como eu me referia à passagem da pequena escola de Educação Infantil, que frequentava, para uma escola maior, onde somente as “crianças grandes” (de 7 anos) podiam ir para aprender a ler e a escrever.

³ O termo “popular” atribuído ao tênis se refere à marca Bamba que se distinguia das marcas usadas pelos meus colegas: Addidas, Topper, etc.

vogais. Palavras como: carro, carroça, cachorro, entre outras, as quais, eu me via obrigada a pronunciar durante a leitura, eram um autêntico estopim para as gargalhadas da turma e meu conseqüente constrangimento. Este crescia na medida em que eu errava a pronúncia e a professora solicitava que eu repetisse a leitura. Acredito que, de alguma forma, essa situação tenha contribuído para o alongamento do meu processo de formalização da leitura⁴ e para a persistência de um embargo e hesitação característicos quando da necessidade de ler na presença de espectadores.

Em contrapartida, quando adolescente, recorro de outra professora da 8ª série e de como me incentivou com relação às minhas produções textuais. Acredito que, pelo fato de me sentir insegura no terreno da leitura, tenha encontrado na escrita uma fonte de resiliência. Com ela compartilhei meu diário e poemas que, muito embora, possuíssem um caráter ‘secreto’, constituíam-se em um hábito saudável para registrar minhas alegrias, dúvidas, angústias e anseios. Professora Ionete – era assim que se chamava – seguiu valorizando a minha escrita, acompanhando de maneira estreita meu aprendizado sobre os gêneros discursivos, normas gramaticais etc. Era comum, praticamente uma rotina, os encontros nos intervalos das aulas, quando trocávamos livros, relíamos textos, consultávamos o dicionário. Essa parceria se estendeu até o Ensino Médio, já que Dona Ionete era a nossa professora titular da disciplina de Português.

Nesse pequeno recorte de histórias privilegiado até aqui, ocorre-me que em toda a minha trajetória de vida estiveram presentes muitos professores, tanto no ensino formal, quanto aqueles de atividades extracurriculares, como: música, artes, ginástica, etc. De onde eu os observo hoje, assumem grande valor pela herança que trago nas marcas e nos questionamentos advindos da relação de intersubjetividades inscritas nessas experiências e que me constituíram singularmente como pessoa e profissional. Sobram as perguntas: De que forma o professor significa o seu trabalho? Que compromissos, encerram esse trabalho quanto às necessidades individuais dos estudantes?

No percurso até aqui, as minhas inquietações a respeito da escola e da figura do professor também foram adquirindo novos matizes e adensamentos, já que desde pequena pude sentir o efeito das oportunidades e formas desiguais de “sermos ensinados” e questioná-las, ainda que silenciosamente, reivindicando justiça ou desejando compartilhá-las com os colegas de sala de aula. As diversas posições, dinâmicas e culturas escolares que vivenciei,

⁴ Embora as expectativas curriculares durante os anos de 1970 correspondessem ao aprendizado da leitura aos sete anos de idade, no meu caso, este foi alcançado aos quase oito anos e em casa, com o apoio de minha mãe que me pedia para pensar no som das letras que ela se empenhava em reproduzir.

tanto como aluna e, mais tarde, como psicóloga foram me revelando novas histórias e o quão complexa se faz a tarefa de ensinar.

Graduada em Psicologia desde 1991, iniciei minha atividade profissional na área da saúde (em consultório e hospital público), no entanto, após ter sido aprovada no concurso público municipal em 1998, passei a atuar como psicóloga escolar/educacional na rede municipal de ensino, quando as relações entre professores e alunos passaram a desdobrar-se em novos sentidos para mim.

Integrar a equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE)⁵ proporcionou-me trabalhar com colegas de diferentes áreas, incluindo profissionais de Pedagogia, de Terapia Ocupacional, de Fonoaudiologia, de Educação Física (com especialização em psicomotricidade) e também psicólogos. Logo nos primeiros anos, experimentei alguns impasses com relação à minha prática, bem como certo desconforto profissional em diversas situações; já que os docentes me conferiam um poder “quase mágico” enquanto especialista: o de preencher lacunas (falhas e faltas) que os alunos apresentavam em sala de aula e o poder de reabilitá-los na/para a aprendizagem.

Tais expectativas se contextualizaram sob o cenário da disseminação do movimento inclusivo - e de sua ênfase sobre a educação especial - na rede municipal de ensino de Joinville, deflagrando um complicado processo de transição para as escolas e, também, para o NAPE; visto que, implicava em uma horizontalização⁶ nas relações educativas. Um dos desdobramentos nesse sentido foi a inserção de crianças com deficiências na escola e, também, em nossos atendimentos. Tal demanda provocou um aumento considerável nos encaminhamentos. Nossas escolas e professores que, historicamente, orientavam-se por pressupostos hierárquicos e de controle, passaram a buscar uma justificativa e/ou endosso para a ‘impotência pedagógica’ e os altos índices de reprovação e evasão escolar, utilizando para tal diagnósticos e laudos de especialistas.

⁵ O Programa Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) foi criado pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, em 1997, como uma proposta de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, ou seja, conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), aos alunos com deficiências e todos aqueles considerados “excluídos” do processo de escolarização por diversas razões, tendo como objetivo diminuir a evasão e a repetência escolar.

⁶ O termo ‘horizontalização’ usado para caracterizar as relações educativas, foi emprestado no sentido atribuído por Freitas (2002) ao discorrer sobre a lógica da forma escolar, da avaliação e dos ciclos. Refere-se aqui à necessidade de adotar uma perspectiva mais democrática desde a gestão escolar até os processos de ensino aprendizagem, contemplando uma participação colaborativa entre estes, uma vez que, as discussões sobre educação nos anos de 1990, traziam em seu bojo, a pretensão de oferecer uma educação de qualidade para todos.

A frustração intrínseca a essa crise de intenções e de identidades profissionais experimentadas, no entanto, ainda que difícil, constituiu-se em uma oportunidade para buscar outros caminhos e aprofundar os estudos.

Em 2003, participei de um curso de especialização: “Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação”, com enfoque na educação inclusiva, pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), pois alimentava o desejo de ampliar meu conhecimento a fim de que pudesse lidar apropriadamente com as especificidades presentes em sala de aula. Intencionava ainda buscar subsídios para uma indagação, que insistia em persistir, sobre a real finalidade do meu trabalho. Perguntava-me: Será que apenas a criança identificada como a que ‘não aprende’⁷ deve receber apoio especializado? De que forma os pais e professores, assim como o próprio sistema educacional estão implicados nesse processo? Dificuldade de aprendizagem, que produção é essa?

Com a descentralização do Núcleo e a ampliação do número de unidades em 2006, fui convidada a compor uma nova equipe de trabalho com o intuito de oferecer atendimento às escolas municipais do distrito de Pirabeiraba, área rural de Joinville. Na época, por conta do processo de descentralização, o Núcleo foi renomeado, assumindo então a denominação de Centro de Apoio Pedagógico (CEAPE)⁸. Essa oportunidade significou um incentivo para que eu e meus colegas de equipe descobríssemos projetos afins e planejássemos nosso trabalho tendo em vista o desejo de redimensionar nossas práticas e desenvolver outros dispositivos de intervenção grupal na comunidade local.

Na nova sede fomos apropriando-nos processualmente de novas formas de avaliação e atendimento aos estudantes encaminhados que, deixaram de ser individuais e fragmentados por especialidade, tornando-se grupais e interdisciplinares. Nesse contexto, o trabalho realizado encontrou subsídios na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, passando a privilegiar os processos sociais de aprendizagem mediante a utilização de projetos de interesse coletivo das crianças; valorizando a atividade, a identidade sociocultural local, a linguagem e a afetividade.

⁷Neste estudo, utilizamos a expressão “criança identificada como a que ‘não aprende’”, apoiados no entendimento de que, a escola define esse público como tal, em algum momento do processo de escolarização, sob as implicações de um conjunto de situações e elementos que constituem a realidade educacional atual no País, no qual o trabalho docente se vê intimamente, engendrado. A exemplo, a universalização do ensino e seus desdobramentos, mormente traduzidos em tensionamentos e pontos de conflito na escola (FERRARO, 1999 e 2002).

⁸A criação do Centro de Apoio Pedagógico (CEAPE) e a incorporação das tarefas e atividades realizadas pelos órgãos informalmente denominados de Núcleos de Apoio Pedagógico (NAPE), está descrita na Lei Ordinária de Joinville nº 5.632, de 19 de outubro de 2006.

Essa opção, por contemplar as potencialidades dos alunos, transpôs-se ao âmbito escolar. Os pedidos para observar a dinâmica em sala de aula e os subseqüentes diálogos reflexivos nas escolas passaram a assumir caráter de assessoramentos educacionais frequentes, envolvendo outros profissionais além dos professores: orientadores, supervisores, diretores, etc. Em decorrência disso, fomos solicitados a organizar encontros de formação continuada na região. Obviamente, essa tarefa exigiu-nos seriedade e delicadeza, pois além de atender às necessidades formativas e questões de interesse dos professores, esperávamos honrar os pressupostos de uma educação que abrangesse cada um dos participantes, com instrumentos teórico-metodológicos coerentes.

Assim, no decorrer de 2009 e 2010, tive a oportunidade de colaborar com encontros de formação docente, fato que nos exigiu mais leituras, reflexões e discussões constantes. Nessa relação dialética entre o aporte teórico e as ações, foi possível perceber a complexidade em lidar com diferentes visões de homem, de mundo e com concepções de aprendizagem/desenvolvimento que embasam o trabalho dos professores. Já nos primeiros encontros ficou evidente que a forma de mediá-los seria tão importante quanto todas as questões teóricas ou situações reais que viessem à tona durante as discussões. Delineou-se assim, a necessidade de zelar pelo potencial das construções colaborativas do conhecimento e de considerar as singularidades dos participantes e suas implicações no fazer docente cotidiano.

Essas constatações ganharam consistência no momento histórico vivenciado na rede municipal de ensino e no sistema educacional geral que, muito embora se traduzisse em uma difícil transição de concepções e posturas, não me impediu de viver esse processo sem perder de vista cada fase e de refletir sobre meu papel dentro delas.

Esse momento de transição nos aspectos físicos e organizacionais das redes públicas de ensino – os quais, aos poucos foram alterando suas configurações e formas de gestão – foi deflagrado a partir das reformas educacionais, iniciadas durante a última década do século XX no Brasil. Fato que desencadeou um processo de mudanças significativas na forma de conceber a educação e a escola. Considerando que a escola não é um espaço neutro e/ou ingênuo e possui uma função social a cumprir, está sendo adulterada paulatinamente em seu papel essencial de ensino por diversos modelos, propostas e teorias que, pouco a pouco, consolidam uma nova racionalidade para orientar a educação de massas, no sentido de elegê-la como espaço/tempo de convivência, aprendizagem, experiência de cidadania e de formação de valores. Assim, encarada como uma instância socializadora e imbuída de uma pretensão

frágil de equidade, a escola passa a ser orientada sob o princípio de socialidade⁹, em detrimento ao princípio do conhecimento, na tentativa de compensar desigualdades socioeconômicas com os recursos pedagógicos dos quais dispõe.

Desse modo, configura-se um embate entre essas duas lógicas, não apenas no que se refere à organização escolar, mas também no tocante ao trabalho do professor, que, vem experimentando alterações significativas em sua natureza e finalidade, já que predomina a ênfase sobre a convivência e o tempo de permanência dos alunos na escola (os índices de escolaridade) e não, fundamentalmente, sobre o ensino e a aquisição de conhecimentos (a qualidade da escolarização), que assim, resultam secundarizados (MIRANDA, 2005; FREITAS, 2003).

Tal confronto envolve questões relacionadas à universalização do ensino, às desigualdades socioeconômicas e ao fenômeno identificado pela escola como o do “não aprender” de estudantes. Este se ampara na negação de que toda criança é capaz de aprender e, ao mesmo tempo, consubstancia a necessidade de métodos de aprendizagem e/ou criação de estratégias alternativas para acelerar os tempos de aprendizagem dos alunos.

Na vereda desses encaminhamentos configuram aspectos que engendram armadilhas de culpabilização. Estas, em um primeiro momento, recaem invariavelmente sobre os próprios alunos; depois sobre seus pais e por último, sobre os professores. Expressam tentativas de projetar a responsabilidade pelo ensino e transmissão do conhecimento a searas alheias, ignorando que a mesma assume múltiplas dimensões que se articulam sociopoliticamente.

Nas experiências de assessoramento educacional e de formação continuada realizadas em diversas modalidades¹⁰, conheci professores que buscavam diferentes formas para lidar com as singularidades dos alunos. Havia aqueles que compartilhavam as experiências relacionadas à aprendizagem de determinados alunos, porém esperavam soluções prontas para fazê-los aprender. Outros optavam pelo não envolvimento, deixando-os à margem, em detrimento da maioria da turma. Havia ainda os que se dedicavam ao planejamento e personalização de atividades, movidos pelo real desejo de promover oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes.

⁹ O termo “socialidade” encontra correspondência em Miranda (2005) que ressalta seu caráter de convivência.

¹⁰ Modalidades de formação referem-se às diversas propostas realizadas, como por exemplo: grupo com professores de escolas distintas em encontros fora do espaço escolar (troca de experiências), grupo com equipes escolares em encontros dentro da sua própria escola (enquanto comunidades de investigação), etc.

Do mesmo modo, compartilhei do sofrimento de vários alunos que, por não serem acolhidos em sua forma singular de aprender eram considerados incapazes e encaminhados para o atendimento no Núcleo.

Nesse ponto, relembro Charlot (2005, p. 145), quando afirma que a educação é:

[...] um movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo; é direito ao sentido, às raízes, a um futuro; é direito ao universal, à diferença cultural, à originalidade pessoal.

Sendo assim, essa disparidade traduzida nos (des)compromissos e ações docentes, bem como nas marcas de desesperança dos estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar subjacentes ao estigma do ‘não aprender’ fizeram-me questionar insistentemente sobre as múltiplas determinações implicadas no trabalho docente. Estariam estas, de certa forma, já postas, predeterminadas? Além disso, não estariam também atreladas aos processos relacionais na escola, às formas de organização do trabalho escolar, às práticas pedagógicas?

Motivada por essas inquietações busquei o mestrado em Educação que, com o aporte das leituras e o aprofundamento das reflexões, deram início à minha formação como pesquisadora. Assim nasceu este estudo, pelo qual pretendo compreender o trabalho dos professores nas Salas de Apoio Pedagógico (SAP) da rede municipal de ensino de Joinville, por configurar uma estratégia que, dentre outras, tal qual o CEAPE, vem sendo utilizada para atender às especificidades dos estudantes em seu processo de alfabetização/letramento, nos anos iniciais de escolarização.

Qual é o trabalho realizado pelo professor dentro das Salas de Apoio Pedagógico? Em que medida, o diretor/diretora e sua forma de gestão escolar estão implicados nesse trabalho? Como esse trabalho se insere e responde aos movimentos de mudanças da educação pública brasileira, a partir dos compromissos políticos assumidos pelo País nos últimos vinte anos?

Assim, esta pesquisa objetiva trazer à tona as concepções das professoras¹¹ das SAP e dos diretores escolares sobre o significado do trabalho docente realizado. Quem sabe, ao acolher as respostas sobre como é ser professora de uma sala de apoio pedagógico se possa repensar o que é ‘tornar-se professora’ de crianças que não correspondem a um modelo idealizado, mas que, enquanto sujeitos únicos, aprendem em sua especificidade; trazendo para a discussão algumas questões sobre as mudanças em curso na função e no metabolismo da

¹¹ A partir desse momento do texto e em todas as oportunidades subsequentes nas quais se estiver fazendo referência às professoras das SAP, será utilizado o termo no feminino, pelo conhecimento prévio de que todas as docentes, ou seja, 100% das que trabalham nas salas de apoio pedagógico da rede municipal de ensino de Joinville correspondem ao gênero feminino.

escola, as decorrentes implicações na estrutura organizativa desta e, principalmente, no trabalho docente, com ênfase sobre a finalidade essencial da docência.

O que se busca por meio deste estudo é compactuar com uma ciência que honre os sujeitos em sua historicidade e relações cotidianas concretas, bem como com o caráter social dos processos educativos em suas dimensões contextuais, contemplando também o espaço extraescolar. Por fim, espera-se contribuir para as reflexões acerca da valorização do trabalho docente enquanto compromisso ético-político intrínseco ao ato de ensinar, assim como para (re)pensar políticas públicas no que se refere a uma educação ampla, de qualidade e que abarque as singularidades daqueles que compõem a escola.

1 A PESQUISA

A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e, ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico.

Menga Lüdke

Apesar da popularidade das metodologias qualitativas, ainda não há um consenso sobre o que, de fato, caracteriza uma pesquisa de abordagem qualitativa; há sim, uma reconhecida facilidade em descrever seus métodos, no entanto, a tentativa de elaborar-lhe uma definição, insiste em oferecer dificuldades (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ESTEBAN, 2010).

Ainda assim, entre a variedade de tradições metodológicas e perspectivas teóricas e epistemológicas que possam conferir-lhe sentidos, usos e significados, os quais estão presentes em algumas definições realizadas por diversos autores, encontra-se em Esteban (2010, p. 127) uma definição que identifica a pesquisa qualitativa por seu objetivo e finalidade, já que:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Segundo Gatti (2010), para alcançar alguma credibilidade, sobretudo na disseminação dos resultados de uma pesquisa, os métodos de trabalho dos pesquisadores devem levar em conta seu papel social, com ênfase especial no que se refere à sua consistência metodológica. Nas palavras da autora: “[...] o conhecimento advindo dessas pesquisas parece necessitar também, carregar em si certo tipo de abrangência, nível de consistência e foco de impacto, aderência ao real, tocando em pontos críticos concretos” (GATTI, 2010, p. 38).

Luna (2000) corrobora com essa abordagem quando atribui ao pesquisador o papel de “intérprete da realidade pesquisada” – em consonância com os instrumentos conferidos pelo seu posicionamento teórico-epistemológico e sua capacidade de demonstrar que, o conhecimento produzido, possui fidedignidade e relevância teórica e/ou social. Diante dessas considerações, a pesquisa assumiu a necessidade de ser devidamente conceituada e delimitada.

1.1 Contextualização da Pesquisa

1.1.1 O Município de Joinville

A história de Joinville, município onde se objetivou desenvolver esta pesquisa, remonta ao surgimento da Colônia Dona Francisca e aos seus primeiros 191 povoadores, sendo que destes: 117 eram alemães e suíços, e os demais, noruegueses. Pode-se afirmar que a diversidade étnica foi característica durante o processo colonizador já que o fluxo imigratório possibilitou que se juntassem outros povos europeus à população luso-brasileira e negra. Por conta da grave crise econômica na Europa durante o ano de 1840, a Sociedade Colonizadora, vinculada aos interesses comerciais alemães, visava exportar ‘colonos livres’ para substituir a mão de obra escrava, ocupar vazios demográficos e ‘branquear’ a população brasileira. Em 9 de março de 1851, a Colônia Dona Francisca foi instituída em terras tiradas do dote da Princesa Francisca, filha de D. Pedro II (IPPUJ, 2011).

Segundo o *site* oficial da cidade, o município de Joinville está localizado na região Sul do País, na microrregião nordeste do estado de Santa Catarina. Com os seus 515.250 habitantes (dados de 2010), mantém o *status* de maior cidade catarinense, sendo responsável por 20% das exportações brasileiras, figurando também entre os quinze maiores arrecadadores de tributos e taxas municipais, estaduais e federais. Grande parte de sua atividade econômica está concentrada na indústria, com destaque para os setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico (IPPUJ, 2011).

É nesse contexto que a rede municipal de ensino mantém o Programa de Apoio Pedagógico (PAP)¹² e as Salas de Apoio Pedagógico (SAP)¹³ nas escolas desde 1997. Nesse percurso até os dias atuais, as SAP vêm se instituindo como uma das várias alternativas utilizadas pela Secretaria de Educação para diminuir os índices de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a oferta de um atendimento paralelo ao ensino

¹² O Programa de Apoio Pedagógico (PAP) é um entre os diversos programas implantados pela Secretaria Municipal de Educação para regular o fluxo escolar nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (ROPELATO, 2003).

¹³ Neste trabalho, as Salas de Apoio Pedagógico serão referenciadas pela sigla SAP.

regular para os alunos que encontram dificuldades em seu processo de escolarização, com o objetivo de “recuperar suas defasagens de aprendizagem” (ROPELATO, 2003)¹⁴.

As salas de apoio pedagógico estão regulamentadas pela Portaria Municipal nº 111–GAB – 2009, de 21 de maio de 2009, documento este que normatiza a implementação e o funcionamento destas nas unidades escolares da rede municipal de ensino. De acordo com o art. 2, incisos I e II desse documento tais salas são destinadas a:

[...] alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem, com foco em dois aspectos: alfabetização e, letramento dos alunos matriculados no 2º e de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades, que não estejam alfabetizados” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 01).

Conforme dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação em 2011¹⁵, das 87 (oitenta e sete) escolas municipais de Ensino Fundamental, 40 (quarenta) abrigam as Salas de Apoio Pedagógico e estão distribuídas em 21 (vinte e um) bairros da cidade, conforme consta no **Apêndice C**.

Além disso, conforme a relação de escolas com salas de apoio e sua localização nos bairros, pode-se afirmar que nove bairros contam com uma escola/SAP; seis contam com duas; cinco dispõem de três e um bairro conta com quatro dessas salas.

Observa-se ainda uma maior concentração de unidades escolares que abrigam a SAP na região sudeste do município, o que abrange os bairros: Adhemar Garcia, Fátima, Guanabara, Jarivatuba, João Costa, Petrópolis, Itinga, Paranaguamirim e Parque Guarani, conforme demonstrado na **Figura 1**.

A presença mais significativa das SAP nesses bairros instiga ao questionamento do porquê dessa situação, uma vez que a existência de critérios para a implementação das mesmas não se encontra oficialmente declarada. Tal constatação permite supor que o fato de essas salas se concentrarem em maior número na região sudeste do Município esteja possivelmente associado a um quadro socioeconômico de desigualdades marcadamente, mais pronunciadas entre os habitantes dessa(s) comunidade(s) o que, de certa forma, se traduz em impasses e desafios para as equipes escolares ali circunscritas. Nesse sentido, sugere ainda que, o trabalho docente guarda relação com as características socioeconômicas, regionais e demográficas de cada unidade escolar.

¹⁴ Trata-se de autor com estudo sobre o mesmo foco, encontrado no processo de levantamento de trabalhos para o balanço da literatura e devidamente apresentado neste capítulo.

¹⁵ Quando da primeira etapa da pesquisa, explicitada neste capítulo.

- a. **A gestora municipal do Programa de Apoio Pedagógico:** a escolha pela profissional que responde atualmente pela coordenação do referido Programa justifica-se pelo fato de a mesma possuir informações relevantes quanto à implementação e funcionamento do PAP na rede municipal de ensino. Da mesma forma, por conhecer o panorama atual das atividades desenvolvidas nas Salas de Apoio Pedagógico.
- b. **As quarenta e sete professoras que realizam seu trabalho nas Salas de Apoio Pedagógico:** levando em consideração as questões que compõem o cerne desse estudo, principalmente no que se refere aos elementos sob os quais o trabalho desse grupo de professoras se constitui e assume na seara das SAP, a seleção dessas docentes justifica-se por representarem uma fonte natural de informações, essenciais para atender aos propósitos dessa pesquisa.
- c. **Os/as quarenta diretores/diretoras das unidades escolares que mantêm essas salas:** sob o entendimento de que, no contexto da escola pública, a função do(a) diretor(a) compreende articular os interesses da administração central do sistema de ensino ao qual esteja vinculado(a), assim como os interesses de seus “subordinados” na perspectiva do compromisso educacional com o público atendido, a escolha dos mesmos como participantes deste estudo, deu-se pela compreensão da posição que ocupam como gestores(as) tanto em sua dimensão relacional quanto pedagógica. Tal conjuntura presume a tarefa mobilizadora que possuem diante da participação da comunidade interna no que se refere à reflexão da escola sobre si mesma e à construção coletiva de um caminho de melhorias (FREITAS, 2005).
- d. **Os alunos que frequentam as Salas de Apoio Pedagógico:** ainda que os alunos que frequentam as SAP não configurem como participantes diretos desta pesquisa, constituem-se sujeitos relevantes a serem descritos neste estudo por fundarem o principal motivo da criação e implementação das salas de apoio pedagógico no município. Dessa forma, ressalta-se que os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que no decorrer de seu processo de escolarização são identificados pela escola como aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à alfabetização/letramento e que, portanto, “não aprendem” no contexto da sala de aula regular, constituem o público-alvo ao qual esta estratégia se destina. Convém esclarecer que este não corresponde aos estudantes caracterizados como pertencentes à Educação Especial, tampouco pertinente a qualquer outro programa educacional

vigente no País (“Educação Integral”, “Mais Educação”, etc.). Tratam-se, porém, de alunos que, diante da lógica da submissão à avaliação feita na escola (nos planos, formal e informal) assumem características dos “excluídos na escola”¹⁶, uma vez que permanecem nela, mas aos olhos desta, configuram destoantes das exigências curriculares desejadas e por isso, são consideradas como os que “não aprendem”.

1.1.3 Objetivo Geral

Compreender o trabalho docente nas Salas de Apoio Pedagógico da rede municipal de ensino.

1.1.4 Objetivos Específicos

- a. **Aprender as concepções dos professores das Salas de Apoio Pedagógico sobre seu trabalho:** Este primeiro objetivo pretende perceber o que pensam os professores das SAP sobre o seu trabalho. Nesse sentido, ancora-se em alguns aspectos que possam nortear essa pretensão, quais sejam: a finalidade do trabalho docente e a forma como este se organiza dentro da escola, o planejamento das aulas, os desafios/dificuldades dos professores, entre outros.
- b. **Identificar como ocorre o processo relacional dos professores das Salas de Apoio Pedagógico com os demais membros da comunidade escolar:** Sob o entendimento de que a proposição da Sala de Apoio Pedagógico surgiu como um desdobramento do processo de universalização do ensino iniciado nos anos de 1990; esta se constitui como uma estratégia recente e arraigada no movimento de mudanças deflagradas desde então. Nesse sentido, o trabalho docente desenvolvido nesse contexto, não

¹⁶ O termo, “excluídos na escola” corresponde a uma categoria de análise elaborada por Ferraro (1999, p. 37) e que converge em seu significado à proposição de Freitas (2003) ao discorrer sobre a lógica da avaliação escolar. Refere-se aos estudantes que, por motivos vários e sob a óptica da escola, estão propensos à reprovação/repetência por serem identificados como aqueles que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, conforme já descrito anteriormente (ver nota de rodapé 7, p. 17).

permaneceu imune a tais alterações. Tendo como foco as transformações ocorridas nas formas de organização e gestão escolar, torna-se pertinente a investigação sobre o processo relacional desses professores com os demais membros da comunidade escolar. Para tanto, neste estudo adota-se o conceito de comunidade escolar em seu sentido amplo e que pressupõe o envolvimento das experiências cotidianas de todos os sujeitos envolvidos nesta: alunos, pais, funcionários, professores e atores sociais do(s) bairro(s) em que a escola está inserida (RICCI, 2006).

- c. Compreender as concepções dos diretores sobre o trabalho das professoras na SAP:** Por entender o papel do diretor/gestor escolar como relevante nas relações que se estabelecem no interior da escola e nas formas que adquire a organização do trabalho docente e suas possibilidades (FREITAS, 2005), a voz dos diretores adquire importância nesta pesquisa, no sentido de abranger o que e como pensam o trabalho desenvolvido pelas professoras das SAP, dentro da escola, considerando que essas concepções subsidiam suas ações enquanto gestores.
- d. Investigar as formas de organização escolar, nas quais se insere o trabalho da professora da Sala de Apoio Pedagógico:** Este objetivo tem como meta a identificação de possibilidades e momentos de discussão pedagógica que a criação/implementação das salas de apoio pedagógico tenha propiciado ou não no âmbito da escola.
- e. Conhecer práticas pedagógicas realizadas nas Salas de Apoio Pedagógico:** Com base neste objetivo pretende-se descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas nas SAP, na forma em que estas se caracterizam, considerando o teor do documento nacional que dispõe sobre as diretrizes de funcionamento das salas de apoio pedagógico, a citar: as Linhas Programáticas para a Sala de Apoio Pedagógico Específico (BRASIL, 1994), bem como as orientações deste documento para que o trabalho com os alunos não seja o de reforço escolar.

1.1.5 Instrumentos de coleta de dados

Conforme Gatti (2010), além da multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abrangido, evidencia-se também uma variedade de possíveis abordagens em seu processo. No que se refere aos métodos de investigação, além de revelarem os caminhos de acesso que se escolhem para investigar a realidade, mostram ainda as formas de percorrê-los.

Gatti (2010, pp. 43-44) ainda sinaliza que: “[...] quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento”, já que este é “[...] um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo e na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Em conformidade com esse direcionamento, esta pesquisa de abordagem qualitativa adota o materialismo histórico e dialético como base epistêmico-metodológica, pois entende que o real sentido do fenômeno – trabalho docente – não pode ser concebido de forma oposta ou desvinculada da realidade social e cultural, na qual se vê engendrado. Ao escolher esse fundamento o presente trabalho assume um posicionamento ético e político junto ao constante processo de movimento entre seu objeto de estudo e a realidade, na qual este se insere, por acreditar nas possibilidades de crítica, ressignificações e transformações que essa escolha consente.

Bock (2009, p. 17), ao expor na Psicologia a concepção de homem e de sociedade, em consonância com essa abordagem, ressalta que esta:

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e na história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

No campo da educação, adotar tal visão de homem possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada do fenômeno que se pretende estudar, considerando-se que este é constituído e transformado por múltiplas determinações que lhe são constitutivas, sendo determinadas e fazendo parte de outras relações (ROSA e ANDRIANI, 2002).

Isso posto, Gatti (2010, p. 14) relembra que:

[...] sem dúvida a 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.

Nessa perspectiva, para conhecer o trabalho docente nas Salas de Apoio Pedagógico, torna-se necessária a compreensão desse “fato-processo” de forma ampla, contextualizada, embasando-se em uma abordagem social, histórica e cultural.

1.1.6 Coleta de Dados

Na primeira etapa deste trabalho e com o objetivo de construir um instrumento de pesquisa adequado à realidade (questionário), optou-se por realizar entrevistas exploratórias semiestruturadas com a gestora responsável pelo Programa das Salas de Apoio Pedagógico na rede municipal de ensino, com duas professoras de SAP e dois diretores de unidades escolares que mantêm essas salas.

Conforme Lüdke e André (1986), as entrevistas não totalmente estruturadas permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto mediante as informações que detém, sem uma ordem rígida de questões. Afirmam ainda que no estágio inicial da pesquisa “[...] essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16).

Já Piovesan e Temporini (1995, p. 321) se referem à entrevista exploratória como recurso metodológico, esclarecendo que esta:

[...] é parte integrante da pesquisa principal, como estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento à realidade que se quer conhecer. [...] realizado durante a fase de planejamento da pesquisa, como se uma subpesquisa fosse e, [...] tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde se insere.

Piovesan e Temporini (1995) ressaltam ainda que as entrevistas exploratórias, por apresentarem natureza qualitativa e contextual, permitem uma aproximação ao repertório de conhecimentos dos sujeitos, de seus significados e vocabulário, bem como auxiliam na

elaboração de um bom questionário de pesquisa, no sentido de uma melhor adequação deste à realidade que se quer conhecer.

Desse modo, as entrevistas exploratórias permitem um ajuste no olhar do pesquisador, uma vez que a realidade é percebida tal como se revela, e não como o pesquisador imagina ou pensa que seja (PIOVESAN e TEMPORINI, 1995).

Partindo dessas considerações a fim de que fossem selecionados os sujeitos desta primeira etapa, contou-se unicamente com o critério da disposição voluntária em participar deste estudo.

Dessa forma, em outubro de 2011, por ocasião do encontro para diretores das unidades escolares municipais, direção executiva da Secretaria Municipal de Educação e equipe de coordenação do Mestrado em Educação, foram apresentados os projetos de pesquisa em andamento e realizado o convite à participação.

Naquela oportunidade, duas diretoras de unidades escolares que mantêm a SAP em suas escolas, voluntariaram-se para participar da pesquisa, de forma que, as entrevistas foram agendadas posteriormente por meio de contato telefônico. Por intermédio deste, foram convidadas também as respectivas professoras que atuam na SAP. De maneira semelhante mediante contato pessoal e, posteriormente, telefônico – foi possível marcar a entrevista com a gestora do Programa e realizá-la na sede da Secretaria Municipal de Educação.

Muito embora o tema não representasse uma problemática estranha às entrevistadas, julgou-se apropriado o uso de um roteiro com questões norteadoras, tendo em vista a preocupação com a lógica e o sentido do encadeamento dos assuntos a serem abordados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, as entrevistas foram realizadas na primeira quinzena de novembro de 2011 possibilitando a descoberta de novos enfoques, percepções e terminologias que – além de permitirem um ajuste das percepções dessa pesquisadora à percepção das entrevistadas – contribuíram de forma significativa para a etapa seguinte da pesquisa: a elaboração e aplicação dos questionários com as professoras das SAP e diretores/diretoras das escolas que sediam tais salas.

Convém ressaltar que dentre as contribuições proporcionadas pelas entrevistas exploratórias destacam-se: conhecer a terminologia utilizada pela gestora do Programa, as diretoras e as professoras entrevistadas; os aspectos relacionados à organização do trabalho escolar na qual a SAP se insere; as dificuldades e desafios percebidos pelas professoras na SAP; bem como as particularidades das propostas de formação continuada oportunizadas pela rede municipal de ensino em sua interlocução com o trabalho desenvolvido. Por fim, cumpre

assinalar a validade de tal instrumento exploratório como ponto de partida na coleta de dados, por permitir a aproximação ao objeto de estudo e as primeiras impressões decorrentes, mediante o posicionamento em outro lugar – o formal – enquanto pesquisadora.

Os questionários para os professores e diretores constituíram-se de perguntas abertas e fechadas, implicando em uma busca mais sistemática dos dados, considerados pertinentes para compreender e interpretar o fenômeno estudado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Com o intuito de zelar pela compreensão das questões do instrumento de pesquisa por parte dos sujeitos, em fevereiro de 2012, foram realizados questionários-pilotos com as duas professoras da SAP e as duas diretoras escolares, as quais participaram da etapa inicial da coleta de dados, ou seja, das entrevistas exploratórias. Esse cuidado possibilitou o ajuste de duas questões no questionário para as professoras e de uma no questionário para os/as diretores/diretoras.

Em acordo realizado com a gestora do Programa de Apoio Pedagógico foi oportunizada a participação da pesquisadora em dois encontros de formação continuada das professoras da SAP durante o mês de março de 2012. Ambos ocorreram com um intervalo de quinze dias. No primeiro encontro, ocorrido no dia 07 de março de 2012, foi realizada a entrega personalizada de envelopes, contendo em seu interior o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o questionário destinado às docentes. Foram entregues também em mãos pelas professoras os envelopes contendo o mesmo documento e o questionário destinados aos (às) respectivos (as) diretores/diretoras.

Convém ressaltar que a opção por esse procedimento de entrega dos questionários se deu sob a perspectiva de garantir o caráter de anonimato e confidencialidade junto aos participantes; bem como com o intuito de propiciar uma oportunidade concreta de proximidade com a pesquisadora e o processo da pesquisa. Às professoras que estiveram presentes no encontro, a entrega dos envelopes foi realizada às referidas unidades escolares, via malote da Secretaria Municipal de Educação, seguida de contato telefônico com as diretoras dessas escolas.

Ainda nessa direção e intencionalidade, destaca-se que imediatamente após a entrega dos questionários, entre 08 e 13 de março de 2012, realizou-se o contato telefônico com cada um (uma) dos (as) diretores (as), a fim de que fossem esclarecidos detalhes, como: dados de apresentação da pesquisadora, temática e objetivos da pesquisa e a forma de devolução dos questionários após o preenchimento dos mesmos.

Já, no segundo encontro, realizado em 21 de março de 2012, tanto no período matutino como vespertino, obteve-se o retorno dos envelopes, fechados à cola, tanto das professoras como das diretoras (res) que aderiram ao convite de participação durante a pesquisa.

Sendo assim, dos 47 questionários entregues às professoras das SAP, 38 retornaram respondidos e, entre estes, 31 configuram-se como válidos para a análise, já que 2 corresponderam a duas escolas que implantaram a SAP em 2012 e 5 questionários não continham a assinatura no TCLE. Convém relatar que, com relação à coleta inicial de dados, realizada em 2011, duas professoras encontravam-se em licença para tratamento de saúde e uma SAP/escola estava sem professor (a).

No que se refere aos diretores, dos 42 questionários entregues, 34 foram respondidos, dos quais 27 foram considerados válidos para compor a análise, uma vez que 5 deles retornaram sem a assinatura no TCLE e 2 corresponderam a duas escolas que implantaram a SAP em 2012. Ressalta-se que no decorrer de 2011, em uma das escolas que mantinham a SAP, esta foi desativada.

Tabela 1 – Resultados gerais da pesquisa

Informações iniciais (2011)			Informações finais (2012)				
Escolas com SAP	Diretores escolas com SAP	Professores das SAP	Escolas com SAP	Diretores escolas com SAP	%	Professores das SAP	%
40	40	47	42	42		49	
Questionários entregues			-	42	100%	49	100%
Questionários respondidos			-	34	81%	38	76%
Questionários válidos para a pesquisa			-	27	65%	31	63%

Fonte: Questionários respondidos à pesquisa: “Trabalho Docente e Salas de Apoio Pedagógico, “o coração da escola” (março, 2011).

Com o intento de ampliar as informações obtidas na coleta de dados por meio das entrevistas exploratórias e questionários, optou-se ainda por realizar a análise documental da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 a qual normatiza a implementação e funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico na rede municipal de ensino, por esta configurar o único documento oficial (de âmbito local) existente relacionado ao objeto de estudo e, portanto, uma fonte natural, rica e contextualizada de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Convém ressaltar ainda que essa escolha não foi aleatória, uma vez que a análise do referido documento possibilita atender ao propósito de fazer inferências sobre os valores, as intenções e a ideologia da fonte, no sentido de identificar evidências que venham a fundamentar questões de interesse da pesquisa/pesquisadora.

1.1.7 Análise dos Dados

Embora os procedimentos analíticos estejam presentes em vários momentos e etapas da investigação, a análise assume um caráter mais formal e sistemático quando concluída a coleta de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, concluída a etapa de aplicação dos questionários com as professoras das SAP e com os/as diretores/diretoras que sediam essas salas, decidiu-se pela Análise de Conteúdo, como método de análise desta pesquisa.

Segundo Bardin (1977, p. 28), optar pela Análise de Conteúdo é, em certa medida, assumir uma postura de desconfiança com relação à “[...] impressão de familiaridade face ao seu objeto de estudo”, como também, renunciar a uma “[...] leitura simples do real”, ambas, como armadilhas que possam comprometer uma útil “[...] atitude de vigilância crítica” no tratamento dos dados.

Ainda nessa perspectiva, Franco (2003) dispõe que a Análise de Conteúdo apresenta como ponto de partida a mensagem verbal, oral ou escrita, pressupondo a expressão de um significado e de um sentido que não podem ser considerados isoladamente. Desse modo, assinala como indispensável a consideração de suas condições contextuais (circunstâncias econômicas e socioculturais), como também de seus componentes ideológicos (mensagens socialmente construídas).

Assim, concorda-se com Bardin (1977) e Franco (2003) quando argumentam sobre o uso da Análise de Conteúdo e sua implicação no compromisso consistente com a vigilância crítica, no qual as descobertas tenham relevância teórica e os dados sejam tratados para além de sua simples descrição, mas dialogando com outros dados, estabelecendo relações contextuais e, sendo estas, representadas em alguma forma de teoria.

Sob o argumento apresentado por Bardin (1977, p. 38) de que “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens [...]”, podendo esta recorrer a indicadores (quantitativos ou não),

esclarece-se que o presente estudo prevê a categorização dos dados obtidos junto aos professores das SAP e diretores dessas escolas, como também a triangulação desses resultados com o referencial teórico adotado.

Ainda na perspectiva dessa metodologia de análise adotada, procedeu-se à análise dos documentos selecionados – quais sejam: a Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 e as Linhas Programáticas para a Sala de Apoio Pedagógico Específico - por caracterizar-se como um método de investigação das mensagens em seus conteúdos simbólicos e possibilitar a decodificação e inferência dos dados, a partir do conhecimento lógico e formal, como também por meio do conhecimento experiencial, de caráter subjetivo, o qual envolve impressões, percepções etc. Assim, para zelar pela sistematização e coerência do método de codificação escolhido, considerou-se a natureza do problema, o arcabouço teórico e as questões específicas desta pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Realizada a revisão da literatura pertinente ao trabalho docente na SAP, procedeu-se ao levantamento de pesquisas relacionadas ao tema, em diversas bases de dados¹⁷, nos últimos cinco anos. Em um primeiro momento, foram consultados, o Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES); os Anais da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Revista Brasileira de Educação – Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Nestes, observou-se um quantidade ainda restrita de pesquisas sobre a temática relacionada à sala de apoio pedagógico, como também, em sua delimitação ao trabalho ali, realizado. Fazendo uso dos descritores “sala de apoio” e “sala de apoio pedagógico”, foram encontrados três trabalhos na Revista Brasileira de Educação; catorze e vinte e nove, respectivamente, no CAPES. Ressalta-se que nenhum trabalho de tese foi encontrado.

Nos anais da ANPED, relacionados ao GT15 (Educação Especial), entre os anos de 2006 e 2010, não foram localizados quaisquer trabalhos relacionando os descritores mencionados. Na varredura feita no *SCIELO*, apenas um trabalho foi identificado com a utilização do descritor “sala de apoio pedagógico” e oito trabalhos, com o descritor “sala de apoio”.

¹⁷ Elaboração de estado da arte, em 2011, quando iniciado o processo de construção da intenção e projeto de pesquisa para avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa – UNIVILLE.

No entanto, três trabalhos foram encontrados com o descritor “sala de recursos” que, pela diferença de nomenclaturas adotadas¹⁸ nos diversos estados/municípios para designar o apoio pedagógico – destinado aos alunos identificados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem – também devem ser considerados.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa pauta-se na incipiência de trabalhos relacionados à SAP e igualmente, na preocupação com a educação básica pública no País por denotar um processo gradual de descaracterização e esvaziamento do trabalho do professor. A SAP é considerada principalmente dentro de um contexto político, no qual a escola vai mudando de função, ou seja, processualmente transfigura-se de espaço de transmissão de conhecimento para um espaço de convivência e aprendizagem. Sob esse enfoque, o trabalho docente que é o exercício da função de ensinar apresenta desdobramentos e distanciamentos.

Dentre os trabalhos encontrados, conferiu-se destaque às pesquisas desenvolvidas por Escabora (2006), intitulada “Sala de apoio Pedagógico: sentidos e significados construídos no município de Baueri” e, igualmente, por Bertolini (2011), cuja investigação recebeu o título de “Percepção de Professores sobre a Sala de apoio Pedagógico”, abrangendo cinco escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

Entretanto, foi o trabalho de dissertação de Ropelato (2003), intitulado “A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar” que, possibilitou o acesso a dados contextualizados e de aproximação mais estreita com o objeto de estudo dessa pesquisa e seus objetivos.

¹⁸ Convém ressaltar que pela diferença de nomenclatura adotada, inúmeras são as denominações que se associam e/ou se referem ao apoio pedagógico, tais como: “salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais”, “salas de apoio”, “salas de apoio pedagógico especializado”, “salas de atendimento educacional especializado”.

2 TRABALHO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS DIFERENÇAS NO MODO DE APRENDER DOS ESTUDANTES EM SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

Discutir o trabalho docente por meio das estratégias que assume para lidar com as diferenças presentes no processo de escolarização implica, inevitavelmente, em considerá-lo enquanto realizado, contextualizado e significado por seus protagonistas: os professores. De acordo com a base epistêmico-metodológica adotada neste trabalho, o materialismo histórico-dialético, torna-se indispensável aproximar-se do objeto de estudo sem perder de vista as multideterminações sob as quais este se constitui bem como as prováveis tensões e contradições engendradas em sua organização. Sendo assim, entende-se que a atenção às inter-relações entre as esferas do trabalho e da educação na sociedade contemporânea alinham-se à compreensão de que o ensino e os sujeitos implicados constituem-se em uma construção social e histórica, assim como no contexto e na própria sociedade em que estão inseridos.

2.1 Trabalho docente e a racionalidade técnica

Desde os anos de 1990, com o processo das reformas educacionais em curso no Brasil, percebe-se que vem sendo atribuída uma centralidade ao trabalho docente no que se refere às discussões em torno da tarefa de democratizar a educação e conquistar um ensino de qualidade. Assim, o trabalho e a profissionalização docente têm se inscrito de forma recorrente entre os temas de pesquisas educacionais, políticas públicas e discursos pedagógicos (CONTRERAS, 2002; FACCI, 2004; ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009; LÜDKE, 2009; GATTI, 2010).

Na sociedade atual, preocupada com a manutenção do sistema capitalista, o professor experimenta um momento de ambiguidade e múltiplos impasses. Se por um lado é visto como o “salvador da Pátria”; por outro, é frequentemente culpabilizado pelas diversas problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. Dessa forma, torna-se o “vilão” das questões relacionadas ao fracasso escolar, dos problemas relativos à indisciplina e à violência na escola, das dificuldades de aprendizagem como também dos desencontros entre os objetivos formais e prescritos do ensino e a tarefa realizada (FACCI, 2004, p. 21).

Essas maneiras de conceber o professor e que perpassam o trabalho por ele desenvolvido trazem em seu bojo a ideia de que este seja um mero executor de tarefas e que seu desempenho profissional dependa, exclusivamente, do seu repertório de competências. Na perspectiva que se vinha assinalando, a noção de ‘competências’ alia-se à retórica que atende à lógica de treinamento, de cunho mercantilista e da qual o ideário neoliberal se apropriou, fazendo crer que o repasse de conteúdos e instruções – descontextualizadas das circunstâncias reais da escola nos cursos de formação inicial e continuada – garanta a eficiência e a qualidade do ensino.

Tomando em consideração o caráter polissêmico do termo “competências”, convém esclarecer que, neste ponto do texto, o uso e o entendimento do mesmo, contrapõe o sentido adotado por Perrenoud (2005, p.69) que, entre outros, chamou de competência, a “[...] capacidade de um sujeito mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares”, ou seja, “[...] saber mobilizar” conhecimentos para agir.

Assim como vinha sendo colocado, a noção de competência fica reduzida à ideia de “perícia técnica” e é assumida no sentido de aplicação inteligente de meios para chegar a uma finalidade predeterminada (CONTRERAS, 2002; FACCI, 2004; ARROYO, 2011).

De acordo com Marcelo (2009), em tempos de globalização e dos avanços da sociedade da informação, os conhecimentos parecem ter data de validade. Existe uma estreita vinculação entre o valor das sociedades atuais e o nível de formação, capacidade de inovação e empreendimento de seus cidadãos. Sob esse enfoque, a necessidade de desenvolver-se profissionalmente adquire, portanto, caráter irrefutável e permanente.

Em uma sociedade como a nossa, erigida sob o capitalismo – tendo a lógica mercantil como mediadora das relações sociais e um número crescente de pessoas à margem do mercado de trabalho e das condições humanas essenciais, – corrobora a inculcação ideológica falseadora da realidade que afirma o individualismo e reduz a compreensão das desigualdades sociais a opções de esforço individual (FRIGOTTO, 2005).

Por estarem intimamente intrincadas, essas noções que reforçam a necessidade de um constante desenvolvimento profissional, assim como o mérito dado ao esforço individual ganham contornos particulares entre os professores e no trabalho por eles realizado. Ainda que conservem um caráter de *slogans*, guardam em si a prerrogativa de que professor competente é aquele que domina os meios/procedimentos técnicos e executa suas tarefas para chegar a uma finalidade prévia e externamente definida, qual seja, conseguir os resultados desejados. Sob esse aspecto, a ampliação das competências individuais oferecidas pelas propostas de desenvolvimento profissional na forma de treinamentos, reciclagens, especializações – ainda que distantes da realidade e do cotidiano escolar – passam a representar para os professores uma modalidade de investimento em nome do reconhecimento profissional, da garantia de emprego e de melhores salários.

Não se pode, porém, prescindir do fato que, entre a necessidade de desenvolver-se profissionalmente para acompanhar a dinâmica da sociedade, bem como a possibilidade de essa mesma sociedade dar conta de suas promessas de igualdade e cidadania para todos, sobrevém a ilusão e igualmente o(s) modelo(s) ideal (ais) de docência e formação.

Em contraposição, na perspectiva dialética, em que se entende que o trabalho do professor se articula com a sociedade, alguns autores, entre os quais Giroto e Mormul (2010), apontam a necessidade de refletir possibilidades críticas para o trabalho e a ação docente, situados para além dos muros da escola, considerando um contexto mais amplo e suas inter-relações, ou seja, o da sociedade do trabalho, em seu desenvolvimento no modo de produção capitalista, segundo o qual todos nós somos agentes-objetos. Assinalam ainda que, apenas dessa forma, abrem-se perspectivas para a ação docente, no sentido de romper com a subordinação à positividade e à destituição do caráter de trabalho abstrato em sua prerrogativa de reproduzidor da sociedade vigente.

Em se tratando da abstração do trabalho recorre-se à Arroyo (2007) quando discorre sobre os modelos predefinidos de docência e os protótipos de docente argumentando que estes advêm de uma crença no peso das leis, diretrizes e normas, como se estas configurassem o real. Assevera ainda que “[...] como o protótipo e o modelo foram construídos de ideais, e não do real, a história concreta, os sujeitos concretos que vivenciam a docência e as formas de trabalho têm sido desconsiderados ou criticados como desvios do ideal de docência e formação” (ARROYO, 2007, p. 192).

Na perspectiva dos ‘protótipos e modelos’ concorda-se com o autor – pelo fato destes trazerem em si princípios universalistas e genéricos – resultam em uma visão parca e abstrata

da realidade, uma vez que essa percepção não honra e, nem mesmo, alcança a concretude dos sujeitos históricos, demarcando assim uma distância inegável do cotidiano escolar.

O trabalho docente, porém, é talhado nas relações interpessoais, são pessoas (profissionais) lidando com pessoas (estudantes) e, portanto, não há como refutar que a singularidade, a complexidade e a incerteza compõem o ofício do professor.

Tais considerações coadunam com a perspectiva de Canário (1996, p. 11) ao expor que os limites do modelo dominante de formação esbarram na “[...] impossibilidade de fundar práticas profissionais de professores em ‘receitas’ passíveis de uma aplicação generalizada, independente dos contextos”.

Essa disposição, no entanto, se faz presente com o subsídio dos ideários neoliberais vigentes, já que a subjetividade do professor e do estudante, bem como as condições histórico-sociais, em que sua profissão se desenvolve, não são contempladas, fazendo crer que o trabalho docente se encerra apenas no espaço intraescolar. Dessa forma, a concepção de trabalho docente se vê amparada sob o modelo de racionalidade técnica, caracterizado pela relação hierárquica que se estabelece entre conhecimento e prática, uma vez que a elaboração/produção de recursos técnicos ocorre em outro contexto institucional, distante das circunstâncias reais da escola, onde estes deverão ser aplicados. Assim, dimensões contextuais político-ideológicas e individuais ficam relegadas ao segundo plano ou até resultam desconsideradas.

Nessa senda, Arroyo (2007; 2011) e Contreras (2002) concordam que, tanto a submissão docente a diretrizes alheias à realidade do cotidiano escolar, quanto a presunção de que a qualidade do ensino se resume a uma questão de qualificação técnica, contribuem para uma desorientação de ordem ideológica, na qual os professores possam se ver imersos.

Contreras (2002, p. 51) posiciona-se sobre o assunto, assinalando que “[...] há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional”. Assim, o professor é submetido a necessidades contraditórias, nas quais vê seu trabalho reduzido a prescrições externas que lhe subtraem o poder de decisão, a capacidade de planejar, compreender e agir sobre a sua produção e, conseqüentemente, manter, mesmo que de forma relativa, o controle sobre seu próprio trabalho. Corrobora nesse sentido, o aumento das formas burocratizadas de controle sobre as tarefas docentes, permitindo que outros efeitos entrem em cena. Entre eles destacam-se: a rotinização de atividades, a privação de tempo para o exercício reflexivo e o decorrente isolamento dos demais colegas de profissão. Essa conjuntura de ocorrências, além de ceder lugar a outros fenômenos, como a intensificação e a

precarização do trabalho docente, traduz uma significativa perda da autonomia profissional do professor.

No contexto brasileiro, as novas e múltiplas exigências profissionais imputadas aos professores se articulam com as políticas sociais e de desenvolvimento¹⁹ que, tendo em vista a promoção da equidade social, demandam uma reorganização do trabalho escolar.

Conforme Assunção e Oliveira (2009), a implantação da gestão democrática nas escolas públicas a partir da Constituição Federal de 1988 e a sua regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), embora representem uma conquista para a democratização da gestão escolar, tem implicado no surgimento de novas funções e na reorientação de tarefas no âmbito educativo escolar.

Sobre esse aspecto, Assunção e Oliveira (2009) reconhecem uma íntima relação entre essas mudanças organizacionais e a intensificação do trabalho docente, tanto em sua dimensão quantitativa como qualitativa. Essas transformações têm sido explicitadas no cotidiano escolar quando, por exemplo, os docentes se declaram despreparados frente às novas exigências. Estes têm experimentado a contradição entre o estímulo ao trabalho coletivo e o incentivo à carreira individual, a padronização de procedimentos, a formação de turmas baseadas em aspectos homogêneos, o excesso de alunos em sala e a falta de meios e/ou recursos para realizar o seu trabalho. Todos esses exemplos compõem apenas algumas questões que, entre outras, são apontadas pelos professores como confrontadoras de sua vontade de realizar um bom trabalho, vindo a comprometer não apenas a saúde dos docentes, como também a qualidade da educação nas escolas.

É nesse cenário descrito por Assunção e Oliveira (2009) como sendo de “hipersolicitação e sobrecarga” que a tese da proletarização²⁰ do trabalho docente ganha contornos expressivos e o discurso da necessidade de qualificação do professor se vê inscrita. Esta, ainda que, na maioria das vezes, se dê de maneira descontextualizada e abstrata, é mensageira pontual da responsabilização do professor pela resolução dos problemas educativos ou educacionais que, sabe-se, são multideterminados.

¹⁹ De acordo com Shiroma; Campos & Garcia (2005), desde o início dos anos 90, as publicações nacionais e internacionais relativas à política educacional permitem-nos constatar uma transformação em seus argumentos. Nos anos iniciais da década de 1990, pôde-se constatar a predominância de argumentos em prol da qualidade, produtividade, competitividade, eficiência e eficácia, já no final da década, se faz perceptível uma mudança de viés nos conceitos como, justiça, equidade, coesão social, inclusão, etc. que, passam a apresentar uma face menos economicista e mais humanitária.

²⁰Conforme Contreras (2002, p. 33), a tese da proletarização de professores compreende que, “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia”. Assim, as transformações que os professores experimentam nas características de suas condições de trabalho aproximam-se das condições e interesses da classe operária.

Diante do exposto, pode-se presumir que, o terreno entre a proletarização e o profissionalismo docente, constitui-se pavimentado de imprecisões e impasses. Nele, coexistem ciladas conceituais e ideológicas que tensionam o trabalho docente por conta de suas contradições. Estas vão desde a exigência que se impõe aos docentes da “posse ou merecimento de certos traços considerados como profissionais”, a introdução e adequação aos sistemas de racionalização/burocratização do ensino, até o cerceamento da autonomia profissional e a restrição de sua participação social que - sob essas condições, passa a ser delegada ao âmbito de outros profissionais; sejam estes, especialistas e/ou administradores (CONTRERAS, 2002, p. 37).

É nesse terreno que se veem circunscritas as propostas de desenvolvimento profissional, como também as de formação inicial e continuada em suas divergências e dificuldades de encaminhamento. De uma forma bastante expressiva, estas têm se evidenciado como mais uma das estratégias de controle sobre o conhecimento e as ações dos professores, que percebem o seu papel subordinado a autoridades institucionais e aos ditames externos. Assim, forjados nas características profissionais que lhes são imputadas, acabam cooptando com uma atuação que corresponde a de bons funcionários em detrimento a de bons profissionais do ensino.

Para superar as dicotomias estabelecidas pela racionalidade técnica entre a ação e o planejamento, o individual e o coletivo, entre outras, faz-se necessário adotar e efetuar o entendimento de que não há como dissociar o trabalho e a formação.

Corroborar-se com Lüdke (2010) que ao se almejar a relação entre a teoria e a prática deve-se focalizar o trabalho precedendo a formação, pois o que fazem os que trabalham na educação e como lidam com os desafios cotidianos, significa, antes de tudo, considerar o trabalho docente (enquanto prática e ação), como ponto de partida para as propostas de desenvolvimento profissional (sejam elas, de formação inicial e/ou continuada), uma vez que este - o trabalho em sua dimensão prática - tem sido o menos cuidado nos estudos.

De acordo com Gonçalves (1996) e Facci (2004), geralmente nos cursos de formação e/ou qualificação docente, há um reduzido espaço para os relatos que envolvem a relação entre a subjetividade dos professores e a ação pedagógica, subtendendo-se que essa interlocução não tenha qualquer correspondência com o seu desempenho em sala de aula. Segundo as autoras, em muitas dessas situações, o foco dos estudos é limitado ao aspecto profissional do professor, resultando desconsiderada a sua dimensão pessoal, no que se refere a toda uma vida que influencia a sua atuação, bem como, em sua dimensão coletiva, ou seja, enquanto participante de uma profissão que vem sofrendo modificações em termos de

valorização. Assim, grande parte das propostas de formação e/ou desenvolvimento profissional, embora abarquem alguns aspectos da pessoa do professor, desprezam “a força das representações sociais construídas ao longo da trajetória de vida dos docentes no cotidiano das salas de aula” e, portanto, procedem esvaziadas de humanidade e descontextualizadas dos movimentos da profissão ao longo dos anos (GONÇALVES, 1996, p. 21).

Assim sendo, dentro dessa tendência de abstrair os sujeitos e os movimentos contraditórios à sua humanização, cabe a discussão sobre o trabalho docente em sua dimensão concreta em uma perspectiva que possibilite o pertencimento à categoria de ser humano, como indivíduo singular.

2.2 Trabalho docente na abordagem materialista histórico e dialética

De acordo com Frigotto (2010, p. 85), ao homem que se faz e se produz pelo trabalho nas suas relações sociais de produção, não cabe um conceito abstrato e anti-histórico, pois como “devir histórico” evidencia a necessidade de uma compreensão que o contemple tanto em sua dimensão de individualidade, quanto de ser social.

No contexto das relações sociais capitalistas, entretanto, o trabalho como produção da existência humana vai sendo usurpado em sua dimensão ontológica, deixando de ter a centralidade conferida aos valores de usos e de respostas às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sob a forma de trabalho assalariado, os trabalhadores convertem-se em mercadorias assim como também a sua força de trabalho, já que mediante a sua exploração e alienação é viabilizada a acumulação e riqueza de poucos. Nessa abstração do trabalho que, de valor de uso passa a se configurar como valor de troca, traduz-se um tensionamento no qual, ao mesmo passo em que este, pode ser fonte de humanização e de criação do ser social, sob a lógica do capital, torna-se alienado e degradado, por destruir direitos e expropriar a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2005).

Conforme Saviani e Duarte (2010), na perspectiva marxista e dialética de formação humana, em que o homem transforma e é transformado pelo trabalho, para que se confirme sua individualidade como livre e universal, há de se criar condições de humanização a partir de relações sociais alienadas.

Sob esse panorama, relembra-se a concepção dialética de trabalho em Marx (1985, p. 50), o qual considera:

[...] o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.

Sob esta perspectiva, o trabalho adquire um caráter histórico-ontológico na formação humana. Como atividade vital e consciente de elaboração do mundo objetivo, o trabalho afirma o homem como ser genérico, representante do gênero humano, uma vez que seu produto é sua realização efetiva e a sua atividade é transformada em objeto social.

Sell (2001, p. 157) reforça esta ideia quando salienta que, para Marx, o trabalho além de condição indispensável para a vida social, é determinante para a formação do ser humano, como indivíduo e também como ser social, já que:

[...] O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Há que se ponderar então que o trabalho do professor – ao assumir o compromisso de formar pessoas considerando-as em suas multideterminações históricas, sociais, pessoais e coletivas – não pode esquivar-se de pensar a escola como um contexto imediato que determina e conforma seu fazer ao mesmo tempo em que é nesse contexto que ele irá intervir. Dessa forma, há que se entender a escola como uma instituição formal e sob a função social que detém, considerando que os processos educacionais ao se constituírem em práticas formadoras e mediadoras da sociedade em nada são neutras.

Assim, tendo o mercado e o capital como medida e lógica norteadora, as práticas escolares podem – além de reforçar as relações sociais capitalistas – subscreverem-se na reprodução de desigualdades, articulando-se com a manutenção dos privilégios hegemônicos. Dessa forma, como instituição social, a escola se circunscreve inevitavelmente em um território ideológico e, como parte deste, imprime sua cooptação com os objetivos do capitalismo, principalmente no que se refere à ideia de que seu produto – a educação – esteja intimamente vinculada à qualificação para o trabalho e à possibilidade de ascensão social, sob o reconhecimento social que lhe é conferido.

Nessa perspectiva, os princípios externos que delimitam a escola e definem suas normas de trabalho e funcionamento se desdobram no cotidiano escolar.

Uma das possibilidades para ressignificar os sentidos da escola é assinalada por Arroyo (2007, p. 205) quando adverte que “[...] o campo da educação, das políticas, do currículo e da formação se orienta por princípios universalistas genéricos, não constituídos no reconhecimento da diversidade e das brutais desigualdades” - e aponta para a necessidade de superação dessa visão conformante e tradicional, sugerindo um diálogo atento entre a realidade e os ideais.

Ainda nessa vereda ideológica, que tem como pano de fundo o conceito de capital humano, empenhando-se em reduzir a educação a um simples fator de produção, Frigotto (2010) afirma que a subordinação linear do educativo aos processos de produção, embora esteja mais sutil, continua ileso. Isso porque as categorias sociais encontram-se agora sob novas roupagens como: “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “formação de competências”, “empregabilidade”, etc.; insistindo em transmutar direitos, como o da educação, em mercadorias e/ou favores.

Dessa forma, entende-se que para revisar modelos, reformular políticas e diretrizes, currículos e cursos de formação; torna-se imprescindível considerar o trabalho e a condição docente em uma perspectiva histórica, contextualizada nas situações concretas desse trabalho e, como parte do jogo na dinâmica social, política e cultural da sociedade. Somente mediante essa aproximação às formas reais, diversas e contextualizadas de vivenciar a condição e o trabalho docente, podem-se honrar as pretensões de mudanças pedagógicas e curriculares .

2.3 Desafios ao trabalho docente na perspectiva das singularidades no modo de aprender dos estudantes

Ampliando a complexidade engendrada no cenário que Arroyo (2011, p. 10) chama de “despersonalização da educação”, reside a abertura da escola e a ampliação do universo dos “escolarizáveis”, a partir da segunda metade do século XX. Em decorrência de um processo histórico, consolida-se a concepção de que cabe à escola a tarefa de formar todos os sujeitos. Nesse sentido, a meta da escolarização nas escolas comuns é defendida não somente às crianças de classes populares, mas também àquelas consideradas “diferentes” em função da deficiência ou de desvantagens várias.

Nessa configuração, o teor das políticas nacionais e internacionais de inclusão escolar passa a tensionar os modos de ver/compreender a diferença na escola e suas implicações no trabalho docente, como também nas práticas pedagógicas, pondo em xeque as certezas e as regularidades que vigoravam em um momento histórico precedente. Acolher as diferenças na escola deflagra então, a exigência de rever concepções sobre os sujeitos e as instituições envolvidas, visto que os desafios e dilemas advindos dessa proposição são reconhecidos e fazem-se sentir, tanto na organização escolar e no trabalho docente como também no processo de aprendizagem dos estudantes e nas relações que se estabelecem entre a família e a escola.

No Brasil, ainda que os índices numéricos revelem avanços relativos aos processos de acesso à escolarização inicial e à redução do analfabetismo, constata-se “[...] um cenário extremamente precário e diferenciado em seu conjunto” (BAPTISTA, 2006, p. 29).

Vive-se um processo de muitas iniciativas de gestão e investigação que merecem ser conhecidas, mas coexistem dificuldades de avaliar a oferta de serviços e a qualidade destes a partir de parâmetros que contemplem aspectos qualitativos. Na direção de conter o nosso pragmatismo e como afirma o autor, “[...] abrir novas frestas”, ainda há de se enfrentar de maneira mais crítica a perplexidade diante do desafio de garantir a premissa de Salamanca – : “[...] toda criança tem o direito fundamental à educação [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas” (BRASIL, 1994, p. 01).

Talvez uma maneira crítica de enfrentar o desafio proposto por Salamanca (BRASIL, 1994)²¹ situe-se nas maneiras de olhar as singularidades na escola.

Nesse sentido, os olhares – sendo portadores de concepções ideológicas e naturalizantes – podem nos servir como ponto de partida para a reflexão sobre as implicações das mesmas no trabalho docente e, mais especificamente, nas práticas pedagógicas, contrapondo os processos de desumanização nos diversos âmbitos da sociedade atual (BIANCHETTI e CORREIA, 2011; REGO, 1998; MOYSÉS, 2001).

Segundo Bianchetti e Correia (2011, p. 155), nossa visão/maneira de olhar resulta de uma construção histórica, individual e coletiva, com a qual fomos estabelecendo relações conosco e com os outros e nos apropriando das várias formas de conceber o homem e o mundo. Tais formas possuem um inegável potencial gerador e direcionador de nosso olhar. Nessa perspectiva, compreender suas dimensões exige, antes de tudo, levar em conta que na dialogicidade entre “o olhador” e “o olhado” residem mensagens e posições as quais não

²¹ A versão da Declaração de Salamanca utilizada trata-se de uma edição brasileira de 1994.

podem ser desconsideradas por imprimirem condições delicadas e nem sempre previsíveis, especialmente quando essa maneira de ver/olhar o outro é subjugada em nome de uma diferença ou falta.

Outras considerações nesse sentido são tecidas em um estudo desenvolvido por Rego (1998), no qual problematiza o que fazer com as diferenças encontradas na escola e aponta a visão/concepção dos professores acerca da constituição da singularidade humana como particularmente importante, visto que interfere em sua prática docente e subsidia sua compreensão das relações entre ensino e aprendizagem. A autora assinala que esse olhar conceptual do professor carrega em si ideias, hipóteses, crenças, representações e modos explicativos, implicando diretamente na proposição de conteúdos, metodologias, nos objetivos a serem alcançados, nas formas de avaliação empregadas, nos tipos de interação com os alunos, como também nas explicações sobre o desempenho dos estudantes.

Na direção de uma concepção/olhar que encontre os diferentes em sua concretude na escola, ganha consistência o convite proposto por Moysés (2001, p. 251), o qual sugere uma “ruptura epistemológica” com as armadilhas que os atuais paradigmas científicos colocam e que:

[...] nos permita tecer novas formas de olhar o mundo e as pessoas, em um olhar que se proponha a – e consiga – enxergá-las, em toda a sua individualidade e sua totalidade, enquanto sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados e que não podem ser afrontados em nenhuma circunstância. Um sujeito que se constitui – e é constituído por - seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social.

Em síntese, quando se pretende acolher diferenças e atender às singularidades na escola, acredita-se que o exercício do poder engendrado no olhar conferido às crianças, jovens e adultos assume significativa relevância, tendo em vista a recusa de um olhar que não vê e que anula o que não sabe ver, ou ainda, um olhar que se atém às carências e faltas e que por se pautar em intenções homogenizadoras torna-se paralisante.

Diante de tal afirmação, faz-se imprescindível considerar que as relações que engendram o ensino e, nas quais, o trabalho docente se vê inscrito, concretizam-se em uma sociedade marcada por novas formas de desigualdade, processos de (re)inclusão marginais e, conforme Martins (2003, p. 26), de “lugares residuais” do ponto de vista social, moral e político. Ignorar essas condições pode levar a uma culpabilização do professor, ou melhor, a “[...] uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se as condições de acesso dos alunos e as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não

estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade” (MARCELO, 2009, p. 124).

Beyer (2006, p. 74), por sua vez, adverte que ainda representa 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”. Assume relevância o fato de que, no ensino público, as diferenças confrontam insistentemente a proposição de uma educação de qualidade e para todos, comprometendo o encaminhamento de mudanças nesse sentido.

Sob esses enfoques, pode-se concluir que a pretensão de acolher as diferenças e atender às singularidades na escola/ salas de aula está inegavelmente atravessada por uma série de armadilhas conceituais ideológicas, as quais forjam concepções e olhares, bem como têm a capacidade de submeter e conformar identidades. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o trabalho docente não se perca de sua função essencial, qual seja: o ensinar.

Em artigo, no qual discute sobre a mudança e a permanência dos caracterizadores da profissão docente frente à mudança estrutural ocorrida pelo alargamento da oferta de educação a todos, Roldão (2008, p. 02) assevera que: “[...] o exercício da função do professor mudou. Todavia, [...] no essencial, a função profissional não mudou”. Ainda segundo a autora “[...] o professor é professor porque ensina”, seu trabalho é “[...] gerar e gerir formas de fazer aprender”, ainda que, em algumas circunstâncias não obtenha sucesso (ROLDÃO, 2008, p. 04).

No entanto, conforme panorama descrito por Patto (2010, p. 21), desde a década de 1980 os índices de reprovação e evasão escolar na escola pública de primeiro grau têm assumido proporções alarmantes. Sucessivos levantamentos revelam que esse processo de “cronificação no estado das coisas” parece refratário às tentativas de reversão, sejam estas protagonizadas pelas reformas educativas, pelas pesquisas sobre suas causas ou pelos caminhos técnico-administrativos dos órgãos oficiais.

Nesse ponto, consubstancia-se a necessidade de repensar o fenômeno a que se atribui o nome de fracasso escolar, bem como suas diferentes noções, por constituir-se objeto do discurso social e dos meios de comunicação que, tendo conquistado tamanha evidência, pode nos encobrir a compreensão (CHARLOT, 2005).

Segundo Patto (2010), a questão que se põe à compreensão do fracasso escolar é a de que se trata de um processo psicossocial – produzido no cotidiano escolar a partir do

(des)encontro entre o modelo disciplinar que a norteia, suas concepções, olhares e atitudes assumidas e a singularidade de seus estudantes - em um intrincado jogo de relações de poder que se desdobram nas relações hierarquizadas presentes no interior da escola. Nesse percurso, estereótipos e preconceitos ganham força em processos discriminatórios e estigmatizantes que, com a participação ativa de profissionais, tanto da educação quanto da saúde, cumprem a profecia: alunos comuns, tomados em suas marcas singulares de herança étnica, social ou cultural são inculcados de uma presumida ilegitimidade e acabam por internalizá-la na forma de incapacidade de aprender.

De forma semelhante coloca-se Charlot (2000, p. 16), quando afirma que o fracasso escolar é um “[...] nome genérico e um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm, ao que parece, algum parentesco”. Como “objeto inencontrável” assume a recusa de submeter-se à reificação deste nome genérico e a pensá-lo de modo que se lhe insinuem idéias de doença, contágio, etc. Assim, demarca que “[...] o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, decorrentes de uma diferença entre alunos, currículos, estabelecimentos e, da experiência escolar vivida e interpretada pelo aluno.

Esses dois posicionamentos parecem confluir para a direção apontada por Rego (2003) ao declarar que a escolarização desempenha um papel fundamental sobre a constituição da singularidade dos indivíduos que vivem em uma sociedade letrada e complexa como a nossa. Sob essa óptica, defende que os fenômenos como a exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos adquirem extrema gravidade. Nesse ponto, concorda-se com a autora por articular a questão à função social, política e pedagógica da escola, na medida em que esta “[...] compartilha com as famílias a educação das crianças, contribui para a formação de cidadãos e se constitui no local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões deste contexto social e cultural” (REGO, 1998; 2003).

Considerando a proposição defendida por Contreras (2002, p. 75, grifos da autora) de que “[...] o ensino é um jogo de *práticas alinhadas*, onde fatores históricos, culturais, sociais e, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com as individuais” – a resposta profissional do professor não está imune a assumir-se na forma daquela que melhor se adaptar às condições específicas de seu trabalho e aos requerimentos preestabelecidos externamente. Assim sendo, “[...] o reconhecimento das diferenças sociais com relação às finalidades que o ensino deve cumprir” é secundarizado ou ignorado (CONTRERAS, 2002, p. 130).

Ponderando a tarefa do “fazer aprender” (ROLDÃO, 2008) a todos os estudantes - incluindo os que requerem atenção às suas singularidades/especificidades no processo de escolarização - pode-se conjecturar que entre as multideterminações que vêm implicando de maneira contrária na objetivação da essencial finalidade do ensino e da função profissional docente, alguns fatores ganham evidência. Como já apontado anteriormente, atribuem-se assim contornos fortes à racionalização do trabalho e ao decorrente hiato deflagrado entre o planejamento externo e a execução em contextos específicos, à tecnologização das tarefas e homogeneização de procedimentos, com ênfase na apropriação rígida dos currículos (não submetidos ao julgamento contextualizado da prática) e à crescente dependência da decisão de especialistas, decorrente da perda paulatina de qualidades profissionais e da autonomia.

Entretanto, na discussão sobre a racionalização tecnológica do trabalho, Enguita (1991), Contreras (2002) e Arroyo (2011) convergem sobre a forma como estas se desdobram, inclusive, no conteúdo da prática educativa. Nessa perspectiva, a regulamentação do ensino encontra no currículo uma de suas expressões mais produtivas, uma vez que sob a forma de prescrições, estabelece previamente não só sobre ‘o que’ os docentes devem ensinar, mas também ‘como’ ensinar. Esse engessamento de conteúdos e métodos de ensino homogeneiza as tarefas docentes e recai sobre os professores como uma limitação de seu poder decisório e de outras possibilidades na tarefa de ‘fazer aprender’, pois como diz Arroyo (2011, p. 211): “[...] as grades são mais que grades curriculares, [...] materializam e legitimam hierarquias e desigualdades, hierarquizam até uma cultura escolar e profissional”.

Um lembrete bastante cruel nesse sentido pode ser a realidade indicada pelos dados do INEP²² (2007) sobre o fracasso das ações da escola pública no Brasil, assim percebido: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem completar a 8ª série; e dos que adentram no Ensino Médio, 26% não o completam, levando em torno de 10,2 anos e 3,7 anos respectivamente, para concluírem. Da mesma forma, em avaliação realizada pelo SAEB²³, em 2003, dados atestam que 18,7% apresentaram índice considerado muito crítico e 36,7%, nível crítico²⁴. Outro dado espantoso aponta a defasagem na relação idade/série recomendada de alunos entre 7 e 14 anos, matriculados em escolas brasileiras, sendo que, 27,5% foram considerados atrasados (FORGINARI e SILVA, 2007; MEIRA, 2011).

²² INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

²³ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

²⁴ Considerando-se que, de acordo com essa avaliação, apenas 5% dos alunos configuram alfabetizados no final da metade do Ensino Fundamental (MEIRA, 2011).

Assim, ganha visibilidade o fato de que o número de estudantes considerados como aqueles que fracassam em seu processo de escolarização é bastante expressivo e, dessa constatação, podem-se presumir indícios que articulam a dificuldade de atenção/encaminhamento desses dados e as implicações destes em um contexto mais situado. Nessa direção percebe-se que, com o subsídio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, art. 24: “[...]a obrigatoriedade dos estudos de recuperação, de preferência, paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”, cada sistema educacional tem buscado alternativas para lidar com a equação que se lhe impõe, qual seja, a de conjugar o atendimento das exigências curriculares pretendidas com os resultados alcançados nas avaliações dos estudantes. (BRASIL, 1996, *web*).

Ao implementá-las, porém, o próprio sistema educacional acaba por adotar posicionamentos/ações que o traduzem, ao mesmo tempo, como vítima e algoz no processo de produção do fracasso escolar. Sala de recursos, sala de apoio, classe de apoio pedagógico, classe especial, de reforço escolar, sala de aceleração, assumem diferentes nomes e definições, mas todas elas conservam um aspecto comum, o de configurar parte de um conjunto de estratégias e, por que não dizer, tentativas para lidar com o fenômeno denominado fracasso escolar. Estas, de certa maneira, identificam-se com a observação de Escabora (2006, p. 63) com relação às salas de apoio pedagógico, ao asseverar que: “[...] originaram-se da incapacidade da escola em lidar com as diferenças”.

Dentre as diversas estratégias que vêm sendo utilizadas para atender aos estudantes que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, estão as Salas de Apoio Pedagógico.

Em Joinville, município em que se realizou este estudo, o Programa de Apoio Pedagógico foi implantado em 1997, pela rede municipal de ensino, tendo como público-alvo os: “[...] alunos que se encontram em situação de fracasso escolar, com o objetivo de recuperar suas defasagens de aprendizagem e, assim, evitar e minimizar os índices de reprovação nas séries iniciais” (ROPELATO, 2003, p. 10).

Desde então, as SAP vêm ocupando um espaço cada vez mais significativo dentro dos contextos escolares e ampliando suas proposições iniciais, como uma das várias estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para regularizar o fluxo escolar no Ensino Fundamental, mediante a oferta de um atendimento paralelo ao ensino regular, para os alunos que encontram dificuldades em seu processo de escolarização, com maior ênfase na alfabetização/letramento (ROPELATO, 2003; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

3 SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO: POLÍTICAS, DIRETRIZES E HISTÓRIA

A ideia de “crianças como sujeitos políticos” continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas.

Jens Qvortrup

O problema na alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil tem merecido atenção de vários estudiosos (RIBEIRO, 1991; FERRARO, 1999; 2002; SOARES, 2003; 2010), já que um número considerável de estudantes identificados pela escola como em situação de fracasso, nela permanece, mas sem corresponder às expectativas curriculares de aprendizagem. Assim sendo, esses estudantes – em seus processos de escolarização – são submetidos à forma estanque dos mecanismos correntemente conhecidos como reprovação e repetência. O PAP apresentou-se na rede municipal de ensino de Joinville em 1997 como uma possibilidade de reverter o índice de reprovações/repetências nas séries iniciais.

Segundo Ferraro (1999; 2002) pode-se compreender essa realidade de ‘reprovação/repetência’ a partir de uma mudança de perspectiva teórica, tanto no plano científico quanto político. Em seu estudo, intitulado “Diagnóstico da escolarização no Brasil” Ferraro (1999, p. 23) partilha sua percepção quanto às limitações das abordagens utilizadas em pesquisas que se restringem a dados globais. Assinala que tal posicionamento pode significar um abandono das perspectivas regionais e da única forma de abranger as desigualdades e contradições presentes. Para tanto, visando dar uma unidade teórica a toda uma gama de fenômenos como o “[...] não-acesso à escola, a evasão, reprovação e repetência” e conferir-lhes um tratamento menos estanque, o autor desdobra a noção de exclusão em duas categorias de análise, “os excluídos da escola”, englobando tanto o não acesso à escola como a evasão e “[...] exclusão na escola”, caracterizada e produzida pelos mecanismos de reprovação e repetência (FERRARO, 1999, p. 23).

Tomam-se por empréstimo as ideias de Ferraro (1999) quanto à consideração dos fenômenos de reprovação e repetência e pretende-se apresentar neste capítulo o cenário das políticas públicas e reformas educacionais no Brasil e as diretrizes que nortearam a criação e a implementação do PAP em Joinville. Ainda com a intenção de aprofundar o estudo, almeja-se proceder à análise documental da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 para

contextualizar o território e trabalho docente desenvolvido nas SAP, articulando os aspectos que o conformaram como serviço/estratégia em sua constituição.

3.1 O cenário das políticas públicas e reformas educacionais no Brasil

Para situar o Programa de Apoio Pedagógico e sua implementação no âmbito municipal, faz-se um recuo histórico ao momento que compreende o início do movimento de universalização da educação e de mudanças na organização escolar. Estes se delinearam a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, contou com 155 governos que subscreveram uma Declaração Mundial para firmar compromissos, entre eles, o de garantir a educação básica de qualidade para todos. Por ser considerado um dos nove países com a maior taxa de analfabetismo no quadro mundial, o Brasil foi movido a desencadear ações que honrassem os princípios acordados em Jomtien, em 1990, tendo como principal eixo a educação para a equidade social.

Sobre essa reorientação de eixos para a educação, Oliveira (2004, p. 1129) assinala uma transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo, (que orientaram as reformas educacionais de ampliação do acesso à escolaridade na década de 1960) para os do globalismo, que passam a nortear as reformas, nos anos de 1990. Essa mudança de paradigma educacional decorre da constatação da impossibilidade da educação escolar em dar respostas relativas a uma melhor distribuição de renda, tampouco, em liquidar a dívida social de décadas. Tornou-se imperativa a substituição do “[...] argumento da educação enquanto meio mais seguro para a mobilidade social individual ou grupal” para, o de “requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado”. Dessa perspectiva, “[...] a educação passa a desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza”, implicando aos sistemas escolares a incumbência de formar para a empregabilidade.

Sob esse direcionamento, reafirmando o compromisso de “Educação para todos” e com a urgência de prover a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, é apresentada em 1994, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Tal documento demanda que todos os governos signatários atribuam: “[...] prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”, sejam estas relacionadas a deficiências ou decorrentes de quaisquer razões diversas que, de alguma forma, corroborem para a sua condição de “excluídos” do/no processo de escolarização. (BRASIL, 1994, p. 01).

Assim, as reformas educacionais iniciadas a partir da proposta de universalização do acesso à educação como forma de promoção da equidade social, implicaram transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública, atuando em todo o sistema e também no nível da escola, repercutindo mudanças significativas em seus objetivos, nas suas funções e, inclusive, no que se refere à natureza do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Considerado tal contexto, para cumprir o compromisso de expandir a educação básica, firmado em Jomtien, “os países em desenvolvimento”²⁵ tiveram que debruçar-se sobre estratégias para elevar o nível de atendimento às populações, contudo, sem que isso representasse um aumento proporcional nos investimentos²⁶. Nessa direção, a busca pela diminuição das desigualdades sociais deveria ser alcançada mediante a proposta de expansão da educação básica para permitir às populações em situação vulnerável, encontrar opções para a sua sobrevivência.

No Brasil, os desdobramentos do compromisso assumido em Jomtien são perceptíveis nas recentes mudanças ocorridas nas políticas públicas de educação desde o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (iniciado em 1995) até o atual governo, denotam um processo

²⁵ Usa-se o termo “países em desenvolvimento” em destaque por acreditar-se que, embora, economicamente, o país já tenha superado esse estigma, no que se refere à educação (de acordo com diferentes avaliações, entre elas o PISA), encontra-se atualmente na 54ª posição de um total de 65 países.

²⁶ Segundo Oliveira (2004, p. 1131), a fórmula para expandir sistemas de ensino em países populosos e com pronunciada desigualdade social, deveria ser mediante “estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo”. Assim, para a redefinição de gastos e manutenção do controle central das políticas formuladas/implementadas, o modelo de gestão escolar assumido baseia-se na conjugação de formas de planejamento e controle com a descentralização administrativa, possibilitando arranjos locais para a complementação do orçamento com subsídios da própria comunidade e de seus parceiros. De acordo com a autora, “a equidade far-se-ia presente, sobretudo, nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos”; à exemplo, o FUNDEF, no Brasil.

de transição para os sistemas de ensino, uma vez que uma nova regulação²⁷ das políticas educacionais pode ser identificada e vem repercutindo na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Os desdobramentos²⁸ dessa complexa equação entre a macrorrealidade dos sistemas e os cotidianos escolares – presentes nas medidas e estratégias de gestão e financiamento que alteram as redes de ensino (em seus aspectos físicos e organizacionais) têm se assentado sobre conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência, importadas das teorias administrativas que reverberam, inclusive no âmbito pedagógico, implicando-lhe uma reestruturação de práticas e redimensionamentos significativos do trabalho docente.

Sob esse panorama, corrobora a concepção de Ozga (2000), ao apontar que as políticas públicas constituem uma arena de negociação caracterizada pela luta entre grupos e interesses envolvidos e, sob esse enfoque, tornam-se um terreno legítimo de contestação. Sendo assim, para auxiliar a compreensão da disputa dos variados espaços dos sistemas de ensino por propostas políticas e diferentes concepções educativas e da luta que esta representa no interior das instituições para a indução de mudanças ou “regulação”, surge a necessidade de contextualizá-las.

De maneira geral e sucinta, pode-se dizer que no Brasil constela-se uma disputa entre duas grandes políticas públicas, ou seja, as neoliberais e as denominadas democráticas e participativas. Grosso modo, nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um centro pensante e técnico; ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema (FREITAS, 2005, p. 913).

Sob essa óptica e tendo como foco o trabalho docente no âmbito da escola pública, assume relevância a observação das diferentes noções de ‘qualidade’ adotadas no cerne dessas políticas e que, traduzidas em seus projetos, revelam qual o aspecto escolhido para defini-la em cada um desses posicionamentos.

Em se tratando das políticas neoliberais, recaem críticas sobre o seu “[...] dirigismo na condução de sua implementação”. Este é traduzido em uma noção de qualidade que “[...] é

²⁷ Conforme Freitas (2005, p. 913), “o conceito de ‘regulação’ não pode ser discutido em abstrato, sem levar em conta a natureza da política pública que o abriga”. Muito embora o termo regulação tenha sido construído no interior das políticas públicas neoliberais, “regular” na acepção ampla do termo, constitui a vocação de toda política, já que todas as forças políticas que se disponham a disputar e venham a ganhar o governo do Estado possuem a expectativa de pôr em prática algum tipo de indução de mudanças, ou regulação.

²⁸ Dentre os desdobramentos, Oliveira (2004) destaca: a atribuição da centralidade administrativa à escola, como núcleo de planejamento e gestão, a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a ampliação/regularidade dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), como também, as avaliações institucionais e a insistência dos mecanismos de gestão quanto à participação da comunidade.

quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado” (FREITAS, 2005, p. 921).

Em contraposição, as políticas democráticas adotam em suas formas de gestão a premissa de promover um maior compromisso dos servidores públicos e dos gestores no interior de suas políticas de caráter participativo. Ou seja, a concepção de qualidade abraçada, em vez de se caracterizar por uma adequação a padrões e normas pré-estabelecidos verticalmente, assume o caráter de negociável²⁹, uma vez que o modo consensual de definir caminhos possíveis para a realização de objetivos compartilhados é priorizado.

É na conjuntura dessas políticas educacionais e nas diferentes formas que sua regulação assume que se configuram as reformas. Estas, marcadas por processos de padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos, em nome da garantia da suposta universalidade, das possibilidades de baixar custos e permitir o controle central das políticas implementadas (OLIVEIRA, 2004).

3.2 Diretrizes

Após esse breve panorama político subjacente às reformas educativas em curso no País a partir dos anos de 1990 e fazendo um retorno à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em seu compromisso de promover a equidade mediante a expansão da educação básica, convém salientar que o início dessas discussões em âmbito nacional, deflagrou uma necessidade premente para os sistemas educacionais tomarem medidas no sentido de garantir a igualdade de acesso, inclusive aos estudantes com necessidades educacionais especiais³⁰.

Corroborou nessa direção, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, no mesmo ano e que, em seu art. 54, inciso III promulga o dever do

²⁹ O caráter negociável da qualidade é assunto abordado por Freitas (2005, p. 911), como “alternativa de contra-regulação e apoio a processos de mudança complexos na escola”. Neste sentido, chama a atenção para a que sejam considerados, os problemas reais desta, instalando processos de avaliação negociados para que a criação de compromissos pactuados e novas formas de organizar as relações escolares sejam possíveis. Sendo que, no setor público, a qualidade é de caráter obrigatório, a interface crítica com as políticas centrais e com a comunidade local, conforme o autor se configura uma necessidade.

³⁰ Nesse contexto e momento, o termo “estudantes com necessidades educacionais especiais”, apesar de referir-se a todos os alunos identificados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem por razões diversas, assume-se aqui, uma certa ênfase, nos alunos com deficiência, público-alvo original da Educação Especial que, ao longo da década de 1990 vai sofrendo alterações e deslizaamentos na direção da sua incorporação na educação básica, como explicitado ao longo deste capítulo.

Estado de assegurar o atendimento educacional especializado à criança e ao adolescente, preferencialmente, na rede regular de ensino. Intenções convergentes encontram-se também na Lei nº 9.394/96, que em seu art. 59 preconiza aos sistemas de ensino assegurar aos alunos, entre outros itens: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996, *web*).

Igualmente, define em seu art. 23 a forma de organização das escolas. Nesse sentido, ressalta que:

[...] a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, *web*).

Para compor o quadro do movimento educacional traduzido em compromissos políticos surgem, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais que se apresentam como referenciais para a reelaboração da proposta curricular, reforçando que cada escola formule seu projeto educacional prevendo o debate local e em grupo, fazendo alusão à corresponsabilidade de seus envolvidos, como aspecto importante na melhoria da qualidade da educação. O referido documento redimensiona o peso ora atribuído aos conteúdos/áreas de conhecimento formais e reafirma a necessidade de problematização e análise da questão social, mediante a incorporação dos Temas Transversais nos currículos e a adoção da proposta de escolaridade por ciclos, na direção de minimizar o “repesamento” nos sistemas ocasionado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais, tendo em vista o gasto público que essas representam (BRASIL, 1997).

Os documentos citados passaram a subsidiar também os debates nacionais na área da Educação Especial, uma vez que com o processo de universalização do acesso à escola em curso no Brasil, faziam-se sentir problemas na alfabetização e escolarização de um número expressivo de crianças e adolescentes que, conforme o censo de 1991 acusava uma forte defasagem nos estudos com relação aos padrões esperados, resultando em “evasão e repetência” significativos da/na escola (FERRARO, 1999; 2002).

Cabe esclarecer que na primeira metade da década de 1990, nos textos oficiais, o público-alvo da Educação Especial abarcava também os alunos identificados como os que apresentam dificuldades de aprendizagem (sem a caracterização de qualquer indício de deficiência(s)), e na consideração deste, foi prescrito o incentivo à implantação de novos modelos de atendimento especializado, tal qual a SAP. Ressalta-se, no entanto, que a sua

definição sofreu modificações ao longo dos anos, com o advento de novas políticas educacionais, ficando assim diluído e, portanto, fora do espectro da Educação Especial.

Assim, as proposições encontradas nos textos oficiais, a citar: Política Nacional de Educação Especial, de 1994 – e Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado, de 1994, parecem vir amparar essas preocupações. Nesses documentos dispõe-se de referências específicas aos alunos identificados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, porém sem apresentar problemas físicos ou sensoriais.

No entanto, é no documento de Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado que se encontra uma definição do público correspondente aos alunos identificados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem:

Há, porém, um outro grupo de alunos com dificuldades para aprender, cuja afecção mais evidente é a deficiência da aprendizagem, apesar de adequadas inteligência, visão, audição, capacidade motora e equilíbrio emocional.

Estudos sobre a neuropsicologia da aprendizagem demonstram que, nesse grupo, a generalizada integridade orgânica convive com a deficiência na aprendizagem. Esta pode manifestar-se como dificuldades motoras ou psicomotoras, de atenção, de memorização, compreensão, desinteresse, escassa participação e problemas de comportamento.

Esse em numeroso grupo de crianças brasileiras de diferentes camadas sociais é que tem feito crescer os percentuais de analfabetos, de repetentes, dos que abandonam precocemente a escola e daqueles que, por vezes, são indevidamente encaminhados à educação especial. É para eles que novos modelos de atendimento especializado devem ser implantados no 1º grau regular, contribuindo para promover a qualidade do ensino, evitando-se o aumento do já enorme contingente que compõe o fracasso escolar (BRASIL, 1994, pp. 13-14).

Na perspectiva de articulação dos percentuais de analfabetos, repetentes e abandono precoce da escola e dos novos modelos de atendimento especializado, o Ministério da Educação (MEC) publica o documento Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado nas Salas de Apoio Pedagógico Específico, propondo diretrizes para a sua implantação e funcionamento no ensino regular. Conforme o referido documento, a Secretaria de Educação Especial esclarece que a SAP:

É uma modalidade de atendimento educativo a ser desenvolvido no ensino regular, destinado 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. [...] Os serviços prestados nessa sala não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa em sala de aula) nem com as atividades inerentes à orientação educacional, que estão mais voltadas à escola como um todo (BRASIL, 1994, p. 07).

Assim disposto, o teor dessa definição está, em certa medida, presente no Programa de Apoio Pedagógico do município de Joinville, bem como na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, a qual normatiza a implementação e o funcionamento da SAP nas unidades escolares da Rede Municipal, o que lhe confere certa vinculação e coerência com políticas mais amplas de caráter mundial e nacional (BRASIL, 1994; BRASIL, 1994).

3.3 História da criação e processo de implementação das salas de apoio pedagógico em Joinville

A história do Programa de Apoio e da SAP no município de Joinville remonta ao ano de 1997, quando a Secretaria de Educação iniciou um processo de implantação de várias estratégias/dispositivos na rede municipal, tendo como objetivo a regularização do fluxo escolar do Ensino Fundamental, visando à conclusão das oito séries em oito anos. Sob esse intuito, propôs-se a oferecer um atendimento paralelo ao ensino regular, para os alunos identificados como “em situação de fracasso escolar”, tendo como premissa a recuperação das dificuldades de aprendizagem apresentadas e, portanto, a diminuição dos índices de reprovação e repetência nas séries iniciais (ROPELATO, 2003).

Tomando como base as Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, este Programa foi concebido sob o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de várias:

[...] causas biopsicossociais, educativas e culturais, sendo estas responsáveis pela baixa produtividade de algumas crianças que, mesmo não apresentando características que as identifiquem como pessoas com deficiência, somam repetências, não se alfabetizam ou apresentam ‘comportamento hiperativo’”(BRASIL, 1994, p. 05).

No trabalho de Ropelato (2003), intitulado “A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar”, encontra-se a menção ao documento Projeto de Implantação do Programa de Apoio Pedagógico”, criado pela Secretaria da Educação, em 1997.

Destaca-se desse texto que a SAP foi inicialmente destinada, “[...] aos alunos de 1ª série que, ao longo de seu processo de aprendizagem vêm apresentando morosidade considerável na aquisição de conceitos gerais, apesar da intervenção sistemática e interativa do professor, no espaço escolar” (ROPELATO, 2003, p. 19).

Nesse texto sobre a SAP, identifica-se a expressão “conceitos gerais” com certa curiosidade, pelo motivo de que estes ao serem comparados com o conteúdo da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, a qual normatiza o serviço/programa destaca-se por possuir em sua origem um foco mais amplo em termos de conteúdos escolares, já que atualmente este se limita à disciplina de Português e, extraoficialmente, de Matemática³¹.

Segundo Ropelato (2003, p. 20), o processo de implantação do PAP envolvia “[...] a criação de Salas que oferecessem um atendimento diferenciado para os alunos que, na perspectiva da escola, não aprendiam”. Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação criou a SAP em algumas unidades escolares como “polo de atendimento”. Nestes polos, os alunos deveriam ser atendidos em horário oposto ao do ensino regular, como também, serem favorecidos os estudantes de unidades escolares que mantinham uma localização próxima. No que se refere aos critérios de escolha para implantar os polos de atendimento, a autora elucida que estes estavam associados à observação das unidades escolares com maior índice de repetência da rede municipal de ensino (ROPELATO, 2003).

No final de 1998, a Secretaria Municipal adotou a proposta de organização escolar em ciclos segundo a concepção de progressão continuada prescrita legalmente na LDBEN (1996). Em decorrência disso, o sistema educacional municipal eliminou as reprovações na 1ª série do Ensino Fundamental e, dessa forma, o Programa de Apoio Pedagógico passou a focalizar o atendimento para os alunos da 2ª fase do 1º Ciclo básico³².

Na intenção de compreender o texto normatizador da implementação e funcionamento da SAP nas unidades escolares da rede municipal de Joinville e na tentativa de pensar a fonte documental em sua totalidade, cabe dizer que, em se tratando de um documento orientador, a Portaria nº 111 – GAB – 2009, tanto prescreve orientações como produz o “discurso justificador” das reformas que, embora preparadas em outros contextos (como por exemplo, as Linhas Programáticas para as Salas de Apoio Pedagógico Específico” e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros), necessitam da obtenção de consensos locais para a sua apropriação.

³¹ Ainda que na Portaria Municipal nº111 – GAB – 2009 não há qualquer referência aos conteúdos escolares da disciplina de Matemática, tal informação foi obtida por meio das entrevistas exploratórias e dos questionários aplicados nesta pesquisa.

³² Convém esclarecer que, muito embora, não se obteve êxito nas tentativas de acesso ao documento Projeto de Implantação do Programa de Apoio Pedagógico, de 1997, junto à direção executiva da Secretaria Municipal de Educação e à gestão do Programa de Apoio Pedagógico (na época e também, a atual), neste trabalho, partiu-se da Portaria Municipal nº 111– GAB – 2009, de 21 de maio de 2009, para atender aos nossos objetivos.

São textos que, conforme Ozga (2000), caracterizados por suas proposições políticas, não são apreendidos de forma passiva pelas redes de ensino e seus professores, mas sim, mediante um processo de contestações conforme as compreensões sobre o que deve ser por eles realizado.

Desse modo, cumpre-se sublinhar que dentro da perspectiva do materialismo histórico e dialético, tem-se o reconhecimento de que o referido documento traz em si uma historicidade, na medida em que possui uma construção/arquitetura engendrada por aspectos que se articulam com uma dimensão constituinte de outros textos da reforma educacional, buscando legitimá-la.

Recorreu-se à análise de conteúdo (Franco, 2003) do documento em questão - a Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 e à discussão desses dados, foi organizada em alguns eixos que se destacaram: o objetivo do Programa, o público a que se destina, a finalidade do trabalho docente na SAP, o funcionamento, critérios de seleção do professor, formas de planejamento e de acompanhamento da referida sala.

a. **Objetivo do Programa**

De acordo com o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, em seu art. 1º, incisos I a V pode-se observar que a Sala de Apoio Pedagógico foi instituída na rede municipal de ensino como uma proposta de atenção ao índice de reprovação (no ano anterior) acima de 10% nas classes do 2º ano, ao número de alunos nas classes de 2º ano que ultrapassava o previsto no Regimento³³, aos muitos alunos em defasagem idade-série/ano, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nas séries iniciais e aos muitos alunos que apresentaram dificuldades na leitura e na escrita nas classes do 3º, 4º e 5º anos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2011).

À primeira vista, poder-se-ia apreender que a SAP foi instituída em função do processo ensino e aprendizagem de estudantes identificados como seu público, no entanto, um olhar mais apurado sobre a mensagem do texto, permite supor que esta foi mobilizada e igualmente concebida sob uma ‘lógica de focalização’³⁴ em resultados. Ainda que a motivação/intencionalidade implícita nesse texto encontre-se, em certa medida, alicerçada em

³³ O Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, em seu art. 170, (2011) dispõe sobre os critérios para a composição das turmas do Ensino Fundamental e prevê que, nos 2º e 3º anos, o número de alunos por turma deve se manter entre 20 a 28 estudantes.

³⁴ O termo, “lógica de focalização” utilizado aqui, embora de grande peso conceitual ideológico, possui um viés político no sentido de estar associado à noção de garantir um aproveitamento mais eficiente de recursos em uma perspectiva da existência de grupos excluídos e de recursos escassos (Alvarenga, 2011).

objetivos de aprimorar a escolarização (no sentido da qualidade do ensino), ao enfatizar o índice de reprovação, o número excedente de alunos nos 2º anos, a defasagem idade-série e o IDEB abaixo da média nas séries iniciais, a mensagem assume características que passam a identificá-la em seus propósitos com a melhoria dos índices de escolaridade.

b. Público

Outro ponto que assume relevância advém do art. 2º, que identifica o público ao qual se destina a SAP, bem como a finalidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, a caracterização do público corresponde aos “[...] alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem” - junto aos quais se prevê a “[...] urgência de uma ação direcionada para o processo de alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e, dos alunos do 3º, 4º e 5º anos, ainda não alfabetizados”.

Aproximando mais o foco, pode-se dizer que esse público-alvo está caracterizado por alunos das séries iniciais que, ao serem identificados pela escola como aqueles que têm dificuldades de aprendizagem por estarem em defasagem na aquisição de conteúdos, conformam-se na categoria de candidatos à reprovação/repetência. Desse modo, é possível inferir que tal clientela corresponde àquela que historicamente, a escola marginalizou e excluiu: os repetentes e evadidos. Trata-se de um público que, por não possuir uma identidade de reivindicação de direitos na perspectiva da inclusão escolar, configura-se “nebuloso” e, portanto, “diluído” nos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, elementos de contradição social se estampam quando, ao serem encaminhados à SAP, esses alunos, ao mesmo tempo em que são culpabilizados por sua defasagem curricular, ganham visibilidade por frequentarem um espaço à parte dentro da escola, visto como necessário para que retomem o seu curso e desempenho esperado nas salas de aula regulares.

c. Finalidade

No tocante à finalidade do trabalho da SAP, conforme dispõe a Portaria Municipal, parece que esta assume características, as quais identificam o processo da alfabetização/letramento como prioridade e, desse modo, leva a questionar se a concepção de educação que perpassa a proposta da SAP, não está vinculada e centrando sua ação em apenas um aspecto do desenvolvimento humano, qual seja o da habilidade cognitiva. Ou ainda que a noção de qualidade de ensino está amparada na crença de que obter bom desempenho em

Português e/ou Matemática é sinônimo de ter boa educação. Apesar disso, o que se espera da SAP é que ensine conteúdo, uma disciplina específica.

Conforme Freitas (2011, p. 07), “[...] o problema em limitar-se ao básico é que o básico, por definição, exclui aquilo que se considera que não é básico. E isso é uma decisão ideologicamente orientada”.

d. Funcionamento

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito ao funcionamento da SAP e, mais especificamente, aos critérios de agrupamento dos alunos. Conforme disposto, no art. 3º, inciso III e VI, os alunos deverão ser agrupados de acordo com suas dificuldades de aprendizagem e, tais grupos terão no máximo 10 estudantes. Da forma como estão colocados, esses critérios permitem pontuar que esse tipo de orientação aponta para uma perspectiva de trabalho docente que se apoia em uma concepção homogeneizante das práticas. Do ponto de vista pedagógico, a expectativa relacionada às práticas dessas professoras parece embasada em noções características do modelo da racionalidade técnica que, por sua vez, evidenciam o uso de métodos, técnicas e recursos de uso generalizável (conforme grupos de dificuldades semelhantes), em detrimento às estratégias de ensino personificadas, conforme as singularidades/especificidades dos estudantes. Sobre esse aspecto não há qualquer referência ou orientação mais específica no texto documental quanto às formas de mediação/intervenção esperadas do professor junto aos estudantes, se estas devem priorizar os alunos individualmente, de maneira coletiva ou de ambas as formas.

e. Escolha do professor para a SAP

Esta questão encontra ressonância no art. 4º e nas particularidades que envolvem a escolha do professor da SAP. De maneira semelhante, pode-se perceber que os critérios elencados na referida Portaria não constituem uma descrição clara e de maior detalhamento do perfil para a contratação desse (a) profissional. Tal constatação permite supor que o exercício profissional do professor da SAP não corresponda a um cargo-função específico (s) dentro da rede municipal de ensino e que este se encontre, de certa forma, em “desvio de função”. Assim conjectura-se sobre a probabilidade de que este seja alçado para tal condição mediante uma avaliação subjetiva, a qual o identifica como “alfabetizador”.

Problematizando a questão apresentada e na consideração de que, conforme o art. 9º, inciso I da Portaria, cabe ao diretor: “[...] garantir a escolha de profissional com perfil adequado para assumir a sala”, questiona-se se a ausência de certa objetividade na seleção do

profissional para desempenhar a função de professor da SAP não esteja favorecendo em algum caso, a influência de relações de poder presentes na escola e no próprio sistema escolar e que, de certa maneira, possam revelar-se sob a forma de amizade, favorecimento, compadrio. Além disso, nota-se a carência de outras definições na Portaria, como o perfil de formação e de competências desejado na perspectiva qualitativa do trabalho a ser realizado.

f. Formas de Planejamento

Com relação às formas que assume o planejamento das atividades na SAP, em seu art. 6º, a Portaria Municipal discorre que estes devem estar em consonância com o Programa de Ensino e de acordo com as competências e habilidades previstas. Nos incisos I e II estão descritos que o “[...] planejamento deve estar de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula e com as necessidades de aprendizagem de cada grupo ou de cada estudante” e também que: “[...] a prática pedagógica deve ser diferenciada da prática desenvolvida na sala do ensino regular”.

Nessa perspectiva de planejar em conformidade com os conteúdos trabalhados na sala de aula regular, pode-se ainda identificar semelhanças do trabalho docente desenvolvido na SAP com as características que definem a proposta de reforço escolar, uma vez que, tal mensagem associada à atenção das necessidades de aprendizagem identificadas, sugere que a consideração das “defasagens de aprendizagem” constitui-se como ponto de partida para as práticas, em detrimento às potencialidades dos estudantes que a frequentam. Depreende-se daí que, pensar as diferenças e singularidades no modo de aprender desses alunos, passa pela ideia de ‘compensação’ para as faltas/falhas identificadas pelo professor do ensino regular no processo de alfabetização e letramento.

Essa inferência remete a uma contradição com o que se encontra prescrito nas Linhas Programáticas para a Sala de Apoio Pedagógico Específico que alerta para que “[...] os serviços prestados nessa sala não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa em sala de aula), nem com atividades inerentes à orientação educacional, que estão mais voltadas à escola como um todo” (BRASIL, 1994, p. 07).

g. Acompanhamento da Sala

A expectativa com relação aos resultados encontra correspondência com o conteúdo dos arts. 7º, 8º e 9º que dispõem sobre o acompanhamento dos alunos por parte do professor, o acompanhamento da SAP pelo supervisor escolar e a avaliação do diretor frente ao processo e o resultado de desempenho e frequência dos estudantes, respectivamente. No art. 7º, incisos

I à IV encontram-se descritos os instrumentos, os quais o professor deve fazer uso para o acompanhamento mensal dos alunos: a ficha de frequência, a ficha de escrita (contendo o registro mensal dos níveis de escrita), a pasta de evolução da escrita bem como, o registro dos alunos dispensados, desistentes, transferidos e faltosos. Essas recomendações apontam para a vigência de uma forma burocratizada do controle que perpassa as tarefas das professoras e o trabalho desenvolvido nas SAP.

Esses mecanismos de controle em sua objetivação burocrática também são perceptíveis nos incisos do art. 8º, o qual dispõe sobre os papéis do supervisor da unidade escolar, descritos nas formas de: observação do desempenho do professor, orientação de suas dificuldades, diagnóstico das necessidades de aprendizagem e evolução da escrita dos estudantes, auxílio ao professor no planejamento de situações de aprendizagem que correspondam às reais dificuldades apresentadas e repasse do ‘quadro evolutivo’ dos alunos aos pais e/ou responsáveis. Chamam a atenção ainda as mensagens contidas nos incisos IV a VI, nos quais, essa característica ganha ainda mais consistência, já que se encontram salientados aspectos relacionados às metas, resultados e medidas corretivas. Conforme o texto: “[...] o supervisor da unidade escolar acompanhará sistematicamente a sala: estabelecendo metas junto ao professor para o sucesso de cada grupo e de cada aluno; analisando os resultados e propondo medidas corretivas se necessário; consolidando resultados” (grifos nossos).

De forma semelhante, o art. 9º discorre sobre as incumbências do diretor da unidade escolar relacionadas à SAP e, nesse sentido, destaca-se o inciso II que assim o determina: “[...] avaliar constantemente, o processo e os resultados de desempenho e frequência dos alunos” (grifos nossos).

A correlação dessas mensagens converge com a asseveração de Contreras (2002), ao apontar os processos de racionalização do ensino, a submissão à regulação da tecnicidade e dos mecanismos de controle, como aspectos comprometedores da finalidade do trabalho docente e do compromisso moral que encerram o seu valor/sentido ético essenciais. Segundo o autor, estes podem ainda trazer como decorrência a perda progressiva do conteúdo, da finalidade do ensino e da autonomia profissional em detrimento às pretensões institucionais – com as quais os professores venham a identificar-se (na forma de uma ‘cooptação ideológica’). Desse modo, os docentes ocupados em compreender o que deles se espera, correm o risco de ficarem aprisionados nos aspectos formais e regulamentados de seu trabalho, implicando, por fim, o cerceamento das possibilidades de reflexão sobre o compromisso com suas próprias convicções pedagógicas.

h. As ausências

Outra consideração a ser feita a respeito do conteúdo do documento analisado refere-se à ausência de qualquer resolução/expectativa relacionada com o desenvolvimento profissional deste (a) professor (a), tanto no que se refere à sua participação em processos de formação continuada, quanto na continuidade de sua trajetória acadêmica.

De forma semelhante, notou-se a omissão de quaisquer deliberações relativas à construção de um movimento novo no interior das escolas, tendo como objetivo o fortalecimento do compromisso pedagógico e da finalidade essencial da docência, o ensino, de forma contextualizada. . Dessa maneira, as possibilidades de construir um espaço para o exercício reflexivo, o trabalho colaborativo e a articulação pedagógica entre os professores da SAP e os professores do ensino regular, contemplando o ensino – configuram desconsideradas no teor do referido documento, uma vez que não estão prescritos.

Diante da análise e das considerações desfiladas até aqui, faz-se um retorno ao objeto de estudo: o trabalho docente nas SAP da rede municipal de ensino e nos ocorre uma interlocução com o processo de mudanças em curso, deflagrado a partir das reformas educacionais no início da década de 1990 do século passado, as quais vêm imprimindo características que se desdobram em transformações significativas ao trabalho do professor.

Cabe ressaltar que as políticas públicas nas variadas formas e modalidades que assumem nos documentos oficiais são produtos e processos e seguem possibilitando leituras e releituras, interpretações e reinterpretações, bem como a atribuição de sentidos e significados por parte daqueles que, ao fim, realizam as modificações. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Há que se considerar que a alteração de argumentos que vem engendrando os textos mandatários, orientadores e os de base; bem como sua apropriação nos diversos contextos (nacional, regional e local), implicam a abertura de novas necessidades/desafios, bem como alternativas de atendimento dos interesses/projetos educacionais envolvidos.

Sob esse enfoque a implementação e o funcionamento das SAP na Rede Municipal de Ensino de Joinville, divulgadas nas recomendações/orientações da Portaria Municipal nº 111 - GAB – 2009 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009), foram consubstanciadas na articulação de políticas educacionais mais amplas (internacionais e nacionais) com as vicissitudes e jogos políticos que configuraram o campo da educação local, conjugados ainda aos interesses e valores dos sujeitos que realizam as mudanças. Assim sendo, o conteúdo do referido documento pode ser compreendido criticamente como o resultado de múltiplas traduções, interpretações e adaptações em seus rumos.

4 AS PROFESSORAS DAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E AS DIRETORAS DAS ESCOLAS COM SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO

“[...] todo homem atua sempre como indivíduo concreto e numa situação concreta”.

Agnes Heller

Para atender aos objetivos desta pesquisa, pretende-se neste capítulo, correlacionar os dados obtidos dos participantes deste estudo, quais sejam, as professoras das Salas de Apoio Pedagógico e os diretores das escolas que sediam essas salas, procedendo à posterior triangulação dos mesmos com a teoria pertinente.

4.1 “*Eu amo esse trabalho, digamos que nasci para isso*”: caracterização das professoras das salas de apoio pedagógico

Dos 31 questionários considerados válidos para a pesquisa, todas as participantes indicaram ser do gênero feminino³⁵. Conforme Enguita (1991, p. 07), essa predominância do gênero feminino na categoria docente evoca a observação do processo de “feminização” do magistério.

No Brasil, em se tratando do ensino sob a responsabilidade do Estado, a docência feminina teve sua origem relacionada com a expansão do ensino público primário no final do século XIX. Durante o século XX, o processo de feminização do magistério se intensificou estimulado, sobretudo, pelas expressivas transformações sociais, culturais, econômicas, demográficas e políticas pelas quais passavam o País e que acabaram por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

³⁵ Neste momento do texto, reitera-se a atribuição do termo “professoras” para designar as docentes da pesquisa (vide nota de rodapé 11, p. 20).

De acordo com Vianna (2001-2002, p. 86),

[...] no final do século passado, o caráter fundamentalmente feminino da Educação Básica já estava mais que configurado. [...] nota-se não só a propensão de as mulheres dirigirem-se ao ensino primário, [...] mas também, a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino.

Sob esse enfoque, a predominância das mulheres no magistério pode estar vinculada às condições de trabalho vigentes para esta categoria, associadas ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente.

Ainda conforme Vianna (2001), essa constatação encontra-se amparada na perpetuação de práticas sexistas na reprodução de preconceitos e de estereótipos por parte da própria escola.

Se por um lado verifica-se um processo de feminização da docência, por outro se encontra uma perceptível redução de jovens, no que se refere ao ingresso no magistério. No Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizada, em 2006, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constatou-se que aproximadamente 55% dos professores encontram-se na faixa etária entre 35 e 54 anos; 31%, entre 25 e 34 anos; 8% entre 18 e 24 anos e quase 5% está no momento de aposentadoria, entre 55 anos de idade ou mais. Essa realidade também encontrou semelhanças no presente estudo, já que 19% das professoras identificaram-se como pertencentes à faixa etária entre 26 e 35 anos, 74% apontaram a faixa etária entre 36 e 54 anos e 7% não responderam.

Ainda sobre os dados apontados pelo Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, cerca de 57% dos professores brasileiros encontravam-se com menos de um ano de docência; 8% lecionavam entre 1 e 6 anos; 13% lecionavam entre 6 e 15 anos; 6% entre 16 e 20 anos e 9% dos professores faziam parte do percentual que correspondia a mais de 21 anos de docência (INEP, 2006).

Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciaram resultados inversos com relação aos indicados pelo Inep. Das docentes nas SAP, 35% lecionam entre 10 a 15 anos; 23%, de 16 a 20 anos e o mesmo percentual, há mais de 21 anos; 13% de 5 a 9 anos e apenas 6% de 1 a 4 anos. Melhor dizendo, para a grande maioria das professoras que lecionam nas SAP (81%), o exercício da profissão docente é uma realidade entre 10 e 21 anos ou mais, o que aponta para uma valorização da experiência atrelada à expectativa do trabalho a ser realizado nesse contexto.

Quanto às indicações dos cursos que compõem a formação acadêmica inicial das professoras das SAP, 53% delas concluíram o Ensino Superior em Pedagogia; 29%, o

Magistério; 8% o Curso Normal; 2% indicaram a conclusão de mais de uma graduação; 2% mencionaram a conclusão do Ensino Superior em curso relacionado à Licenciatura em História e 6% não apontaram resposta. Partindo desse cenário, pode-se afirmar que a formação inicial das docentes das SAP é condizente com o proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no art. 62 recomenda:

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, *web*).

De forma semelhante, sua formação está em consonância com o disposto na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009) e demarca a função das mesmas, como a de alfabetizar os estudantes identificados como aqueles que apresentam defasagens nesse aspecto.

Quanto ao tempo de graduação, as professoras das SAP apontaram diferentes respostas. Em 25% destas, a graduação ocorreu no período que corresponde entre 12 e 15 anos; 21%, entre 4 e 7 anos, 18% indicaram entre 16 a 19 anos e, igualmente, entre 8 e 11 anos seguidos de 11% que declararam ter concluído sua formação inicial no período que corresponde entre 24 a 28 anos. Tais dados permitem afirmar que não há nesta função nenhuma professora recém-formada.

Das docentes das SAP, 97% assinalaram possuir pós-graduação em nível de especialização, sendo que 7% apontaram a conclusão em mais de um curso e apenas 3% não cursou quaisquer tipos de pós-graduação. Os cursos de pós-graduação (Especialização), assinalados pelas professoras que mais se destacaram foram o de Psicopedagogia, concluído por 44%; o de Educação e Séries Iniciais, com um percentual de 23% e o de Interdisciplinaridade, com 14%.

O tempo de conclusão desses cursos, conforme indicado por 74% das professoras, corresponde a um período de 6 a 15 anos, o que de forma similar à questão do tempo de conclusão da formação inicial, indicam questionamentos referentes à abordagem de temas como educação inclusiva, diversidade na escola, processos de escolarização x processos individuais de aprendizagem na formação docente. Não se pode negar que a partir da última década do século passado e, com mais intensidade, na década inicial deste século foi colocado ao trabalho docente o desafio de ensinar, tendo de se considerar as diferenças individuais na escola. Essa discussão, porém, só ganhou consistência com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação

Básica (BRASIL, 2002). Pergunta-se então o quanto as temáticas referendadas acima foram discutidas com as professoras das SAP durante a graduação e a pós-graduação. Outra questão é se a formação continuada discute essas temáticas e com qual enfoque.

Outro dado importante para as reflexões sobre o trabalho docente nas SAP refere-se ao tempo de docência nessas salas de apoio pedagógico. De acordo com as informações obtidas, 65% das professoras lecionam entre 2 e 5 anos nas SAP; 16%, entre 6 e 14 anos e 19% apontam ser o seu primeiro ano no Programa de Apoio Pedagógico da rede municipal de ensino.

Esses dados, quando analisados em sua correspondência com os obtidos quanto ao tempo total de docência dessas professoras, sugerem que, para assumir o trabalho nas SAP, a seleção das docentes se dá na perspectiva de priorizar aquelas que possuem uma trajetória profissional com experiência em seus saberes e fazeres. Tal constatação é conivente com um dos critérios para a escolha do professor da SAP disposto na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, a qual no art. 4º, inciso III prescreve: “[...] experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 02).

Assim, considerando que 81% das professoras lecionam nas SAP há um período que corresponde entre 2 e 14 anos, pode-se constatar também indícios da vigência de uma política de fixação dessas profissionais no Programa de Apoio na rede municipal de ensino. Essa indicação ganha consistência mediante a jornada semanal de trabalho das professoras e suas respectivas classes/turmas.

Do total de professoras, 90% possui uma jornada de trabalho que equivale a 40 horas semanais, das quais 65% exerce a docência exclusivamente na SAP. Considerando esses dados em sua correlação com os anteriores, referentes à formação inicial, à pós-graduação e ao tempo de docência na SAP, pode-se inferir que há um perfil de profissional para essa sala que coaduna com a expectativa do “especialista” dentro da escola, uma vez que, tais dados reafirmam a prioridade atribuída à experiência docente para o trabalho na SAP.

Conforme Machado (2001), durante muito tempo constituiu-se prática habitual encontrar dentro do espaço escolar um professor responsável pelos alunos identificados como, aqueles que “não aprendiam” como os outros, por exemplo, os professores da classe especial.

Ampliando um pouco mais a reflexão, pode-se ainda inferir que, a partir da década de 1990, no contexto do processo de universalização do ensino e as decorrentes reformas educacionais no Brasil, a escola pública, longe de perceber que as diferenças no modo de aprender dos seus alunos constituem-se, antes de tudo, em um fenômeno produzido e

reforçado coletivamente no sistema escolar³⁶, vem sendo cooptado com alternativas/serviços que engendram a trama institucional, como desdobramentos de um modo dominante e normativo que caracteriza o seu pensar/agir e que é mantido em seu cerne para fazer funcionar um coletivo³⁷.

Desse modo, delegar saberes/ações a profissionais que possam representar uma possibilidade de desempenhar o papel de especialista, corrobora com uma expectativa (ingênua) da escola em alcançar o ideal da “igualdade/equidade”, com os recursos (pedagógicos e/ou outros) disponíveis. Agrega sentido o fato de que, tanto o esforço educativo junto aos alunos identificados como aqueles que apresentam “dificuldades de aprendizagem” quanto os efeitos do preconceito que os mesmos experimentam por conta dessa “condição” no cotidiano escolar, sejam delegados às professoras das SAP. São movimentos como esse no cotidiano escolar que transvestem a exclusão de inclusão. Metaforicamente pode-se usar a imagem de uma avalanche ideológica que alça projetos bem intencionados no turbilhão da realidade escolar na qual já há ideias historicamente cultivadas, estereótipos e preconceitos, os quais não são facilmente dissolvidos e acabam por formatar tais iniciativas.

Assim, referendada em um Programa Educacional legitimado e previsto nas políticas educacionais (nacionais e locais), a presença da SAP e o trabalho dessas docentes no interior do âmbito escolar, consubstanciam a naturalização desses encaminhamentos e uma aura de especialistas sobre estas, no que se refere a lidar com os alunos que apresentam diferentes modos de aprender em seu processo de escolarização. Sendo assim, as dificuldades do coletivo escolar em criar soluções grupais para os desafios existentes e para manter ações conjuntas no trabalho pedagógico, são facilmente dribladas e escamoteadas, levando à culpabilização individual.

Vale aqui destacar que, para vislumbrar a materialidade do trabalho realizado no contexto de qualquer programa educacional, cabe a consideração da distância e das possíveis dissonâncias que encerra, entre o prescrito e o real, já que a relação entre a legislação e o seu

³⁶ Conforme Machado (2006, p. 131), o processo de ampliação da educação pública, tendo como princípio, “a educação para todos, para cada um, para qualquer um”, traz consigo a necessidade de repensar a escola em seus acontecimentos e objetivos, “como um coletivo de contradições, divergências e relações de poder”. No entanto, sem tempo e sem possibilidades de refletir, a problematização do funcionamento institucional como (re)produtor de desigualdades e experiências de fracasso e, sem buscar rupturas ou produzir modos de reinvenção, permanecem individualizando as diferenças dos alunos e culpabilizando-os pelas dificuldades de aprendizagem, assim identificadas.

³⁷ No sentido conferido ao texto, Machado (2006, p. 134) contribui, referindo-se à escola com a seguinte expressão: “funciona no atacado”.

cumprimento na escola não se dá de forma mecânica; implica antes, que esta faça adaptações às determinações da realidade presente e crie, inclusive, regulamentos próprios, internos.

Nesse sentido, as indicações das professoras a respeito das diferentes classes/turmas nas quais trabalham – além das SAP – revela dissonâncias em sua análise quando relacionadas ao perfil desejado de “professores alfabetizadores” para trabalhar no PAP.

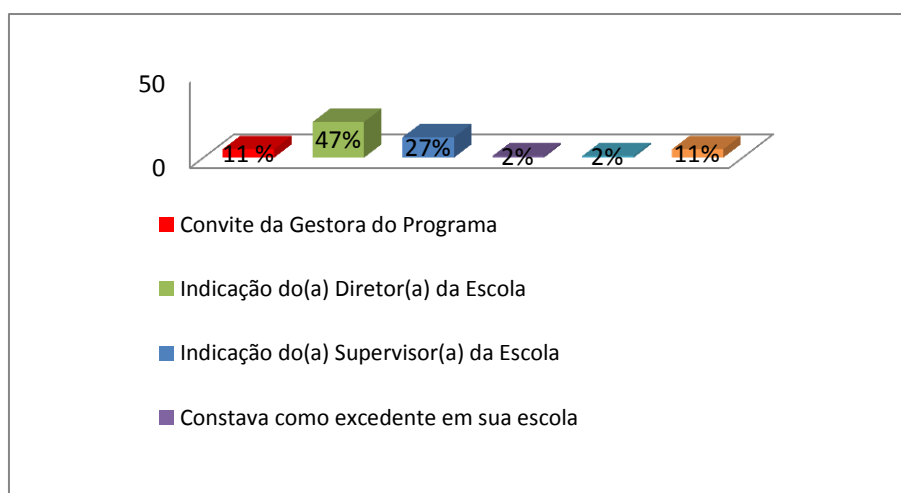
Apesar de 46% das respostas apontarem para professoras lecionando no 2º ano e 9%, para o 1º ano, chama a atenção que – de acordo com 36% das professoras que trabalham na SAP – em uma jornada semanal de 20 horas, estas se encontrem lecionando no contraturno para turmas que correspondem ao 3º ano (18%) e, ao 5º ano (18%) do Ensino Fundamental.

Esses dados demonstram um distanciamento do enfoque nos processos de alfabetização/letramento, prescrito para o trabalho das SAP.

Para concluir a caracterização das professoras, confere-se relevância às formas pelas quais se deu a contratação das mesmas, bem como a inserção delas na SAP, uma vez que tais informações podem auxiliar na compreensão das expectativas sobre o trabalho dessas professoras.

Como se pode observar no **Gráfico 1**, constata-se que a equipe diretiva/gestora possui força significativa na determinação das professoras escolhidas para trabalhar nas SAP, uma vez que uma percentagem de 74% das professoras apontou que a contratação ocorreu mediante a indicação de 47% do(a)s diretor(a)s, e 27% pelo supervisor da unidade escolar. Destaca-se ainda que 11% mencionaram a indicação da coordenadora/gestora do Programa Municipal de Apoio e 11% das professoras declararam ter manifestado interesse, oferecendo-se para trabalhar na SAP.

Gráfico 1 – Forma de contratação para docência na SAP.



Fonte: Questionários válidos à pesquisa “Trabalho Docente nas Salas de Apoio Pedagógico” (2011).

Um olhar mais atento sobre a percentagem predominante dos diretores (47%) na indicação/escolha das professoras das SAP permite inferir sobre o quanto o gestor da escola é determinante na condução e organização escolar.

Essa constatação encontra correspondência com o art. 9º da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, a qual prescreve a incumbência à diretora e ao diretor de garantir a escolha do profissional com o perfil adequado para assumir a SAP, avaliar constantemente o processo e os resultados de desempenho, frequência dos alunos e responsabilizar-se pela implementação das diretrizes estabelecidas na Portaria (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009).

Esses dados relativos à forma de contratação para a docência na SAP encontram ainda possibilidades de inferência nas prescrições do Regimento Único das Unidades Escolares da rede municipal de ensino de Joinville. Em tal documento, na seção IV, arts. 32 e 33, encontram-se descritas as expectativas com relação ao comprometimento profissional das professoras da SAP sob a forma de “competências”³⁸ e atribuições desejadas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/CME, 2011).

Com relação às competências, o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville destaca, em seu art. 32:

[...] possuir conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos e dos conteúdos que têm lugar na alfabetização, experiência e reconhecimento como professor alfabetizador, habilidade em trabalhar com dificuldades de aprendizagem, conhecimento sobre as concepções de ensino e de aprendizagem, habilidade de organizar o espaço e o tempo racionalmente, capacidade para identificar problemas e buscar soluções e iniciativa para garantir a frequência dos alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2011, pp. 27-28).

Em se tratando das atribuições do professor da SAP, o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville aponta ainda em seu art. 33, as seguintes competências:

[...] organizar o ambiente da sala, criando condições facilitadoras da aprendizagem; elaborar o planejamento de acordo com as necessidades de aprendizagem coletiva ou individual; estabelecer estratégias pedagógicas que priorizem a ludicidade e contemplem a utilização do material didático diversificado; incentivar a frequência dos alunos e trabalhar o processo de alfabetização dos alunos, apresentando a leitura e a escrita de forma contextualizada com seus diversos usos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 28).

³⁸ O termo competências foi utilizado aqui, respeitando-se a terminologia adotada no texto do referido documento: o Regimento único das Unidades Escolares da Rede municipal de ensino de Joinville (2011).

De forma semelhante ao descrito pelo Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville, encontra-se o instituído na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009. Em seu art. 4º, estão dispostos os critérios a serem levados em conta na escolha do professor da SAP, qual sejam:

[...] competência e comprometimento profissional; conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar na alfabetização; experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido; interesse em trabalhar com dificuldade de aprendizagem; crença de que todo aluno é capaz de aprender; concepção de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da Secretaria da Educação; domínio de conhecimentos didáticos em alfabetização; disponibilidade em organizar o espaço e racionalmente o tempo; capacidade de identificar problemas e buscar soluções; e, mobilização do professor para garantir a frequência dos alunos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 02).

Como se pode observar os conteúdos de ambos os documentos, ainda que guardem similaridades entre si, restringem-se aos quesitos relacionados às “competências” e atribuições das professoras de uma forma ampla. Apesar das tentativas em obter esclarecimentos sobre o processo seletivo e o regime de trabalho do professor de Apoio, essas fontes não foram encontradas para além desses documentos.

Os critérios para a contratação do professor de Apoio na rede municipal de ensino, portanto, especialmente no que se refere ao processo de seleção profissional, parecem não estar amparados oficialmente. Mediante tal conjectura, torna-se possível inferir que a escolha ou indicação desse professor para o trabalho na SAP está desprovida de um caráter de especificidade, previsto e/ou regulado com relação aos demais professores da rede municipal de ensino, como os que trabalham nas salas de aula regulares, por exemplo.

Corroboram essa discussão as formas que assume a inserção das professoras na SAP. Das docentes, 70% fazem referência ao critério de possuir experiência como “alfabetizadora”; 12% vincularam a inserção a uma proposta de formação continuada com encontros periódicos; 9% apontaram o critério de possuir especialização em área afim – e os outros 9%, à participação em uma formação inicial oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Muito embora 30% das professoras assinalaram critérios que não se encontrem oficialmente prescritos como a vinculação à proposta de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação e possuir curso de especialização em área a fim; destaca-se a predominância de 70%, apontando o critério da experiência como “alfabetizadora” – o qual se encontra referendado pelo art. 4º, inciso III, da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Mediante as características que assume o processo da contratação e inserção das professoras para o trabalho na SAP, ganha consistência o questionamento sobre se a ausência de uma descrição profissional específica e a conseqüente falta de clareza na orientação de seu processo seletivo não estejam representando implicações no trabalho dessas professoras, bem como o consubstanciando, no que tange às determinações relativas à dificuldade de constituírem-se como categoria profissional.

De forma geral e na ressalva de possíveis exceções nesta pesquisa, delineiam-se as seguintes características como perfil das professoras que trabalham na SAP: ser do gênero feminino, possuir entre 36 e 54 de idade, estar na docência há mais de 10 anos e lecionando na SAP entre 2 e 7 anos, possuir como formação inicial graduação em Pedagogia há mais de 4 anos e, especialização, há mais de 6 anos. Tais dados permitem afirmar que as professoras das SAP em sua maioria, são docentes experientes, possuem formação inicial e continuada que priorizaram os processos de alfabetização/letramento. Elaborada a caracterização das docentes da SAP, segue-se a dos diretores das escolas que as abrigam, pois além destes serem referendados nos documentos como responsáveis pela indicação das docentes para as SAP, aparecem na fala das professoras como responsáveis por quase metade da nomeação/indicação das mesmas.

4.2 *“Minha diretora acredita no meu trabalho e confia nas minhas propostas. Me dá liberdade, espaço e está sempre providenciando os materiais que necessito”*: caracterização dos diretores das escolas que sediam as salas de apoio pedagógico

Dos questionários tidos como válidos para a pesquisa, 70% dos (as) diretores (ras) que mantêm a SAP em suas unidades escolares indicaram ser do gênero feminino, 26%, do gênero masculino³⁹ – e 4%, não responderam.

Embora a presença feminina apareça de forma predominante entre os dirigentes escolares, pode-se observar que nas escolas que sediam as SAP a presença do gênero masculino relacionada a tal posição também é significativa.

³⁹A partir dos dados relativos ao gênero dos diretores, assume-se o posicionamento de adotar o termo “diretores” para denominar estes participantes, em todos os momentos subsequentes em que forem mencionados, ainda que nesta pesquisa se evidencie a predominância do gênero feminino (70%), seguida do masculino (30%).

Segundo Souza (2012, p. 167):

[...] o mundo masculinizado tende a compreender o poder concentrado nas mãos dos homens ou nas concepções masculinas como algo natural. Esta naturalização do domínio masculino nas relações sociais parece se reproduzir também em um universo marcadamente feminino, a educação escolar.

Desse ponto de vista, a ocupação masculina das posições de mando, tal qual a de gestor/administrador escolar, podem encontrar explicações no papel imputado aos homens e às mulheres pela sociedade, aos significados que representam como, por exemplo, o de que cabe a eles a tarefa de dominar/controlar ou de agir/operar.

Os diretores participantes desta pesquisa são experientes. Os dados relacionados à faixa etária revelam que 93% possuem entre 42 e 57 anos de idade ou mais e apenas 7%, encontram-se na faixa etária entre os 37 e 41 anos de idade.

Da experiência profissional, na forma do tempo total de docência, 93% dos diretores indicaram a sua experiência profissional na forma do tempo total de docência equivalente ao período entre 16 a 21 anos ou mais.

Sobre a formação desses diretores, 68% indicaram que sua formação inicial se deu no Ensino Superior, sendo 33% graduados em Pedagogia e 35% em outras licenciaturas, dos quais 75% estão formados há um período que corresponde de 25 a 14 anos – e 10%, entre 13 a 10 anos. Dos 35% com formação inicial em outras licenciaturas, 92% dos diretores estão formados há um período que corresponde de 20 a 28 anos - e 8%, de 15 a 17 anos. Ressalta-se ainda que os demais 32% obtiveram sua formação inicial nos cursos de Magistério (27%) e Normal (5%), ou seja, em Nível Médio.

Pode-se ainda dizer que todos os diretores das escolas que sediam as SAP da rede municipal de ensino de Joinville são pós-graduados, sendo que 4% deste percentual possuem mais de um curso nessa modalidade de ensino. Já entre os que indicaram o tempo de conclusão (96%), os cursos foram concluídos em um período que compreende de 10 a 25 anos, indicado por 89% – e em um período entre 2 a 9 anos, indicado por 7%.

Esses dados relativos ao tempo de docência, formação acadêmica inicial e pós-graduação dos diretores, por apontarem para a experiência destes profissionais, remetem à n 013 – GAB – 2009, de 27 de janeiro de 2009, a qual estabelece critérios para a escolha de Diretor e de Auxiliar de Direção para as unidades escolares da rede municipal de ensino de Joinville; em conformidade com a Lei nº 5.152, de 24 de dezembro de 2004, a qual aprovada e sancionada pela Câmara Municipal de Vereadores, institui a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal.

Essa Portaria resolve sobre a designação e a escolha de dirigentes escolares mediante a seleção, ressaltando a necessidade de comprovação da competência técnico-administrativa e pedagógica dos candidatos e a participação da comunidade escolar nesse processo. Em seus arts. 3º e 4º, dispõe sobre os requisitos a serem atendidos pelo candidato e, entre estes, encontra-se no inciso V, a recomendação de que tenha:

[...] no mínimo, 5 anos de exercício profissional na rede municipal de ensino, como professor efetivo, graduado em curso superior em área do magistério, ou ter exercido a função de supervisor escolar ou orientador educacional, pelo mesmo período (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, pp. 01- 02).

Na observância desses critérios, percebe-se que os diretores/gestores das unidades escolares que sediam as SAP, encontram-se consoantes com o previsto, no que se refere às “competências” e habilidades prescritas, pois a Portaria, em seu art. 7º ordena que:

[...] as qualificações dos candidatos serão avaliadas e analisadas pela Gerência de ensino, Diretor Executivo e Secretário de Educação, que verificará a competência técnica, pedagógica e habilidades como gestor, o que classificará os de melhores predicados para exercer as atribuições esperadas e específicas da função (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 03).

Levando em consideração, porém, que os cursos de Pós-Graduação/ Especialização realizados pelos diretores não constam como um requisito mencionado na citada Portaria para o exercício do cargo de diretor na rede municipal de ensino – e que apenas 12% dos diretores tenham concluído tal formação em área pertinente à Administração Escolar – pode-se inferir que na escolha dos diretores das escolas municipais prevalecem critérios que se alicerçam na competência técnica e que enfatizam a prática. Sob esta óptica, pode-se perceber que - conforme o art. 8º, da Portaria Municipal nº 013 – GAB – 2009, a apropriação feita da política de desenvolvimento de pessoal da Prefeitura Municipal de Joinville, parece restringir e delegar o acesso a esses conhecimentos, aos “estudos continuados”, os quais se presumem como suficientes para o exercício do cargo, desde que versem sobre gestão escolar, administração escolar e legislação pertinente (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Com relação ao tempo de conclusão dos cursos de Pós-Graduação/Especialização, foi possível observar que 52% dos diretores concluíram o(s) curso(s) em um período concernente de 10 a 17 anos; 22%, em um período de 18 a 21 anos – e 15%, de 22 a 25 anos. Os demais 8% finalizaram em um período correspondente de 2 e 9 anos – e 3% não indicaram resposta. Ficou evidenciado pelos dados apresentados certo distanciamento da vida acadêmica. Tal inferência gera uma profusão de questionamentos com relação às opções de formação

continuada, à qual os diretores estão tendo acesso; às temáticas abordadas e à forma com que estas estão sendo utilizadas no âmbito escolar.

Sob esse ponto de vista, pode-se questionar também se essa atualização conceptual restrita aos estudos continuados, não signifique certa escassez e parcialidade de conhecimentos e, portanto, impliquem dificuldades para esses diretores no que se refere à capacidade de implementar e coproduzir/operar as transformações necessárias dos sistemas e escolas, frente ao processo de universalização do ensino no País, bem como na perspectiva de suas realidades concretas.

Apesar de terem ampla experiência como docentes, o tempo na direção das escolas, nas quais as SAP estão sediadas, destaca que 70% desses profissionais indicaram trabalhar na função de diretor há um período que corresponde de 1 a 4 anos; seguidos de 19%, de 10 a 15 anos – e 11%, de 5 a 9 anos.

Analisando-se esses dados, pode-se perceber que há uma predominância de diretores que configuram como iniciantes na função de dirigentes escolares. A partir dessa perspectiva, supõe-se que a mesma esteja associada a um processo de renovação do quadro de gestores educacionais municipais, levando-se em consideração duas possibilidades: a aposentadoria dos profissionais que os antecederam no cargo ou, em decorrência de ações da gestão que assumiu a Prefeitura a partir de 2009.

Retoma-se o que dispõe a Lei nº 5152 sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal e também a Portaria Municipal nº 013 – GAB – 2009, no que se refere à forma de escolha/processo de seleção dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino. Em ambos os documentos encontram-se prescritos os requisitos necessários para a candidatura à função, esclarecendo critérios para a comprovação destes e a aferição da competência técnico-administrativa e pedagógica exigida (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Conforme os arts. 5º, 6º, 7º e 8º da Portaria Municipal nº 013 – GAB – 2009, os requisitos para o processo de seleção envolvem: a manifestação escrita do candidato; o registro detalhado da avaliação de desempenho realizada pela Secretaria da Educação; a apresentação do plano de gestão da unidade escolar na qual se encontra em exercício; entrevista individual e coletiva com as Gerências; avaliação dos membros da associação de pais e professores (APP); relatórios circunstanciados emitidos pelas unidades escolares nas quais o candidato trabalhou; a análise das qualificações por parte da Gerência de Ensino, Diretor Executivo e Secretário de Educação; bem como o compromisso com a participação em estudos continuados, caso seja selecionado (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

De acordo com o art.10, incisos I a V, da Portaria Municipal nº 013 – GAB – 2009, pode-se inferir que o processo seletivo de 70% dos dirigentes escolares das escolas que sediam as SAP no período de 1 a 4 anos, conferiu a estes educadores a autonomia da gestão administrativa e pedagógica por entender que comprovaram sua competência técnico-pedagógica e habilidades gerenciais e, no ato da designação, assinaram o Termo de Compromisso junto à Secretaria da Educação, comprometendo-se com o exercício das atribuições específicas da função, de acordo com o art.10, incisos I à V, da Portaria Municipal nº 013 – GAB – 2009 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Outro dado caracterizador dos diretores das unidades escolares municipais que sediam as SAP, diz respeito à implantação destas salas. Entre os diretores que responderam a essa questão, chama a atenção o fato de que, 65% dos respondentes afirmaram que a SAP foi implantada nos últimos 5 anos; 15%, há mais de 10 anos; 8% relacionaram a presença da SAP na escola desde o início do Programa.

Esses percentuais permitem inferir que essa estratégia para lidar com os estudantes que apresentam um processo de aprendizagem diferenciado do esperado vem aumentando ano a ano.

Ainda nesse mesmo caminho, consubstancia-se o dado de que 70% dos diretores acompanharam o processo de implantação das SAP em suas escolas. Tal resultado autoriza a percepção de que a SAP configura uma estratégia valorizada entre dirigentes escolares não só por representar uma possibilidade de lidar com as diferentes maneiras de aprender dos alunos, mas também por implicar na busca de outras formas de ensinar para além do ensino regular.

Essa análise encontra ressonância na observação dos dados relacionados à descrição do acompanhamento dos diretores na implementação da SAP nas unidades escolares.

Nesse sentido, 61% dos diretores relacionaram um motivo para a implementação. As declarações que seguem ilustram a questão “[a implementação da SAP se deu] *após termos diversos alunos com sérias dificuldades na aprendizagem*” e “*a partir da defasagem de aprendizagem em alguns alunos das séries iniciais*”. Os demais 39% dos diretores atribuíram o seu acompanhamento nesse processo, relacionando-o ao providenciamento de condições para que se concretizasse. Assim ilustraram dois diretores: “*organizar o espaço físico (a biblioteca foi dividida), escolha da professora com perfil, relação dos alunos com prioridade de atendimento*” e “*a direção efetuou a compra de materiais didáticos*”.

Como foi possível observar, com relação aos motivos, as respostas dos diretores conferiram ênfase às dificuldades e às defasagens de aprendizagem dos alunos que, assim identificados, frequentam as séries iniciais. No que se refere às respostas que relacionam as

condições para a implementação das SAP nas escolas, as respostas obtidas esclareceram ainda que esse argumento conferiu respaldo à motivação do pedido à Secretaria Municipal de Educação para a implementação da SAP na unidade escolar. Como se pôde constatar pela fala da diretora: “[...] *tínhamos um profissional na escola para este trabalho, então a Secretaria autorizou o início desse programa*”.

Tal iniciativa encontra ressonância na Lei nº 5.152, que institui a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, a qual prescreve em seu art. 2º a observância de alguns princípios norteadores. Dentre estes, confere destaque aos graus progressivos de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira; à responsabilização pelos resultados da escola e dos alunos; ao compromisso com as metas estabelecidas pela Secretaria da Educação, bem como ao reconhecimento da escola como integrante da rede municipal de ensino com foco no sucesso do aluno e comprometimento com os resultados, entre outros (JOINVILLE, 2004).

5 “UM LOCAL DE GRANDE VALOR PEDAGÓGICO, POIS HÁ ALGUMAS CRIANÇAS QUE SOMENTE CONSEGUEM ALFABETIZAR-SE GRAÇAS À SAP”: TRABALHO DOCENTE, SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

“O explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica”.

Humberto Maturana

Saviani e Duarte (2012) discutem que a luta por um sistema público de ensino, no qual a função precípua da escola se realize, qual sejam a transmissão e o ensino de conteúdos escolares, está atrelada à contradição entre socializar o saber sistematizado produzido histórica e coletivamente pelos homens e a lógica do sistema capitalista.

Tal contradição traz em seu cerne implicações inerentes à educação escolar e à especificidade do trabalho educativo – o ensino – que, em uma perspectiva dialética ganham movimento em pelos menos duas direções: na primeira, o acesso ao conhecimento é adaptado à lógica do mercado e se expressa de maneira marcadamente seletiva e desigual – e noutra, a socialização do conhecimento assume o eixo central de tudo que se realiza no interior da escola.

Ainda que se considere a implementação de políticas de ajuste nos fluxos escolares, nas quais existe a possibilidade de os alunos progredirem independentemente de seus desempenhos, o modelo de organização escolar que imperou por décadas e delineou o trabalho docente esteve pautado na homogeneidade, no esforço/virtude individual e na certificação garantida pelos títulos escolares.

Como decorrência dessa concepção, o reconhecimento das diferenças em sua interlocução com as finalidades educativas, ainda se apresenta como uma tarefa paradoxal e intrincada dentro da escola, já que a ênfase de tal modelo recaiu principalmente sobre o acesso e a manutenção do aluno dentro da instituição escolar, secundarizando assim a preocupação sobre o que se ensina e o que se aprende (OLIVEIRA, 2009).

Essa complexidade de fatores que conformam e também acabam por legitimar as desigualdades sociais no espaço escolar, ultrapassam os aspectos físicos e objetivos deste, por estarem revestidos de significados que estão além de seus muros.

Uma das questões que decorre desses significados advindos de outros âmbitos e que atravessa a escola, diz respeito à educação escolar e ao trabalho educativo, por sofrerem uma degradação em seu papel primordial, qual seja o de ensinar. O anacronismo entre as singularidades – que agora afloram autorizadas nas salas de aula e a organização escolar que enfatiza o mérito e o privilégio de determinados saberes é sentido pelos professores sob a forma de impotência frente às demandas apresentadas.

Com a abertura da escola, os professores deparam-se com o seguinte cenário: por um lado, a uniformidade na realização de seu trabalho, calcada em padrões homogêneos e – por outro, a invasão das diferenças na escola, demarcando a insustentabilidade desses padrões.

Desse impasse conceptual experienciado no cotidiano escolar pela vigência do modelo de classes/turmas homogêneas, surgem alguns questionamentos por parte dos professores que abarcam: o que fazer com os alunos identificados como aqueles que se encontram defasados com relação à turma, qual a ingerência possível com o estudante perfilhado como aquele que não assimila os conteúdos ministrados em sala ou ainda de que forma trabalhar com aqueles distinguidos como os que não aprendem da mesma forma que os demais.

Conforme Oliveira (2009), as políticas educacionais atuais vêm assumindo, cada vez mais, o caráter social/assistencial. Essas, por sua vez, imprimem à escola e ao trabalho nela realizado, contornos de similaridade entre educação e assistência, tendo em vista certa parcela da população. Sob esse enfoque, a função do ensino, paulatinamente vai se descaracterizando e se traduz sob a forma de “atendimento”, como se outra abordagem prejudicasse a escola. Corroborando nessa direção, a estratégia da governança propiciada pela descentralização da gestão, possibilita arranjos locais e o desenvolvimento da ação pública. Nesse sentido, entende-se que um desses arranjos é a sala de apoio pedagógico.

Na consideração que os sujeitos são constituídos por multideterminações sociais e históricas e na busca de lançar luzes sobre os motivos e obstáculos para os estudantes que enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização; entende-se como fundamental, entre outras questões, a compreensão de quais concepções encontram-se subjacentes às ações das professoras que trabalham nas SAP, por serem elas as protagonistas do cenário que envolve o maior desafio que uma escola pode enfrentar: o fracasso na escolarização dos estudantes.

5.1 “*Ser professor da SAP é muito gratificante, pois percebo a evolução dos alunos com dificuldades a cada dia. Dessa forma, acredito que contribuo no resgate da autoestima desses alunos*”: o que pensam as professoras sobre o seu trabalho

Conforme Rockwell e Mercado (1999), a comunicação cotidiana dos professores contém opiniões, noções e conhecimentos que retratam desde as reflexões sobre suas condições de trabalho, como também interpretações sobre as disposições técnicas recebidas. O contexto institucional, portanto, conforma certas formas e estilos de falar.

Dentre as participantes da pesquisa, 40% mencionaram que a finalidade do trabalho na SAP encontra sua razão e propósitos junto aos alunos identificados como os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Conferem clareza a essa afirmação falas como: “*trabalhar com alunos de 2º ao 5º ano que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem*”, “*ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a serem mais autônomos*”; e “*oferecer um atendimento diferenciado para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Seja através de computadores, jogos, leitura, internet*”.

Respostas semelhantes aparecem com o percentual de 5%. Nestas as docentes identificam a finalidade como a de trabalhar com alunos em defasagem idade/ano escolar e/ou com relação à turma que frequenta. Na mesma tendência, seguem 15% das professoras que atribuem à finalidade do trabalho, melhorar/resgatar a autoestima/autoconfiança dos estudantes: “[a finalidade do trabalho na SAP é] *descobrir o canal para ajudar o aluno a aprender. Levantar a autoestima, rever conteúdo*”.

A correlação desses dados sugere, portanto, que 60% das docentes percebem a finalidade do trabalho realizado na SAP, pautada em uma lógica de ensino⁴⁰ que prioriza a consideração das diferenças individuais em uma perspectiva compensatória das desigualdades. Denotam o entendimento de que as crianças que não conseguem acompanhar o esperado nas salas de ensino regular e que, por isso, não estão adequadas às expectativas curriculares nos anos iniciais de escolarização, constituem-se como aquelas ‘legitimamente’ identificadas como as que apresentam dificuldades de aprendizagem.

⁴⁰ A adesão à lógica de ensino é assunto abordado por Freitas (2003; 2011, p. 06) que, destaca a ênfase dada pelos documentos oficiais aos resultados quantitativos dos alunos. Tal ênfase recai sobre a escola e traz em seu bojo, uma noção ingênua de promoção da equidade, uma vez que, ressalta o uso de recursos pedagógicos para compensar as condições sociais presentes, ou seja, os diferentes níveis socioeconômicos dos alunos. Sob este enfoque, corrobora o PNE – Plano Nacional de Educação – que estabelece como projeto educacional, “sair-se bem no IDEB” e este, por sua vez, “foi vergonhosamente amarrado aos resultados do PISA, conduzido por um organismo internacional a serviço de empresários”.

Este panorama permite perceber também que a visão dessas professoras encontra-se perpassada por uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento, pela qual são enfatizadas a falta e as falhas dos educandos, bem como a responsabilização destes sobre as suas dificuldades no processo de escolarização. Desse modo, o trabalho docente realizado na SAP consubstancia-se na compreensão de sua finalidade, sendo esta a de fazer com que sejam recuperadas as defasagens de aprendizagem identificadas e percebidas na sala de aula regular, durante os anos iniciais de escolarização.

Tal afirmação ganha consistência em uma observação atenta às falas das professoras e, mais especificamente, ao uso dos verbos que traduzem as ações nesse sentido. Mensagens como: “*atender os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem*”; “*auxiliar os alunos a superar suas dificuldades, melhorando a autoestima*”; “*Resgatar alunos com escrita/leitura marginalizada. [...] Recuperar alunos excluídos pelo processo escolar/sistema*”; “*aprimorar o conhecimento das crianças, elevar a autoestima, recuperar assuntos mal entendidos*” [grifo nosso].

Os discursos apresentados e, mais especificamente, o emprego dos verbos para caracterizar a finalidade do trabalho na SAP aponta que o trabalho docente nas SAP é perpassado por características que encontram embasamento no modelo médico-psicológico⁴¹, o que mostra uma recorrência e adoção de outros saberes, que não os específicos da pedagogia para caracterizar a sua função. Sob essa concepção, as características individuais/singularidades dos estudantes parecem ser abstraídas e, portanto, também a sua condição de sujeitos concretos. Sendo assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento são concebidos de maneira simplificada e sob uma matriz organicista.

Pode-se dizer ainda que esta característica confere à SAP uma intencionalidade similar à proposição do Reforço Escolar por atender à lógica de ensino e os resultados esperados dos estudantes em uma perspectiva de domínio de conteúdos. De acordo com as docentes: “*é um reforço onde os que frequentam, realmente consegue aprender e se alfabetizar*”. Ainda que tal direcionamento esteja desaconselhado nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado nas Salas de Apoio Pedagógico Específico (1994, p. 07), neste estudo aparece como uma contradição com relação ao oficialmente regulamentado.

⁴¹ Segundo Moysés (2001) o modelo médico-pedagógico tem suas raízes históricas em discursos racistas, eugenistas e no Brasil, demarca sua interferência sobre a saúde nas escolas a partir do movimento da higiene escolar e sua institucionalização, na primeira década do século XX. Tem como pano de fundo, o debruçar do olhar clínico (com sua racionalidade e positividade) sobre as questões sociais/humanas transformando-as problemas biológicos e de caráter individual. Ou seja, tudo o que escapa da norma ou padrão é transformado em doença, inclusive, a aprendizagem, o comportamento e a inteligência.

A contradição entre o prescrito e os direcionamentos dados ao trabalho docente nas SAP no município pesquisado, remetem à discussão de Freitas (2005), quando remete ao conceito de qualidade negociada como possibilidade de transação entre as políticas públicas centrais e as necessidades e projetos locais. Freitas (2005), assinala que é na tensão entre as políticas regulatórias (e suas estratégias de indução de mudanças verticalizadas) e o delineamento da fisionomia educativa da própria rede/escola que se constrói a qualidade dos sistemas/escolas. Essa forma de relacionamento permite a interlocução entre as necessidades e compromissos que se dão conforme seu contexto local, possibilidades e limites.

Desse modo, parece que pensar a exequibilidade de um projeto/programa e seus propósitos dentro de uma rede de ensino/escola, tal como a SAP, constitui-se fruto de uma significação compartilhada e de um “pacto de múltiplos atores”, ou seja, da escola com os gestores do sistema/rede escolar, da escola com seus alunos e até, da escola com ela mesma (FREITAS, 2005, p. 922).

Outras categorias de respostas relativas à finalidade do trabalho docente na SAP merecem atenção. Pode-se perceber que 27% das professoras significam esta como sendo a de auxiliar os alunos dos anos iniciais no processo de alfabetização/letramento e aprendizagem da Matemática, 8% apesar de citarem a sua contribuição/suporte ao professor da sala regular, fazem-no mantendo o foco no aprendizado do aluno e 5% identificam a finalidade de seu trabalho como a de favorecer o processo inclusivo de alunos.

Mesmo essas respostas que focam no aprendizado do estudante e na inclusão denotam que a percepção das professoras sobre a finalidade do trabalho na SAP é atravessada por um enfoque que confere centralidade ao aluno e seu nível de rendimento esperado/padronizado no ensino regular, tendo em vista a melhoria dos índices de escolaridade no que se refere à alfabetização/letramento e conhecimentos de Matemática, como afirmam as professoras: “[a finalidade do trabalho é] *trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos priorizando sua individualidade, respeitando seu ritmo e valorizando sua autoestima para que o aluno sinta-se incluído no contexto educativo/social*” e “[é] *resgatar alunos com escrita/leitura, ‘marginalizados’. Providenciar ajudas significativas capazes de contribuir com sua autoestima. Recuperar alunos excluídos pelo processo escolar/sistema*”.

A centralidade no estudante como foco do trabalho docente, é confirmada quando as professoras referem o seu trabalho na SAP como gratificante pelos avanços e ganhos obtidos por seus alunos, ao mesmo tempo em que, desafiadora em virtude dos obstáculos e dificuldades que esses apresentam. Isso demonstra que ela assume uma responsabilidade que lhe é imputada pelo sistema e/ou pela escola.

Respostas como: “*é gratificante saber que [o aluno] está evoluindo e conseguindo ter um melhor desempenho em sala de aula*”, “*para mim é um trabalho muito gratificante e me sinto realizada profissionalmente [por] fazer parte da história escolar desses alunos, percebendo o seu crescimento a cada dia*” e “*você recebe o aluno com a autoestima lá no chão porque não consegue aprender e depois de algum tempo ele se mostra capaz, é tudo de bom*” são exemplos do quanto às professoras têm seu fazer docente marcado pela valorização do que foi possível e atingido em função dos estudantes estarem nas SAP.

Em contrapartida, essa mesma afirmação de rendimento e obtenção de resultados é contornada pelo discurso do “*desafio*”, do “[*tem*] *dias muito cansativos*”, de “*estar sempre procurando formas diferentes para instigar e despertar o interesse pela aprendizagem por parte do aluno*”. Nessas falas fica latente que o “*desafio*” relacionado à busca reiterada por meios para alcançar o interesse dos estudantes assume contornos e sentido de missão.

Ainda nessa direção chamam a atenção as declarações: “*auxiliar os alunos a superar suas dificuldades, melhorando sua autoestima. Dificuldade de aprendizagem e a falta de oportunidade de transcender. Ela necessita ser percebida, compreendida e auxiliada*”, “[*em primeiro lugar*] *o resgate da autoestima e autoconfiança em seu potencial (a criança)*”; “*resgatar a autoconfiança do aluno que se encontra em defasagem com a sua turma na sala regular*” [grifos nossos]. Essas falas apontam que há uma preocupação não só com as questões objetivas, como a aquisição de conteúdos, mas também cabe à professora da SAP desenvolver e cuidar de aspectos subjetivos, tais como autoestima e autoconfiança dos estudantes.

A preocupação com a autoestima dos estudantes encontra-se, de certa forma, referenciada nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, as quais imputam ao termo “*mediação*” o significado de:

[...] toda intervenção do professor junto a crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e que colabore para a melhoria da autoimagem do aluno e para a sua reinterpretação do mundo como menos hostil e frustrante (BRASIL, 1994, p. 07, GRIFOS NOSSOS).

Um pouco mais adiante, ao se referir ao ambiente da sala de apoio, assinala que este deve permitir “[...] mudanças, desde o rendimento escolar do aluno até, e principalmente, de seu autoconceito” (BRASIL, 1994, p. 07).

Ainda no mesmo documento acima mencionado (BRASIL, 1994) encontram-se dispostas prescrições para os professores das SAP, tendo em vista o desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos

Sob essa perspectiva, o documento alude a sentimentos de incapacidade e rejeição associados à dificuldade de aprendizagem que devem ser interrompidos, à necessidade de reduzir a ansiedade dos estudantes e também, a estimular-lhes a vontade.

Muito embora a mesma deferência não esteja presente em qualquer um dos dez artigos da Portaria Municipal nº 96 – GAB – 2009, 15% das professoras das SAP referiram-se à autoestima e à autoconfiança dos estudantes relacionando-as com a finalidade de seu trabalho, sob a forma de “valorizar, melhorar, levantar, elevar e resgatar”.

Essas constatações reafirmam a recorrência das professoras a outros saberes que não correspondem à especificidade da pedagogia, que conforme Roldão (2008, p. 04): “[...] professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, não o consegue com sucesso”. Uma observação mais acurada sobre a articulação dos termos “autoestima” e “autoconfiança” aos processos de aprendizagem encontra ancoragem na psicologização⁴² de fenômenos cotidianos que ocorrem na seara da educação, especialmente os diversos fatores envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

A ampla disseminação de conceitos psicológicos no âmbito das teorias educacionais e a ideia de que as emoções podem prejudicar a aprendizagem, encontram raízes na tradição subjetivista da Psicologia, como também em uma concepção tradicional de educação. Essa visão sublinha a possibilidade de isolar a dimensão afetiva de outras esferas da vida humana e atribui ênfase sobre os aspectos lógicos dos conteúdos em detrimento aos psicológicos e interesses dos alunos (MEIRA, 2011).

Sob tais influências, advém a tendência de pensar que as emoções não são bem vindas à escola, uma vez que podem representar prejuízo no envolvimento e na concentração dos alunos nos estudos. Tal tendência de pensamento que conjectura a relação entre os possíveis problemas/dificuldades de aprendizagem e as emoções oferece subsídios importantes para a noção de fracasso escolar.

De acordo com as falas das professoras das SAP, o trabalho do apoio se caracteriza por: “*atender os alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem*”, “*oferecer um atendimento diferenciado para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem*” e ainda, “*atender os alunos que se encontram com dificuldades na alfabetização especificamente e, dificuldades de aprendizagem*”. [grifos nossos]

⁴² Entende-se por “psicologização”, a recorrência às “explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social.” (MEIRA, 2011, p. 113).

A observação da ênfase atribuída ao “atender/atendimento” dos alunos identificados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, além de conferir uma perspectiva individualizante sobre as “dificuldades de aprendizagem” destes remete à noção de que existe um profissional específico e mais capacitado para lidar com esses estudantes.

De acordo com Patto (2010, p. 20), a tendência individualizante das explicações científicas do fracasso escolar tem suas raízes na psicologia educacional e incorre em uma abstração e inversão ideológica.

Assim, individualizar e responsabilizar o estudante pela situação de fracasso, passa pela redução de suas características - ainda que intimamente ligadas a um processo escolar - a uma parte de sua personalidade ou natureza. Como se o processo escolar e a sociedade não tomassem parte nessa produção.

Segundo Rego (1998, p. 57) essa concepção considera o desempenho individual dos alunos como dependente de suas capacidades inatas, ou seja, percebe suas características básicas (personalidade, hábitos, capacidade mental, etc.) como se já estivessem definidas desde o nascimento, desenvolvendo-se com a maturação. Embasada no determinismo biológico encerra o entendimento de que “[...] o processo psíquico da criança realiza-se segundo leis próprias”, independente dos conhecimentos, das experiências vividas e de sua cultura. No que se refere ao ensino, a compreensão se atém à reduzida função de subsidiar o que já está determinado no indivíduo (aluno) com relação aos seus pré-requisitos e a maturidade para aprender.

É sob esse alicerce conceitual que a escola, em seu papel democratizante, passa a reeditar-se como instituição “redentora”, por meio de programas de educação compensatória para reverter “[...] as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes menos favorecidas seriam portadoras” (PATTO, 2010, p. 76).

Essa discussão encontra ressonância nas diretrizes para o funcionamento das SAP, as quais constam no documento de âmbito nacional Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico ao assinalar a relação entre as causas e efeitos do fracasso escolar do estudante que frequenta as séries iniciais. Nesse sentido, alerta que a criança:

[...] certamente, vivencia com sofrimento a “sua” diferença, e que tanto incomoda os adultos. Por isso, crianças que “fracassam” reagem defensivamente, seja com comportamentos hostis e agressivos em relação aos outros, seja isolando-se num mundo à parte. [...] Por isso, os professores da sala de apoio devem conhecer, valorizar e respeitar alguns pressupostos básicos, considerados como ideais para o manejo com esse grupo (BRASIL, 1994, p. 41).

Tal declaração traz implícita a ideia de que a diferença representa desvantagem/deficiência do aluno e, portanto, requer a sua compensação, conferindo ao apoio pedagógico essa incumbência, qual seja a de “[...] superação das dificuldades de aprendizagem, [...] desenvolvendo-lhes o seu potencial e melhorando, conseqüentemente, seus desempenhos” (BRASIL, 1994, p. 05).

Na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, encontra-se igualmente a pertinência dessa noção compensatória para as dificuldades de aprendizagem, no entanto, aparecem relacionadas à preocupação com os resultados do IDEB e à “[...] urgência de uma ação direcionada para o processo de alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano”, entre outros motivos interligados, entre eles: o índice de reprovação, o número expressivo de alunos defasados “idade- série/ano”, com dificuldades na leitura/escrita e os não alfabetizados (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 01).

Em ambas as legislações encontram-se características que coadunam com a asseveração de Charlot (2000, p.17) sobre essa maneira de traduzir o fracasso escolar, por remeterem à “[...] fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competências, recusa de estudar, transgressão das regras”.

A fala de 57% das professoras das SAP demonstra a preocupação em trabalhar as necessidades de cada estudante ou grupo, dentre as quais: *“Planejo conforme os níveis de dificuldades dos alunos, fazendo adaptações nas atividades para poder atingir objetivos com todos os alunos”, “de acordo com o nível de cada aluno, elaboramos sondagens para verificarmos o ponto de partida dos trabalhos”, “no meu caso planejo especificamente para atender às necessidades observadas [no aluno]”, “Depende da necessidade de cada grupo e muitas vezes de cada aluno. Observamos sempre o nível de escrita ou dificuldade na leitura, interpretação ou alguma dificuldade matemática” [grifos nossos].*

A mensagem implícita nessas falas permite afirmar que o planejamento das atividades na SAP se dá mediante a ênfase nas dificuldades apresentadas pelos alunos e por servirem como ponto de partida para os avanços.

Um depoimento que ilustra esses posicionamentos é: *“o planejamento procura utilizar diferentes recursos para atingir diferentes canais, [...] são selecionadas atividades [diversas] que estimulem a coordenação visomotora, concentração, observação, memória, raciocínio lógico, motricidade ampla, fina, organização espaço-temporal, a expressão corporal, a socialização, o respeito, o ouvir, o falar, a autoconfiança enfim, dando a base, o alicerce que lhe falta para sentir-se segura e para tornar-se autônoma nas atividades de sala de aula no*

ensino regular”. Essa fala permite observar uma individualização da aprendizagem focando as funções mentais superiores sem, contudo, abranger conhecimentos mais amplos e conectados com o restante da escola e da sociedade. É como se o desenvolvimento fosse possível a partir da estimulação ou treino de algumas capacidades/habilidades da criança que dessem suporte para o seu aprendizado mais amplo.

Consoante essa abordagem, de que 38% das professoras elaboram o planejamento utilizando sequências didáticas e estratégias diferentes das que são utilizadas nas salas de aula regulares e 5% referenciaram os próprios conteúdos ministrados no ensino regular para planejar as atividades na SAP. Algumas respostas elucidam essas colocações: “[planejo] em forma de sequência didática, com objetivos, etapas de desenvolvimento, recursos e avaliação”, “procuro planejar atividades [...] desafiadoras e para realizá-las utilizo estratégias diferentes das empregadas na sala de aula”, “procuro saber o que a professora do ensino regular está ensinando e priorizo atividades com esse enfoque”, “o planejamento é elaborado com os conteúdos trabalhados em sala de aula” [grifos nossos].

Essas declarações encontram similaridades com o disposto nas diretrizes contidas nas Linhas Programáticas para o Atendimento na Sala de Apoio Específico, as quais sublinham o caráter complementar da SAP junto ao:

[...] trabalho educacional desenvolvido na sala de aula do ensino regular com crianças das séries iniciais. Embora, não seja reforço escolar, as atividades devem estar compatibilizadas com a programação desenvolvida pelo aluno na seriação e turma que frequenta, na escola de primeiro grau (BRASIL, 1994, p. 47).

Guardadas as diferenças textuais entre documentos, as falas das professoras sobre o planejamento podem ser igualmente identificadas com o disposto no art. 6º, incisos I e II, da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009:

Artigo 6º. – 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 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 03).

Apesar da correspondência entre a regulamentação oficial e as respostas das professoras das SAP quanto ao planejamento de atividades, alguns tensionamentos podem ser percebidos no que se refere ao atendimento das exigências institucionais e do próprio sistema escolar/rede de ensino.

Decorre daí a constatação de que as intenções de padronização engendradas em uma legislação/documento, na forma de suas prescrições/normas oficiais não coincidem

necessariamente com as normas “do real”, ou seja, com os sujeitos, condições e situações concretas envolvidos em um trabalho a ser desenvolvido (ROCKWELL e MERCADO, 1999).

A partir dessa afirmação, a questão que se coloca é a de que, para atingir o que as diretrizes propõem haveria de existir um arranjo institucional que permitisse o trabalho coletivo, já que para atender aos objetivos da SAP a interlocução entre os membros da equipe escolar configura fundamental e profícua na perspectiva de uma articulação pedagógica sistemática/consistente. Será que isso acontece?

Nesse sentido, um dos aspectos normatizados no âmbito municipal e que, em certa medida, se desdobra em posicionamentos diversos por partes das professoras, diz respeito aos critérios de funcionamento das SAP, destacando-se entre esses os agrupamentos/ número de alunos por turma.

No que se refere ao normatizado no art. 3º, Incisos III e VI, da Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009: “[...] os agrupamentos serão de acordo com as dificuldades de aprendizagem” e “[...] os grupos terão no máximo 10 alunos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 02).

Ainda que 84% das docentes tenham indicado o agrupamento com 10 alunos como adequado/bom/razoável/no máximo, 10%, excessivos e 6% tenham deixado a resposta em branco, os comentários a respeito da questão ressaltaram alguns condicionantes que merecem consideração.

Nas declarações que se seguem, é possível identificá-los: *“trabalho com um grupo de até 10 alunos e isso facilita termos um contato direto com eles, a intervenção é mais direta”, “acho muito bom, pois com número reduzido é possível intervir individualmente, e de forma mais precisa ajudar na dificuldade de cada aluno” e “trabalho com no máximo 10 alunos. Este é um número adequado para atender as suas dificuldades individualmente. Dependendo do nível da turma pode ser excessivo”* [grifos nossos].

O teor dessas respostas encontra congruência em Contreras (2002, p.89), quando assinala que: “[...] o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também plenamente justificáveis, dada a natureza social, pública da educação”.

De forma semelhante, colocam-se Rockwell e Mercado (1999, p. 122, tradução nossa⁴³), ao definirem a relação entre o contexto institucional e a prática docente como sendo

⁴³ “[...] al tipo de relación pedagógica y actividades que puede poner en práctica un maestro”.

uma negociação cotidiana de inúmeros condicionantes que acabam por determinar o “[...] tipo de relação pedagógica e de atividades que pode colocar em prática um professor”.

Uma das primeiras referências para compreender a prática docente no contexto institucional diz respeito às condições materiais da escola. Rockwell e Mercado (1999, p. 122, tradução nossa⁴⁴) esclarecem que “[...] estas condições materiais não são somente os recursos físicos para o trabalho, mas também, entre outras coisas, as condições laborais, a organização escolar do espaço e do tempo e as prioridades de trabalho que resultam da negociação cotidiana entre autoridades, professores, alunos e pais”.

No que se refere à questão dos agrupamentos nas SAP, 49% das professoras responderam que um grupo com até dez estudantes possibilita uma intervenção mais individualizada para o atendimento das dificuldades apresentadas. As falas das professoras denotam o entendimento de que a qualidade da intervenção tende a ser melhor em pequenos grupos, como assevera uma das docentes: *“penso que a qualidade da intervenção e da mediação se faz com mais tempo e proximidade do aprendiz que precisa ser acolhido, observado e compreendido na sua forma e estilo de aprender. Isto requer tempo e registro, organização de materiais e avaliação”*.

De acordo com Marcelo (2009), pode-se dizer que tal posicionamento traduz uma mobilização profissional ligada aos alunos, ou seja, além de uma motivação para ensinar conteúdos didáticos específicos, denota uma preocupação em conseguir com que os alunos aprendam e evoluam. Essas características encontram reconhecimento na perspectiva da profissionalidade docente, apresentada por Roldão (2008, p. 04), uma vez que, as professoras não se limitam “[...] à mera ação expositiva, divorciada ou desinteressada da aprendizagem”, mas prezam pela transitividade implicada em sua função específica (e que a distingue das demais profissões), qual seja, a de ensinar com o sentido de “fazer aprender”.

O espaço físico com relação ao agrupamento de estudantes na SAP também se mostra um condicionante significativo no trabalho docente: *“falando do espaço físico da minha sala, consigo atender bem um grupo de até 8 alunos”, “o número de alunos é adequado, mas o espaço da nossa sala é um pouco pequeno”. “fazemos o possível para adequar o número de alunos ao espaço físico da sala de apoio. No meu caso, trabalho com 8 alunos por turma, mas o ideal para minha sala seriam 6 alunos”* [grifos nossos].

⁴⁴ “Estas condiciones materiales no son solo los recursos físicos para El trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, La organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades que resultan de La negociación cotidiana entre autoridades, profesores, alumnos e pais”.

Outros 27% das respostas indicam como excessivo o número de 10 alunos por agrupamento na SAP. As falas das professoras igualmente associam seu posicionamento a condicionantes e mencionam um ideal de grupo que varia entre 6 a 8 crianças: *“acho que 10 alunos é um número excessivo. Procuo formar grupos de no máximo 8 alunos. O ideal seria trabalhar com 6 alunos, com certeza a qualidade seria muito melhor”*, *“um grupo formado de 10 a 12 crianças com dificuldades variadas se torna excessivo. Por maior desempenho que o professor efetue”*.

No conteúdo dessas falas, além de aparecerem reiterados o foco no estudante e suas dificuldades de aprendizagem, surgem preocupações com o desempenho e a qualidade do próprio trabalho docente. Tais respostas apontam como as tramas organizativas da escola afetam as ações do professor. Assim, para dimensionar as restrições e os aportes ao trabalho das professoras das SAP, cabe conhecer o que está prescrito sobre o número de estudantes por grupo na sala de apoio pedagógico.

De acordo com Contreras (2002, p. 151):

[...] a experiência escolar significa para os docentes a atenção simultânea, sob os princípios deste ideal de trabalho, para interesses que nem sempre coincidem, e que se movem entre as pretensões da instituição educacional e as necessidades dos alunos concretos com os quais trabalham.

No modelo da racionalidade técnica, fixada em formas burocráticas de regulação do ensino, com metas e procedimentos a cumprir, a autonomia das professoras se vê submetida a um jogo de decisões entre o que é delas esperado e as preocupações com o sentido de seu fazer e de sua função.

Apesar de essas contradições inerentes ao trabalho e da lógica racionalizadora do controle tecnocrático a qual se veem submetidas as professoras, é possível reconhecer certa transcendência aos limites nos quais seu trabalho se vê inscrito, quando uma docente expressa: *“na minha escola consigo adequar em grupos de no máximo 8 alunos”*.

A mensagem latente dessa fala demonstra que tal posicionamento é decorrente de uma problematização sobre sua prática de ensino e circunstâncias, o que lhe confere certo caráter emancipatório com relação ao definido institucionalmente e às diretrizes racionais e técnicas.

Em contrapartida, essa mesma afirmação não pode ser feita ao analisar-se o que as professoras dizem sobre a organização do tempo com relação às suas condições laborais. Perguntadas sobre as horas semanais que necessitam, fora da escola, para dedicarem-se às atividades de docência, 61% das professoras indicaram que são necessárias mais de 5 horas semanais além da jornada de trabalho; 23% mencionaram 4 horas semanais; 10%, 3 horas e

3% (uma professora) assinalou mais de uma opção, com a explicação de que o número de horas adicionais pode variar por depender de uma série de fatores.

As atividades realizadas fora da escola (91%) encontram relação com o planejamento das aulas nas SAP: *“pesquisa de atividades diversificadas devido à diversidade de níveis de aprendizado; confecção de materiais pedagógicos, elaboração de sequências didáticas, etc.”*, *“planejamento, registros, pesquisas, confecção de materiais”*, *“planejamento das atividades, leituras diversas”* e *“pesquisas, organização das salas, confecção de cartazes, conferência de avaliações”*.

A correlação desses dados permite constatar que as professoras das SAP percebem seu tempo dentro da escola como insuficiente para dar conta de todas as tarefas, especialmente aquelas relacionadas ao planejamento. Diante desse quadro, tomam horas de sua vida pessoal para o cumprimento dessas tarefas, o que denota que se encontram submetidas a um processo de intensificação de seu trabalho.

Muito embora na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 não se encontre qualquer disposição específica sobre como devem ser utilizadas as horas-atividades, a restrição do tempo para planejamento de atividades, relatadas pelas professoras torna-se intrigante, pelo conhecimento que se tem do direito concedido às horas-atividades⁴⁵ e que esse espaço-tempo esteja fixado nas quartas-feiras para todas as docentes das SAP. A fala das professoras elucida a questão: *“atualmente (do ano passado pra cá) os cursos [de formação continuada, promovidos pela Secretaria da Educação] são sempre realizados na hora atividade, limitando nossas atividades dentro do ambiente escolar e o contato com os demais professores para tratar de assuntos relacionados aos alunos, apesar de sermos privilegiadas com formação de excelente qualidade”*; *“[sinto falta de] tempo para planejar, temos as quartas-feiras de atividades, mas os cursos são sempre neste dia!!!”*.

Depreende-se dessas falas que outros mecanismos de intensificação do trabalho docente são reconhecidos pelas professoras. Tais mecanismos se mostram atrelados a aspectos que ultrapassam o âmbito da organização escolar e encontram correspondência em estratégias específicas de gestão do sistema/rede de ensino, às quais as professoras se veem subordinadas. Estas, uma vez assumidas pelas professoras, acabam por significar-lhes uma “carga de trabalho redobrada, tendo em vista a pressão temporal, pois são necessários investimentos não apenas para desenvolver planos de aula, mas também para elaborar ou

⁴⁵ Essa informação foi obtida por meio das entrevistas exploratórias e dos questionários.

garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema escolar” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 358).

Ainda na atenção à insuficiência do tempo para o planejamento das atividades nas SAP, cabe sublinhar a complexidade envolvida nessa tarefa, uma vez que tais atividades devem estar de acordo com as necessidades dos estudantes. Nessa senda de impasses, outras contradições são experimentadas pelas professoras em seu trabalho, o que pode ser notado nas respostas dadas ao questionamento quanto aos desafios/dificuldades que experimentam. Chama a atenção que, entre as respondentes, 12% relacionaram os seus desafios às próprias dificuldades, como se pode verificar nas afirmações dessas professoras: “*é não conseguir ajudar a todos os alunos, porque alguns têm grandes dificuldades em aprender*” e “*minha maior dificuldade está em encontrar uma forma de poder auxiliar aquele aluno que não tem laudo, mas que não retém as informações. Aluno que você fez várias tentativas, desde o lúdico até o tradicional, para fazê-lo compreender que aquela é a letra A e após 10 minutos de aula, ele não sabe me dizer o nome da letra; isso me faz sentir impotente por não conseguir fazê-lo superar sua dificuldade*” [grifos nossos].

Depreende-se dessas mensagens que as professoras se autoimputam a responsabilidade pelo desempenho do estudante e preocupam-se em “fazê-lo compreender” ou “fazê-lo superar” sua dificuldade, o que reitera a presença de uma motivação intrínseca relacionada a fazer com que os alunos aprendam apesar dos problemas que surgem para coordenar os diferentes tipos de conhecimentos implicados nessa tarefa, ou seja: do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesma e também de ‘como se ensina’ (MARCELO, 2009).

De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 354), entretanto: “[...] à medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados”. A própria professora assim o sinalizou: “*isso me faz sentir impotente [...]*”.

Contreras (2002) argumenta que o excesso de responsabilização, associado ao aceite das regulamentações tecnoburocráticas, limitam as possibilidades de ação e reflexão do professor. Em decorrência disso, os docentes passam a experimentar insatisfações, as quais gradativamente conduzem ao isolamento e à tendência de deslocar a culpa para contextos imediatos.

Tais argumentos ganham consistência na observação das demais respostas relacionadas aos desafios das professoras das SAP. Segundo elas: “*a maior dificuldade são as*

faltas dos estudantes, pois as faltas atrapalham o acompanhamento das atividades que são desenvolvidas especificamente para o nível de aprendizagem do aluno; sendo assim, dificulta o controle da evolução de cada um” e “As faltas constantes e a apatia do aluno em relação à leitura e as atividades propostas; parece faltar ânimo” [grifos nossos].

Nesses dois exemplos, aparece o deslocamento da culpa/impotência sobre o próprio estudante também referendado por 35% das docentes; suas faltas e a apatia são sublinhadas como prejudiciais ao acompanhamento das atividades e ao controle de sua evolução. Essas declarações reiteram um posicionamento inatista e individualizante como pano de fundo do trabalho desenvolvido, já que tanto as “faltas” como a “apatia” dos alunos são mencionadas como dificultadores do “controle da evolução de cada um”.

A transferência de culpa, decorrente das contradições presentes entre as formas pelas quais se encontra definido o seu trabalho e as finalidades educacionais também é imputada sobre a família/pais dos alunos (12%) das SAP. Essa culpabilização da família aparece sob esses argumentos: “*os pais não mandam seus filhos com a assiduidade necessária*”, “*falta de comprometimento da família*”, “*a falta de participação da família principalmente, as crianças que ficam sob os cuidados de parentes, avós e outros cuidadores; elevando o número de faltas*”.

Diante de tais exemplos de culpabilização materializados, evidencia-se a constatação de que, tentativas de prever e regulamentar as situações do âmbito educativo acabam por se apresentarem estéreis, já que é impossível tecnificar a educação escolar, pois sujeitos e circunstâncias cotidianas concretas, invariavelmente, escapam do idealizado e previsto.

Como últimos endereços para o deslocamento de sentimentos contraditórios, as professoras associam seus desafios a questões da própria escola e ao professor da sala regular (3%), como também, à necessidade de parceria com especialistas (6%): “*não tenho dificuldades com as crianças, mas com algumas professoras que não respeitam o ritmo dos alunos e inclusive já os rotularam... isso afeta sua autoestima e o aluno não acredita que é capaz. Ele está contaminado, sua energia, disposição, vontade foram afetadas. Com esses alunos [são] necessários encaminhamentos distintos” e “A ausência de uma orientadora na escola para trabalhar com a família, dificuldade na área da saúde, faltam profissionais para atendimento psicológico, fonoaudiológico, oftalmológico e neuropediátrico”, “encaminhar e conseguir um especialista quando sei que meu aluno tem mais que dificuldade de aprendizagem. Dificuldade na fala, por exemplo, e outros distúrbios”.*

Tais declarações denotam que, diante da complexidade de demandas a responder, as professoras das SAP experimentam um distanciamento/isolamento em seu trabalho,

evidenciando a ausência de iniciativas coletivas para partilhar e construir conhecimentos dentro da escola. O individualismo e o decorrente isolamento que caracteriza a atuação das professoras das SAP dentro da escola são favorecidos pela própria organização escolar (consideradas: a distribuição do tempo e do espaço e a existência de normas) que acabam por significar limitações para gerar novos conhecimentos na perspectiva de atender aos desafios que surgem em seu cotidiano.

Diante dessas declarações, torna-se evidente que os significados imputados pelas professoras sobre o trabalho desenvolvido nas SAP, não respondem unicamente a uma vontade e liberdade de pensamento, mas antes são produtos das condições materiais do seu fazer e da ideologia que as envolve e, vinculados a referências do contexto trabalhista, institucional e social, no qual este se vê inserido e engendrado.

5.2 *“O Professor de Apoio deve ser o melhor professor da escola”*: o que fazem os professores.

Compreender o trabalho docente requer o entendimento de que este se encontra ancorado em uma estrutura organizativa maior e resulta de uma dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana. Sobre esse contexto institucional, Rockwell e Mercado (1999, p. 14, tradução⁴⁶ nossa) ressaltam:

Várias características próprias do sistema de educação influem na atividade escolar cotidiana. O uso do tempo e do espaço mostra a estruturação específica da experiência escolar. Existem regras, mais ou menos flexíveis, dependendo da escola, que são usados para agrupar os sujeitos e regular sua participação. Estabelecem-se formas de comunicar-se que tendem a regular a interação entre professores e alunos.

Assim, para discutir o trabalho docente sob o ponto de vista pedagógico, concorda-se com as autoras quando defendem que dentro da:

[...] situação educativa a possibilidade de criar uma alternativa não é um problema técnico, mas sim, fundamentalmente, uma tarefa social, que se dará no interior do magistério, sujeita a determinações complexas de ordem ideológica e política (ROCKWELL e MERCADO, 1999, p. 61⁴⁷, tradução nossa).

⁴⁶ Varias características propias del sistema educativo influen en la actividad escolar cotidiana. Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructura específica de la experiencia escolar. Existen reglas, más o menos flexibles según la escuela, que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación. Se establecen formas de comunicarse que tienen a regular la interacción entre maestros y alumnos.

⁴⁷ Em la situación educativa La posibilidad de plantear una alternativa no es un problema técnico, sino fundamentalmente una tarea social, que se dará al interior del magisterio, sujeta a determinaciones complejas de orden ideológico y político.

5.2.1 As Práticas Pedagógicas nas Salas de Apoio Pedagógico

Mediante essas considerações iniciais e sob o entendimento de que as práticas pedagógicas visam a atender expectativas educacionais, demandadas por um dado grupo social, convém ressaltar que estas são organizadas e desenvolvidas por adesão, negociação ou ainda, imposição.

São, antes de tudo, uma confluência de fatores que se desenrolarão na ação docente em sala de aula, embasadas em decisões e convicções anteriormente adotadas ou não (FRANCO, 2008).

Nesse sentido conhecer as práticas pedagógicas de alfabetização das professoras das SAP do município implica em uma atenção aos elementos estruturantes dessas práticas e que incluem decisões, princípios, ideologias e estratégias.

Sabe-se que a prática pedagógica de alfabetização envolve uma gama de decisões anteriores a prática propriamente dita em sala de aula. Para organizá-la com relação aos procedimentos didáticos, o professor além de considerar sua intencionalidade, incorre em um processo de múltiplos questionamentos e escolhas. Implica em um compromisso com a seleção/transmissão dos conteúdos curriculares e também com a produção da aprendizagem dos estudantes. Para realizar e cumprir essa intencionalidade pedagógica, qual seja, a de mediar o ensino e aprendizagem do aluno, recorre aos conhecimentos da Didática.

Segundo Franco (2008, p. 151), os conhecimentos da Didática possibilitam ao professor o planejamento e a sistematização da dinâmica nos processos de aprendizagem, visando “[...] garantir o ensino de conteúdos e práticas tidos como fundamentais para aquela etapa de formação do aluno e, mediante este processo, fomentar nos sujeitos mecanismos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola”.

Nesse sentido, as falas das professoras deixam transparecer que para planejar o ensino na SAP recorrem a esses conhecimentos: *“após a sondagem diagnóstica realizo atividades que farão [com que] o aluno avance em sua aprendizagem”, “[planejo as atividades] de acordo com os níveis de escrita: PS – S – SA⁴⁸”, “[planejo] em forma de sequência didática, com objetivos, etapas de desenvolvimento, recursos e avaliação”*.

Essas colocações demonstram que as professoras tomam como ponto de partida a sondagem/avaliação diagnóstica dos níveis de escrita dos estudantes e desenvolvem seu

⁴⁸ As abreviações “PS – S – SA”, utilizadas pela professora referem-se aos níveis de escrita “pré-silábico, silábico e silábico alfabético”, respectivamente.

planejamento na forma de sequências didáticas, ou seja, um conjunto de atividades interligadas que servem para ensinar os conteúdos selecionados prevendo cada etapa de acordo com os objetivos a alcançar na aprendizagem de seus alunos.

A atenção aos conteúdos a serem selecionados aparece nas seguintes afirmações: “*o planejamento é elaborado com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Atendendo às necessidades de cada aluno” e “*procuramos trabalhar paralelamente, com os conteúdos de sala de aula, porém de forma diferenciada. Vemos as dificuldades apresentadas e trabalhamos com jogos, alfabeto móvel... muito concreto*” [grifos nossos].*

Tais afirmações realçam a atenção sobre os conteúdos ministrados nas salas de aula regular e, nesse sentido, encontram respaldo no que prescreve a Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, em seu art. 6º, inciso I: “[...] o planejamento deve estar de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula e com as necessidades de aprendizagem de cada grupo ou de cada aluno” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 03).

Essa valorização dos conteúdos encontra correspondência nos postulados da pedagogia histórico-crítica, no que se refere à especificidade da educação escolar. Saviani e Duarte (2012) concordam nesse ponto, ao defenderem a finalidade precípua da educação escolar como a de contribuir para o processo de formação/humanização dos indivíduos, mediante um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conteúdos na forma de conhecimentos elaborados pela humanidade, objetivando a sua apropriação e assimilação.

Nesse momento, cabe ressaltar que as diretrizes nacionais para as SAP, dispostas pelas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, embora recomendem que “[...] as atividades devem estar compatibilizadas com a programação desenvolvida pelo aluno na seriação e turma que frequenta”, assinalam o caráter complementar do trabalho e que este não seja de reforço escolar (BRASIL, 1994, p. 47, grifo nosso).

As descrições feitas pelas professoras sobre um encontro seu com os alunos da SAP auxiliam a aprofundar mais esse ponto, já que permitem ver a expressão dessas atividades bem como o caráter que assumem:

Professora I:

Com um grupo pré-silábico: leitura do alfabeto, montamos o alfabeto, conversamos sobre objetos e animais que iniciam com cada letra. Atividades de adivinhas, atividade com alfabeto-móvel-formação de palavras, atividades na mesa alfabeto. [grifo nosso]

Professora II:

Alunos do 2º ano: reconhecimento de sequência alfabética e das letras do nome no alfabeto. 1º) ler o alfabeto que está exposto na sala; 2º) chamar determinado aluno para apontar a letra que a professora ditar; 3º) perguntar qual é a letra que está entre duas. Ex: qual a letra que está entre o J e o L?; 4º) organizar o alfabeto com alfabeto móvel; 5º) tirar da sequência didática as letras de seu nome; 6º) recortar de revistas as letras do alfabeto. [grifo nosso]

Professora III:

3º e 4º anos: leitura da professora: 1º) acolhida, calendário, chamada, atividade de leitura, atividade de escrita por meio de recorte e colagem (cruzadinha) a partir do nome de um jogador de seu time preferido, mesa de alfabeto. Obs: Neste grupo estamos trabalhando com o tema futebol por ser um grupo só de meninos e isso é assunto deles.[grifo nosso]

Professora IV:

Para 5º ano: leitura de livros diversos, contação de histórias pelos alunos, reescrita de texto e por último, [re]estruturação de texto com intervenção da professora. [grifo nosso].

Todos esses relatos sobre as atividades desenvolvidas iniciam com uma menção ao ano escolar com o qual se relaciona sua exposição. Tal ênfase textual aponta para o intento das professoras em “compatibilizar” as atividades com a programação de ensino, conforme o previsto nas diretrizes nacionais, dispostas nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico e também na Portaria Municipal nº 111– GAB – 2009. As atividades descritas são coerentes com a função do trabalho docente nas SAP segundo as professoras: “[a finalidade do trabalho na SAP] é oferecer um ensino diferenciado para tentar ajudar o aluno em sua alfabetização e compreensão”, ou “a finalidade é de proporcionar situações de aprendizagem que remetem o aluno a superar suas dificuldades em relação ao letramento, alfabetização e ao raciocínio lógico, as atividades são diferenciadas daquelas vivenciadas em sala regular”.

Conforme as diretrizes das Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de apoio Pedagógico Específico, a proposição que orienta o trabalho docente na SAP confere-lhe outro direcionamento:

[...] o professor da sala de APE – habilitado para o trabalho com esse alunado – irá intervir como mediador, em atendimento grupal ou individual, utilizando-se de recursos instrucionais consentâneos com as necessidades de cada aprendiz, com vistas a favorecer-lhes o desenvolvimento global, o que é indispensável ao êxito nas atividades acadêmicas (BRASIL, 1994, p. 07).

O texto oficial é claro quanto à orientação de favorecer o desenvolvimento global dos alunos, como também sugere indicações relacionadas às áreas de desenvolvimento infantil a serem trabalhadas (psicomotricidade, cognição – pensamento e linguagem, expressão livre por meio das artes e afetividade – autoestima e confiança) visando ao seu progresso (BRASIL, 1994, p. 12).

De forma semelhante, as recomendações prescritas pela Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, seu art. 6º, incisos II e IV são que: “a prática pedagógica [na SAP] deve ser diferenciada da prática desenvolvida na sala do ensino regular [e] 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” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p.03).

Nas descrições a seguir encontram-se atividades que, apesar de enfatizar o ensino dos conteúdos escolares, não reduz a escrita a uma simples técnica, buscando apresentá-la como um objeto de estudo e instauradora de conhecimentos:

Professora I:

Leitura (de um texto poesia, jornalístico...); leitura individual com fichas ou livros; atividades [que partem] do nome. Na leitura inicial a professora lê para os alunos o poema ‘Quem sou eu’; logo após cada aluno falou um pouquinho de si; numa folha desenharam e escreveram o brinquedo preferido; o animal, a comida, os doces. Depois, recitamos uma quadrinha: ‘quem quiser saber meu nome dê volta no jardim que meu nome está escrito numa folha de jasmim’. Cada aluno recebe uma folha, escreve o seu nome, entrega à professora, a professora mistura os nomes e cada um pega uma folha. No pátio fazemos um círculo e um aluno vai ao centro e recita o versinho; quem estiver com o nome do amigo entrega a folhinha para ele e começa a brincadeira novamente, até que todos recebam seus nomes. Para finalizar este encontro faremos uma atividade na mesa educacional: a casa de doces (letra inicial de palavras e descobrindo palavras).

Professora II:

Num encontro com os alunos pré-silábicos, com dificuldades inclusive de reconhecimento de letras desenvolvo “Projeto Letras Mágicas” – [de] minha criação: traz imagens inéditas, super divertidas que abraçam um certo plano de consciência linguística no enfoque de atividades mnemônicas com as letras que privilegiam estímulos visuais (no pensamento gráfico) e auditivos (processamento fonológico). Para entender o Projeto Letras Mágicas é necessário conhecê-lo. [As] imagens criadas por mim se transformam ao olhar – as crianças se encantam, ‘é mágico’. Fundamentado na psicologia das formas – Gestalt – que explica a visão teórica, que me levou a brincar com as letras. Só um exemplo para ilustrar: ‘desenho de três palavras com S no questionário’. Nosso alfabeto de nomes da sala de apoio é feito com esses bonequinhos – que os alunos ajudam a construir. OBS: desenvolvi inúmeras imagens, de todas as letras do alfabeto e elas fazem o maior sucesso.

Tanto a descrição da professora I quanto a da II, oferecem elementos para afirmar que as práticas pedagógicas que constituem o trabalho das professoras nas SAP apresentam características que correspondem à educação escolar. De acordo com Duarte (1998), a educação escolar é diferente de outras formas espontâneas de educação, confere ao trabalho educativo a característica e a finalidade de tornar individualizados os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens na prática social e levar os alunos a apropriarem-se dos elementos que necessitam assimilar para humanizarem-se.

Sobre essa produção da humanidade nos indivíduos/alunos, Saviani (2003, p. 22), compartilha a sua concepção quanto à especificidade da educação, referindo-se aos:

[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos à formação da humanidade em cada indivíduo escolar, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Nesse sentido e considerando a expressão de conteúdos, atividades e materiais que conforma as práticas pedagógicas das professoras das SAP, pode-se perceber um compromisso com a sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos como também uma preocupação em tornar esse saber assimilável pelos estudantes. O depoimento dessa professora ilustra tal percepção:

[...] a Sala de Apoio Pedagógico é muito importante para os alunos, para a escola, para os professores da Sala Regular e para os pais. Mas, o mais importante são as crianças, elas precisam dessa atenção especial, desse momento de carinho. Os meus alunos, eu tenho certeza que amam vir para as aulas de Apoio, porque aqui eu faço com que eles se sintam importantes, capazes e mais seguros para realizarem suas atividades. Não ensino apenas a escrita e a leitura, mas também valores, amor à natureza e as pessoas que estão a sua volta. Faço com que eles entendam que estudar é muito importante para terem uma vida digna.

Na consideração da mensagem desse depoimento e na compreensão de que o ensino nas SAP assume características da educação escolar, pode-se afirmar que as professoras ainda que não se deem conta, desenvolvem o seu trabalho à contramão do oficialmente orientado, principalmente no âmbito das diretrizes nacionais contidas nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico. A questão que intervém é a de que: Se o trabalho docente nas SAP está orientado para o desenvolvimento global dos alunos, quais as possíveis determinações presentes para que tal trabalho assumira características de educação escolar e se configure dessa forma?

Esse questionamento remete à ideia de que o atendimento das diferenças na escola, na perspectiva do compromisso com a escolarização do estudante, coloca em xeque o seu

tradicional caráter excludente, meritocrático e os padrões homogeneizadores que historicamente compõem o trabalho do professor e, mais especificamente, a sua prática pedagógica.

Conforme Contreras (2002, p. 91), a orientação dos processos escolares sob o modelo dominante e tradicional da racionalidade técnica, concebe o professor como um “*expert*” do ensino e os objetivos deste, como produtos. Portanto, a ideia básica desse modelo “[...] consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, [...] supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados”. Nesse viés, o conhecimento pedagógico relevante é aquele que se utiliza dos meios considerados mais eficientes para cumprir uma meta predeterminada. O professor é compreendido como um profissional técnico e seu trabalho consiste em aplicar as decisões técnicas concebidas por terceiros, alheios e distantes do contexto escolar, seus sujeitos e situações concretas.

Essa racionalidade perpassa o sistema escolar, bem como imprime suas características nas formas de gestão/organização, desdobrando-se, por conseguinte, no trabalho dos professores. Considerando-se ainda o processo de mudanças em curso como resultante das reformas educacionais iniciadas em 1990 no Brasil, e o fato de as orientações das políticas públicas terem recaído sobre a escola sob um princípio de “socialidade”, há de se ponderar que a função/finalidade essencial do professor não permanece incólume (MIRANDA, 2005; FREITAS, 2003).

Em se tratando do trabalho docente, essa função/finalidade essencial vai sofrendo adulterações que, paulatinamente, se distanciam do ensino. Em nome de uma pretensa equidade e das mudanças decorrentes no metabolismo da escola, os professores experimentam transformações em suas tarefas, incluindo aqui a sua prática pedagógica na direção de compensar as desigualdades socioeconômicas com os recursos disponíveis (FREITAS, 2003).

As contradições que se colocam, apontam para a secundarização do ensino e para a transmissão dos conhecimentos com relação à lógica meritocrática e desigual ainda vigente na escola, o que sem dúvida configura em um embate de lógicas ou disputas de diferentes projetos educacionais, corroborando para uma descaracterização do trabalho docente (FREITAS, 2003).

Mediante tal quadro, pode-se inferir que os professores das salas de ensino regular possivelmente sejam os primeiros a se confrontarem com essa nova racionalidade. Em meio às contradições e ambiguidades que se estampam sob a forma de mecanismos de

racionalização, de burocratização e de controle sobre suas tarefas, experimentam um processo gradual de precarização e descaracterização de seu trabalho.

Na perspectiva do conflito de lógicas/disputas de projetos educacionais que reverberam no interior da escola e da gradativa descaracterização do trabalho docente é que novas alternativas vão sendo criadas, dentre estas, as salas de apoio pedagógico. Pode-se dizer que estas cumprem o papel de complementar as lacunas originadas pela adoção de uma perspectiva pedagógica que não valoriza a apropriação dos conhecimentos em sua forma desenvolvida. Como diz Duarte (2012, p. 159): “[...] quando a educação escolar volta-se para a ‘formação de competências’, quando se postula que quanto menos o professor ensinar melhor o aluno aprenderá”, os governos em âmbito estadual e federal tomam medidas emergenciais nesse sentido.

Assim, parece que a sala de apoio pedagógico acaba por compensar o modo de organização escolar e o trabalho das professoras do ensino regular, desenvolvendo suas práticas de maneira identificada com a educação escolar.

Dito em outras palavras, o trabalho docente na SAP, ainda que tenha sido concebida para propiciar o desenvolvimento global dos alunos (identificados pelas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico como os que apresentam dificuldades de aprendizagem), bem como para melhorar os índices de escolaridade (conforme disposto pela Portaria Municipal nº 111– GAB – 2009), na percepção de suas protagonistas, expressa um compromisso legítimo com a melhoria da escolarização.

5.2.2 Formação Continuada das Professoras da SAP: necessidades formativas e formas de encontro

É a partir do cenário descrito e discutido até o momento que as propostas de formação continuada das quais participam as professoras da SAP podem ganhar sentido. A coordenação/gestão do Programa de Apoio Pedagógico do município organiza os encontros de formação continuada em serviço para as docentes em exercício de suas atividades na SAP.

Tais encontros são realizados às quartas-feiras, dia que corresponde às horas atividades⁴⁹ de todas as professoras incluídas no Programa.

A partir dessa informação, uma das primeiras questões a serem investigadas buscou saber se, em algum momento, as professoras foram questionadas sobre as suas necessidades formativas. As repostas assim o sinalizaram: Um percentual de 55% das professoras indicaram não terem sido questionadas sobre quais seriam suas necessidades formativas; 42% assinalaram que “sim” e 3% deixaram a questão em branco. Entre as professoras que responderam afirmativamente, 32% declararam que tal questionamento ocorreu em encontros informais; 25%, na forma de questionários; 6% por meio de entrevista; 25%, em reuniões/encontros de formação continuada e 12%, mencionaram que os encontros ocorreram mediante a solicitação das próprias professoras à gestora do Programa.

De acordo com Leite *et al.* (2010), o processo de democratização do ensino deflagrou a necessidade de uma ressignificação de papéis, tanto da escola como dos professores. Sob esse enfoque, a formação contínua/continuada pode contribuir com os profissionais do ensino, desde que se considere o seu papel essencial e as suas necessidades formativas. Em se tratando da formação continuada em serviço, a consideração das necessidades de formação das professoras torna-se indispensável para a qualidade da educação, no sentido de superar a dualidade entre a teoria e prática, articular as ações formativas com a realidade dos docentes e ainda, romper com o caráter diligente e assistemático de ações que ocorrem na forma de “capacitação”, “treinamento” e/ou “reciclagem”. Sendo assim, utilizar as necessidades formativas dos professores na construção de processos de formação contínua/continuada, requer pautá-las, antes de tudo, nas vivências cotidianas da escola e da sala de aula, local onde desenvolvem suas práticas. Somente dessa forma, haverá possibilidades profícuas de atendimento às reais expectativas docentes.

A correlação dessas repostas permite afirmar que a atenção às necessidades formativas das professoras das SAP não tem sido tomada para a organização e sistematização dos encontros de formação por parte da gestão do Programa uma vez que predominam as indicações sobre a ausência desse questionamento, como também se pode observar o caráter pouco formal dado aos questionamentos realizados. Ressalta-se que apenas 12% das professoras conferem apropriação de suas necessidades formativas ao solicitá-las à gestão do programa de apoio.

⁴⁹ Conforme o art. 25, item XVI, do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville (2011), a hora-atividade deve ser utilizada para planejamentos, registros, estudos e formação organizada pela unidade escolar ou SE.

Ao conferir a reduzida relevância às necessidades formativas das professoras das SAP, acaba-se por caracterizar um distanciamento das práticas escolares reais e denota-se uma negação da prática de ensino efetivo como objeto de conhecimento válido a ser considerado nas propostas de formação continuada (ROCWELL e MERCADO, 1999).

Para as docentes que negaram ser questionadas sobre suas necessidades formativas perguntou-se: Quais são estas hoje? Dentre as respostas, 33% afirmaram que a formação continuada atende às suas necessidades. Conforme as professoras: *“bom, as minhas necessidades estão sendo sanadas com cursos, pois [eram para] aprender técnicas novas”* e *“a formação que estamos tendo no momento, já supre as minhas necessidades”* [grifo nosso].

O aprendizado de “técnicas novas” aponta para a percepção destes, sob a perspectiva da racionalidade técnica, ou seja, de que tais cursos/encontros possam lhe prover o domínio ou a “perícia” necessária para a aplicação inteligente e a solução adequada de problemas. Desse modo, o conhecimento pedagógico relevante torna-se equivalente a um repertório de técnicas, com o qual o professor dirige sua prática (CONTRERAS, 2002).

A necessidade formativa com relação a conhecimentos específicos da alfabetização também é citada por 27% das professoras: “[necessito de] *uma formação na área de alfabetização/matemática/jogos lúdicos*”; *“cursos de alfabetização e letramento”*. Esse aspecto mostrou o quanto as professoras estão engajadas com o que se espera delas, e que, inclusive, é normatizado na Portaria Municipal.

Outras docentes (20%) também demonstraram estar preocupadas com o seu desempenho e citaram a necessidade de outros conhecimentos para que sua ação/exercício profissional fosse condizente com as expectativas relacionadas ao seu trabalho: “[...] *buscar constantemente atualizações para aprimorar meus conhecimentos na área que atuo*”; *“fazer um curso de psicologia para entender a falta de comprometimento da família nem acompanhar o aprendizado do aluno”*. As demais professoras (13%) deixaram a questão em branco e 7% se enquadraram na categoria “outros”, nas falas: “[...] *fazer um curso de contação de história.*” e “[...] *pretendo fazer Mestrado em Educação*”.

Alguns aspectos a respeito desses dados fornecidos pelas professoras sobre o processo de formação continuada merecem destaque. Primeiramente, é perceptível a busca por uma especificidade em seu trabalho, no que se refere à relação entre os conhecimentos dos quais dispõem e as dificuldades identificadas dos seus alunos correspondentes à leitura, escrita e cálculo matemático. Nesse sentido, as colocações denotaram certa preocupação com as situações problemáticas da prática como se lhe faltassem habilidades para lidar com as circunstâncias e dilemas reais de seu trabalho.

Nas modalidades formativas em que são priorizadas a perspectiva técnica e a capacitação individual de professores, o trabalho docente é compreendido, nas palavras de Canário (1996, p. 11) como: “[...] uma reprodução de normas e gestos, estabelecidos à priori”. Pelo seu caráter instrumental e adaptativo, tendencialmente incorrem em uma abstração da realidade, já que a concretude dos contextos e sujeitos não é abarcada (CANÁRIO 1996; ARROYO, 2007).

Para esse grupo de professoras parece ser uma necessidade ter uma maior proximidade com uma perspectiva teórica ou base epistemológica capaz de auxiliá-las a cumprir a função/finalidade de seu trabalho, uma vez que um repertório de técnicas parece insuficiente para resolver os imprevistos e incertezas que se expressam concretamente em seu cotidiano (CANÁRIO, 1996; CONTRERAS, 2002).

A consideração de que as professoras das SAP convivem invariavelmente com a heterogeneidade nos diferentes modos de aprender dos alunos encaminhados, parece requerer outros saberes e modelos de formação, já que para lidar com a singularidade a complexidade e as incertezas cotidianas, as pretensões de racionalização limitam as dimensões concretas de sua prática.

Essas considerações encontram algumas similaridades nas categorias de respostas obtidas das professoras sobre a percepção que estas possuem a respeito das contribuições (ou não) das propostas de formação continuada para a reflexão do trabalho na SAP. Nesse sentido, 43% referiram-se às contribuições da formação continuada em uma perspectiva técnica, como dizem as professoras: *“para mim os cursos tem grande valia, pois há uma troca entre professoras [durante o] cafezinho e também aprendemos técnicas novas”, “as ideias apresentadas nos cursos de formação são maravilhosas. Procuro aplicar tudo o que é possível nas aulas”*. [grifos nossos]

Nessas falas reitera-se a perspectiva técnica conferida à dimensão prática de seu trabalho. Os encontros/cursos de formação continuada em serviço assumem a finalidade de subsidiá-la de procedimentos de ensino para a futura aplicação em sala de aula. Tal concepção limita o enfrentamento de situações problemáticas em seu cotidiano, como também suas escolhas, já que o caráter genérico das técnicas não propicia a consideração dos sujeitos e contextos reais, a complexidade de fatores envolvidos e a singularidade das circunstâncias enfrentadas.

Segundo Canário (1996, p. 11), a concepção do papel da formação que encara a prática como um momento de “aplicação da teoria” é afluyente de uma epistemologia de raiz positivista que sobrevaloriza a ação, articulando o conhecimento científico, o conhecimento

tecnológico e o treino. Essa visão do papel da formação corresponde à matriz fundamental (e dominante) da “forma escolar”, no entanto mostra-se redutora e inadequada aos seus fins, por concretizar a tendência à descontextualização da prática e limitar as possibilidades do professor refletir sobre esta.

Ainda nessa interlocução entre o papel da formação e as possibilidades de reflexão do professor, outra categoria de respostas foi encontrada. Quanto à contribuição da formação continuada para a reflexão sobre o trabalho das professoras, 32% referiram-se a estas de forma ampla. De acordo com duas docentes: *“acredito que todo curso, palestra ou a sugestão de uma leitura contribuem e muito para adquirirmos e ampliarmos nosso conhecimento”*, *“tudo o que aprendemos é válido! Sempre absorvemos algo novo, além dos cursos oferecerem conteúdos do nosso dia a dia”*. Como se pode observar, o teor dessas declarações assume um caráter genérico, pouco preciso e até acrítico no que se refere à possibilidade de propiciar reflexões sobre o trabalho desenvolvido. O destaque conferido à relação entre os cursos e *“conteúdos do dia a dia”* remetem à ideia de que as propostas de formação continuada signifiquem para essas professoras uma busca por modelos para posterior aplicação em suas salas de aula.

Em contrapartida, uma terceira categoria de respostas relaciona as contribuições da formação continuada para a reflexão do trabalho às trocas/socialização de experiências e aponta uma perspectiva distinta. Nas falas de 25% das professoras pôde-se reconhecer essa disposição: *“Pois precisamos aproveitar esses momentos para avaliar a nossa prática e o mais importante são as trocas que fazemos entre uma experiência e outra”*, *“vivemos em constante mudança. O fato de fazermos trocas de experiências enriquece nosso conhecimento e contribui certamente com o nosso trabalho”*, *“soma, troca de experiências e compartilhamento sempre fazem abrir novos olhares, novos ajustes e novas formas de atuação junto do aprendiz”*. [grifos nossos]

O conteúdo dessas falas remete a possibilidades de reflexão, já que as trocas de experiências aparecem ressaltadas na interlocução com a oportunidade de *“avaliar a prática”* e contribuir para *“novas formas de atuação”*, como assinalam as próprias professoras. Uma das plausíveis conjecturas a respeito remete à maior proximidade dos contextos e sujeitos reais envolvidos nesse compartilhamento e ao maior distanciamento de um modelo idealizado de estudantes e resultados a serem alcançados.

Para 68% das professoras, no entanto, existem outras formas de contato/encontro para troca de experiências entre as docentes das SAP. Estas se dão na forma de encontros em escolas próximas e nos dias em que ocorrem as horas-atividades, quando não coincidem com

os encontros de formação continuada em serviço, promovidos pela coordenação/gestão do Programa, como relatam algumas professoras: *“na 4ª feira as professoras cumprem na escola as 20 horas atividades, onde ocorre a formação continuada e visita a outras salas de apoio para troca de conhecimento e planejamento”*, *“no dia das [horas] atividade (4ª. feira) alguns professores reúnem-se em uma determinada escola para realizar o planejamento juntas. Geralmente os encontros acontecem com professoras de escolas próximas”* e *“quando não temos curso, nos encontramos nas quartas-feiras para trocarmos ideias ou planejarmos juntas”*.

Conforme essas respostas percebem-se uma valorização do contexto do trabalho como ambiente formativo e, em certa medida, uma expressão de rompimento com os modos escolarizados de formação. Segundo Canário (1996), os processos formativos “centrados na escola” pelo caráter coletivo que apresentam, permitem articular as dimensões pessoal, profissional e organizacional das participantes por favorecerem a alternância de funções de consulta e apoio, entre elas.

Esse direcionamento encontra ressonância com o proposto por Lüdke (2010), quando assinala o caráter indissociável entre o trabalho docente e os processos formativos, recomendando que para alcançar uma relação profícua entre teoria e prática, há de serem considerados os desafios cotidianos dos professores como ponto de partida para as propostas de desenvolvimento profissional, tanto as pertinentes à formação inicial ou à formação continuada.

Diante de todos os relatos e na correlação desses, pode-se conjecturar a existência de duas modalidades que constituem o processo de formação continuada das professoras das SAP. Uma delas corresponde à proposta oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – e outra é organizada e se realiza na forma de encontros entre as próprias professoras das escolas próximas/do mesmo bairro.

Duas são as considerações sobre a formação continuada desse grupo. A primeira se refere ao eixo estruturante das modalidades de formação das professoras das SAP. Se por um lado, nos encontros de formação em serviço, organizados pela gestão do Programa, o elemento estruturante seja o ‘instrumental’, calcado na dimensão técnica das práticas; por outro, nos encontros entre as professoras no contexto da(s) escola(s), desloca-se o eixo estruturante da formação aos ‘saberes experienciais’ do trabalho para ancorar novas aprendizagens.

A segunda diz respeito às diferentes formas de gerir/regular os processos de formação continuada das professoras das SAP. Dentre essas, destacam-se concepções de formação que

se caracterizam sob duas categorias: uma que encerra pretensões de “formar para”, ou seja, no intuito de oferecer elementos para que as professoras lidem com situações novas de maneira pontual ou para as alterações que surgem no sistema e/ou na escola. A outra constitui o modo de “formar em/com”, ou seja, envolvendo o trabalho colaborativo, a contextualização das experiências, sujeitos e situações de ensino e a mobilização coletiva de recursos e saberes (ROLDÃO, 2008, p. 10).

Assim sendo, na conjuntura da diversificação dos públicos escolares nas sociedades atuais – na qual a SAP também se inscreve – torna-se válida a ponderação sobre as formas que assumem cada uma dessas categorias de formação presentes, tendo em vista proporcionar possibilidades legítimas para que as professoras reflitam sobre a sua função essencial, qual seja, o “ensinar/fazer aprender” (ROLDÃO, 2008, p. 04), avaliar suas práticas de modo contextualizado e poder reorientá-las, sob a luz dos saberes e conhecimentos compartilhados nessas oportunidades.

5.3 *“A Sala de Apoio Pedagógico vem auxiliar e muito na aprendizagem de crianças com dificuldades e também aos professores de sala de aula”*: o que pensam os diretores sobre o trabalho docente realizado na SAP

Considerar o que pensam os diretores sobre o trabalho docente realizado na sala de apoio pedagógico, encontra algumas razões amparadas na discussão de Rockwell e Mercado (1999) sobre a definição escolar dos afazeres do professor. As autoras referem-se à escola como uma “realidade feita” e com um modo “habitual” de funcionar que, traduzidas em sua forma de organização, vão conformando o professor e o trabalho por ele realizado.

Nesse sentido, um conjunto de influências engendradas no cotidiano da escola configura no espectro das determinações do trabalho docente.

Entre elas, Rockwell e Mercado (1999, p. 20, tradução nossa⁵⁰) ressaltam o papel do diretor:

Frente aos professores, o diretor, por sua vez, formado por sua carreira nas escolas, representa a normatividade. Ele acata e transmite disposições oficiais que são uma versão das políticas educativas, mediadas por vários níveis de burocracia e exige de seus professores uma atuação correspondente.

Tal citação remete à compreensão de que o diretor possui uma centralidade conferida ao seu papel, já que entre a complexidade das responsabilidades que lhe são atribuídas, exerce a função de mediador entre o poder burocrático da equipe administrativa e a escola. Sendo assim, sua atuação assume destaque e papel fundamental na organização educacional, constituindo um dos principais determinantes no trabalho docente.

De acordo com Albuquerque e Silva (2010), no cenário das reformas educacionais, deflagradas pelo processo de universalização do ensino, o diretor desponta como uma figura central na gestão educacional. Considerando-se que, com o aumento no número de escolas, alunos e profissionais vinculados a ela, a gestão do sistema cresceu significativamente em termos de complexidade. Desse modo, a atuação do diretor passou a ganhar ênfase como gestor, uma vez que, se vê refletida em vários aspectos da organização escolar.

Nessa mesma direção são consoantes as ideias de Lück (2006, p. 16) sobre o que identifica uma “boa” gestão escolar, pois ao conferir destaque à função de “maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos”, valoriza a ação dos diretores/gestores em sua forma objetiva e concreta orientada para a melhoria dos processos educacionais.

Pela ancoragem na consideração das responsabilidades prescritas ao diretor/gestor escolar, quais sejam: a gestão pedagógica, o plano de desenvolvimento da escola, a autonomia administrativa e financeira (JOINVILLE, 2004) e ainda, levando-se em conta o quanto o diretor/gestor é figura central na organização escolar, assume-se como de significativa importância compreender as concepções que este tem sobre o trabalho desenvolvido na SAP.

Uma ideia de como a SAP se configura estruturada dentro da organização escolar é percebida nas considerações tecidas pelos diretores sobre como veem a SAP dentro da sua escola hoje. Com expressivos 100% destacaram-se a fala dos diretores que consideram a SAP fundamental na estrutura organizativa da escola: “*indispensável, não daria para a escola não*

⁵⁰ “Frente a los maestros, el director, a su vez formado por su trayectoria en las escuelas, representa la normatividad. Él acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas, mediada por múltiples niveles burocráticos y exige de sus maestros una actuación correspondiente” (ROCKWELL e MERCADO, 1999, p. 20).

ter essa sala no momento”, “imprescindível”, “um instrumento fundamental no resgate de alunos defasados”; “um local de grande valor pedagógico, pois há algumas crianças que somente conseguem alfabetizar-se graças à SAP”, “de suma importância, pois oportuniza o acesso e direito igual à aprendizagem com atividades diversificadas e significativas que atendem às necessidades individuais”, “[...] além de apoiar o aluno, apoia também o professor devido ao relevante trabalho desenvolvido”.

Para a escolha deste profissional central na organização escolar, 55% dos diretores destacaram como critério as características individuais que distinguem essa professora das outras. Tais como: *“ter afetividade e boa relação com os alunos”, “precisa gostar do que faz”, “inovador, aberto à mudança”, “carisma, paciência, comprometimento, dedicação”, “ser criativo”.*

Essas respostas destacam o distanciamento e a parcialidade que assumem na consideração dos critérios prescritos na Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 para a indicação/escolha da professora ao trabalho na SAP. No art. 4º, incisos I a X, encontram-se relacionados os critérios a serem levados em conta nesse processo de escolha:

- a. competência e comprometimento profissional;
- b. conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos de Língua Portuguesa que tem lugar na alfabetização;
- c. experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido;
- d. interesse em trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem;
- e. crença de que todo aluno é capaz de aprender;
- f. concepção de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da Secretaria da Educação;
- g. domínio de conhecimentos didáticos em alfabetização;
- h. disponibilidade em organizar o espaço e organizar racionalmente o tempo;
- i. capacidade de identificar problemas e buscar soluções;
- j. mobilização do professor para garantir a frequência dos alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 02).

Entende-se que, as escolhas feitas na escola vão além do prescrito. Há um jogo de forças que deve ser observado entre o que está institucionalizado e o que é possível fazer para responder às demandas cotidianas.

A segunda categoria com maior resultado (45%) trouxe características relativas à profissionalização. Tal como dizem os diretores, *“[é preciso ter] perfil para atuar com alunos com dificuldades de aprendizagem”, “dominar com segurança os diferentes métodos e técnicas de aprendizagem dos conteúdos, ter condições de identificar problemas e encontrar soluções”, “ter planejamento e concepção de ensino e aprendizagem” e “domínio de conhecimentos didáticos em alfabetização”.*

Embora tais características se aproximem das referenciadas pela Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009) e também, pelo Regimento Único das unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/CME, 2011) a mensagem latente dessas falas permite alcançar que, entre os diretores há um distanciamento do que preconizam as diretrizes nacionais. De acordo com o documento nacional, as orientações quanto ao o objetivo do trabalho docente na sala de apoio pedagógico vincula-se ao desenvolvimento global do aluno, tendo como ressalva de que este, não se caracterize como reforço escolar (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009; 2011; BRASIL, 1994). No entanto, considerando-se que a Portaria Municipal preconize a necessidade de que este (a) professor (a) tenha, “experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido”, pode-se inferir que, a apropriação dessas legislações por parte dos diretores, aponte para a existência de uma disputa de projetos educacionais distintos.

Ainda que a valorização dos diretores conferida ao domínio de métodos, técnicas, conteúdos, planejamento, concepções de ensino e conhecimentos didáticos em alfabetização encontre pertinência com o recomendado no Artigo 4º da Portaria Municipal, denota uma compreensão de que o trabalho a ser desenvolvido na SAP, deva ter como prioridade, alfabetizar/letrar os alunos na perspectiva da melhora de seus desempenhos e resultados.

Essas conjecturas remetem à questão sobre qual a finalidade do trabalho docente na SAP do ponto de vista dos diretores. As respostas obtidas a partir desse questionamento apontaram que 64% dos diretores, respondeu a questão de forma ampla, descrevendo as formas de como o trabalho é desenvolvido, conforme alguns diretores constitui-se finalidade desse trabalho, “*criar estratégias diferenciadas das aulas regulares para atingir seus objetivos*”, “*usar estratégias pedagógicas que ajudem o aluno a sanar as dificuldades de aprendizagem de maneira lúdica e menos rápida, observando e considerando as dificuldades individuais*”.

Essas colocações se articulam com a questão anterior e reiteram o posicionamento dos diretores na direção de que, o trabalho da professora da SAP, usando suas próprias palavras, para “*atingir seus objetivos*”, tem o papel de “*sanar as dificuldades de aprendizagem*” dos alunos e fazer com que, estes retornem aos padrões esperados da sala de aula regular, livre de suas características singulares de aprender, identificadas como dificuldades de aprendizagem. Sob esse enfoque, reafirma-se a expectativa dos diretores a respeito do trabalho na SAP que, a seu ver, deve corresponder ao preenchimento dessas lacunas/defasagens, reeditando a prática

pedagógica da sala regular e dessa forma, guardando propósitos semelhantes aos do reforço escolar.

Tal constatação é reforçada ainda mais, na observação de outra categoria de respostas quanto à finalidade do trabalho docente na SAP. Em 22% das respostas, esta se encontra associada ao auxílio no processo de alfabetização e na aprendizagem da matemática, de acordo com esses dizeres, *“o professor tem de fazer um trabalho direcionado à alfabetização”, “[...] auxiliar no processo de alfabetização e letramento e em alguns na matemática”*.

Chama a atenção que apenas 14% dos diretores relaciona a finalidade do trabalho à parceria e dar suporte ao professor da sala de aula regular. Tal posicionamento é perceptível no pronunciamento de dois diretores, *“é trabalhar em parceria com o professor da sala de aula, tendo como objetivo sanar as dificuldades apresentadas na aprendizagem”, “penso que este profissional tem como objetivo dar suporte ao professor da sala, facilitando assim, o trabalho pedagógico e contribuindo num aprendizado melhor”*. Apesar de essas falas apontarem para a importante parceria entre professores, denotam, ao mesmo tempo, uma fragilidade na concepção sobre qual deveria ser o enfoque deste trabalho. Percebe-se um enraizamento também na fala dos diretores que a centralidade do trabalho deve ser no estudante.

Pode-se dizer ainda que tal situação repercute diretamente no modo como se dá a valorização do trabalho na perspectiva da coletividade já que, o fato de não haver essa mobilização do coletivo escolar em torno dos processos de ensino, a responsabilidade de promover o desenvolvimento do aluno aparece imputada com exclusividade à professora da SAP.

Outro aspecto que contribui para compreender a concepção dos diretores sobre o trabalho das professoras da SAP encontra sentido a partir da percepção que estes têm, sobre as condições de trabalho dessas docentes. Nesse sentido, 66% declaram que estas condições são pertinentes a estrutura física, ao ambiente e aos materiais e recursos disponíveis. Algumas colocações apontam nessa direção, *“ter um espaço alfabetizador, um espaço agradável que motive a aprendizagem”, “espaço adequado, materiais diversificados, ambiente acolhedor”, “devemos oferecer [...] outros recursos tecnológicos e materiais para que o professor possa investir numa aula interessante”*. Estas colocações reiteram uma perspectiva amparada nos moldes da racionalidade técnica e à noção subjacente de que, tais aspectos sejam suficientes para garantir o desenvolvimento de um bom trabalho.

Outras condições de trabalho para o professor da SAP foram mencionadas, com um percentual de 11%, os diretores (8) associaram estas condições à necessidade do trabalho conjunto com o professor da sala de aula regular e demais membros da equipe escolar. Conforme as diretoras, *“trabalho em equipe, ou seja, professor da sala regular, supervisor, orientador, pais, direção, devem unir forças para apoiar o trabalho desse professor”*, *“ação em conjunto com o professor da sala regular, supervisão, orientação e direção e família”*. De forma semelhante à percepção dos diretores quanto à finalidade do trabalho docente na SAP, reaparece nessas falas, a menção ao trabalho em equipe relacionado às condições de trabalho das professoras, ainda que de forma pouco expressiva. No entanto, nessas declarações outros membros da comunidade escolar são citados para além do professor da sala regular, como: o supervisor, o orientador, o diretor e também, os pais/família.

Ainda com relação às condições de trabalho, 10% dos diretores concernem que estas dizem respeito à atenção a esses profissionais e a sua formação. Ilustram essa inclinação, falas como, *“as condições humanas devem ser sempre priorizadas. Tanto a professora quanto os alunos devem ser bem acolhidos”*; *“[são necessárias] atualizações desse professor e reciclagem por meio de cursos”*. Depreende-se de tais falas a mensagem subliminar de que, na percepção desses diretores, o(a) professor(a) da SAP tende a assumir características como a de se tornar obsoleto, descartável.

Uma articulação dessas respostas dos diretores sobre as condições de trabalho com os dados obtidos junto às professoras das SAP permite algumas constatações. Embora, 76% das professoras afirmem a participação dos diretores nas suas condições de trabalho, fazem-no de forma ampla e pouco precisa. De acordo com as falas, *“[a diretora] é muito prestativa e procura ajudar sempre que requisitada”*; *“sempre se mostra interessada e disposta a auxiliar quando necessário”*; *“dá credibilidade ao trabalho, valoriza, dá oportunidade de iniciativa e tomada de decisões/autonomia para o professor com o devido acompanhamento”*. E, somente 24% das professoras, mencionam a participação dos diretores nas condições de trabalho, relacionando-as à estrutura física/ambiente, à disponibilização de materiais e atenção a esses profissionais e sua formação.

Depreende-se daí uma dissonância entre as percepções dos diretores e das professoras das SAP. Para os diretores (76%) predomina o entendimento de que, as condições de trabalho necessárias às das SAP estejam relacionadas à estrutura física/ambiente, aos materiais e recursos disponíveis e aos recursos humanos/formação. No entanto, entre as professoras das SAP, a percepção da participação dos diretores nas condições de seu trabalho, se traduz na predominância de outra perspectiva, corresponde ao estilo de gestão dos diretores, entendidas

como suas características individuais, suas ações, bem como, à concessão de credibilidade e autonomia profissional.

De acordo com o ponto de vista de 56% dos diretores escolares as dificuldades enfrentadas pelas professoras da SAP estão relacionadas à família. Tal posicionamento pode ser percebido nas frases que se seguem, *“na nossa escola a maior dificuldade tem sido a falta de apoio das famílias que permite a infrequência das crianças”*; *“a falta de comprometimento da família na questão: comparecimento/assiduidade”*; *“pais omissos e negligentes”*; *“falta de compromisso dos pais no encaminhamento da criança para a escola nos dias e horários estipulados”*. Essas falas conferem similaridade à forma que pensam também, as professoras das SAP ao comentarem suas dificuldades, no entanto, um olhar atento sobre o teor das declarações dos diretores, permite reconhecer contornos de responsabilização e culpabilização mais pronunciados entre essas. Tal constatação remete à possibilidade de que, os dirigentes escolares, em seu papel de defensores das pretensões institucionais e, de certa forma, encurralados na lógica de racionalização e controle, acabam por transferir a culpa pelas próprias contradições que experimentam entre as finalidades educacionais e o que acontece na escola, deslocando-as para contextos imediatos (CONTRERAS, 2002).

Em 20% das respostas dos diretores, as dificuldades enfrentadas no trabalho pelas professoras das SAP, dizem respeito à escola e a professora do ensino regular: *“às vezes a falta de recursos pedagógicos deixa o professor e a sala de recursos com algumas dificuldades”*, *“conscientização por parte dos professores da unidade escolar, que esse trabalho na SAP é um processo lento e contínuo, necessitando interagir constantemente com o professor da SAP (porém, não se faz milagres)”*. Esses dizeres reiteram a necessidade de articulação pedagógica entre os docentes da mesma unidade escolar.

Com 12% das respostas aparecem as dificuldades da professora da SAP relacionadas ao aluno e as dificuldades deste: *“[as dificuldades da professora são em função das] dificuldades individuais de aprendizagem”*, *“creio que muitas dificuldades e em várias áreas, desde o cognitivo ao comportamento agressivo das crianças”*. Tal posição, também é perceptível na fala de algumas professoras da SAP e, se desdobra na compreensão de que, essas características individuais definem as possibilidades e/ou limitações da ação educativa.

E com 10% manifestaram-se os diretores que relacionaram as dificuldades da professora da SAP às características pessoais das próprias docentes e à necessidade de parceria com especialistas: *“a necessidade de estar sempre autossuperando-se perante os obstáculos apresentados no que se refere à multiplicidade de demandas. Percebo, também, a*

importância do professor manter o equilíbrio emocional, reconhecendo que há situações de difícil gerenciamento que requerem um tempo maior e que, às vezes, é natural o sentimento de impotência”, “parceria com psicólogas para atuar junto na SAP”. Esses depoimentos além de se articularem com a questão anterior no sentido de conferir limitações sobre os fazeres das professoras das SAP por conta das características individuais e de aprendizagem dos estudantes evidenciam também que, o isolamento profissional dos docentes ainda é vigente na organização racionalizadora do trabalho na escola. Decorre de tal isolamento, a sensação de que as professoras não se sintam devidamente preparadas para o atendimento dessas diferenças e da complexidade que representam. Nesse sentido, aludir ao “equilíbrio emocional” das docentes e mencionar a parceria com psicólogas parecem atestar a lacuna que a ausência do trabalho em colaboração conduz.

Por acreditar-se que, o ‘não dito’ também traz em si uma mensagem, a ausência de resposta se constitui igualmente, um dado relevante. Nesse sentido, ressalta-se a constatação de que, um dentre os questionários para os diretores, foi devolvido sem a parte (linhas) destinada a essa resposta, ou seja, foi destacada da folha original logo abaixo da pergunta. Fica a dúvida, houve resposta à questão? Não há como saber se houve ou não. O que é certo é que no cotidiano escolar não é possível o diretor imiscuir-se de dar respostas e posicionar-se com relação a uma estratégia como a SAP, declarada por suas próprias vozes, como central na estrutura organizativa da escola. Se há alguma possibilidade de transformação nas relações escolares há que se saber como os dirigentes escolares pensam e agem sobre programas como este.

5.4 Trabalho docente das Professoras da SAP: formas de organização escolar e processos relacionais.

Uma das expressões da organização escolar e dos processos relacionais dos quais, as professoras das SAP participam, remetem às formas de contato que se estabelecem entre os diversos membros da comunidade escolar. Ainda que, o conceito de “comunidade escolar” adotado por Ricci (2006), tenha um sentido amplo e pressuponha o envolvimento das experiências de todos os sujeitos nela envolvidos, neste estudo os membros a serem considerados incluem as professoras de sala de apoio pedagógico, os diretores, supervisores e

os professores do ensino regular das escolas que sediam as SAP e os pais dos alunos encaminhados para essas.

Nesse sentido, tanto as respostas obtidas das professoras da SAP quanto dos diretores que sediam essas salas em suas escolas, apontam para duas formas de encontro: os formais/sistemáticos e os informais que ocorrem no contexto escolar. De acordo com os 65% dos diretores, o contato que estes mantêm com a professora da SAP se dá, *“em reuniões pedagógicas e conselhos de classe”* e para 35%, esse contato se dá em encontros informais, ou seja, *“nas entradas de turno, intervalo, indo à sala e a qualquer momento em que se fizer necessário”*. Há que se considerar essas formas de contato em uma perspectiva qualitativa, pois em sua especificidade e também, importância dentro do contexto escolar, o trabalho desenvolvido dentro da SAP requer uma articulação pedagógica consistente com todas as instâncias deste, no sentido de contextualizar os processos singulares de aprendizagem e potencializar suas possibilidades. Mas, as formas de contato com a professora da SAP, registradas pelos diretores, sinaliza que se trata de um trabalho isolado.

Na percepção de 84% dos diretores a forma de participação das professoras da SAP nos processos coletivos da escola, se dá em ocasiões formais/sistemáticas envolvendo a equipe escolar, 10%, nas ocasiões que envolvem outros participantes do cotidiano escolar e 6% (apenas três diretores) relacionaram outros momentos como, *“as horas-atividade”*. Contudo, pouco mais da metade desse percentual encontra correspondência, na visão das professoras, no que diz respeito à sua participação nos processos coletivos da escola e que envolvem a equipe pedagógica (43%): *“participo de todos os conselhos e reuniões pedagógicas”*, *“sempre que há uma atividade na escola, participo ativamente, [sejam] nas reuniões pedagógicas, projetos desenvolvidos pela escola e nos conselhos de classe”*. Outras 21% das professoras disseram participar também, de ocasiões que envolvem outros membros do cotidiano escolar: *“este ano ainda não tivemos conselhos e reuniões, mas nas reuniões de pais, a diretora me apresentou e também já me disse que participo das reuniões e conselhos normalmente”*, *“geralmente os professores me pedem opiniões sobre projetos”*. Ressalta-se que há uma discrepância entre as visões dos diretores e das docentes. Considera-se ainda mais intrigante constatar que 20% das professoras da SAP não tenham esclarecido a forma de sua participação, 10% afirmaram ainda não ter participado nos processos coletivos da escola e 4% se declararam excluídas das apresentações.

Estes últimos dados retratam as condições em que se dá o trabalho das professoras da SAP, tais condições endossam a culpabilização dos estudantes na medida em que, não se criam espaços-tempos coletivos para se pensar os processos de escolarização e suas

dificuldades. Quisera não fossem destoantes os depoimentos a seguir: “*me incluo no processo. Faço questão de me posicionar e auxiliar o professor a compreender e ver o ritmo de aprendizagem [do aluno], seus avanços, suas reais potencialidades e estratégias a serem usadas*” e “[...] *no conselho de classe minha fala é respeitosa. Sou uma das formadoras nas reuniões pedagógicas*”. Entende-se que, a estratégia de encaminhar tais estudantes para a SAP assume características de uma prática naturalizada, já que as diferenças no modo de aprender dos alunos nas salas regulares são traduzidas como dificuldades de aprendizagem, e ganham sua materialidade na forma de “rendimento” (notas). Assim, o aluno que não acompanha as expectativas curriculares é tido como aquele que atrapalha o fluxo na sala de aula sendo a SAP, o espaço indicado para a retomada do curso ‘ideal’ de sua escolarização.

Corroborando nessa direção que, apesar de 65% das professoras das SAP assinalarem os encontros com as professoras do ensino regular, caracterizando-os como de forma “frequente/sempre”, 32% acuse a ocorrência desses, em oportunidades caracterizadas na forma de “raramente”. As formas de contato/troca que tais encontros assumem, do ponto de vista das professoras das SAP (63%), são predominantemente em momentos formais: “[as nossas conversas se dão nas] *reuniões pedagógicas e conselhos de classe*” ou “*em hora atividade*”. Para 27%, as conversas se dão em momentos informais, ou seja, “*Quando ocorre é feita na hora do recreio*”; “*no recreio, nas conversas nos corredores*”. Muito embora os dados demonstrem que os espaços formais são garantidos para o contato entre os professores, reafirma-se a necessidade de que esse espaço de interlocução propicie a legítima articulação pedagógica permitindo reflexões por parte de toda equipe e de cada membro sobre a finalidade do trabalho escolar em torno de objetivos comuns que assegurem a aprendizagem dos estudantes.

Questionadas sobre a caracterização dos alunos encaminhados para a SAP, 36% das professoras expressam que estes correspondem aos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento, 30%, se relacionam à dificuldade de aprendizagem na Matemática, 21% indicam os estudantes em defasagem idade/ano escolar e 6% mencionam os alunos com dificuldades comportamentais e/ou com suspeita de algum transtorno e/ou deficiência.

As respostas encontradas apresentam correspondência com o perfil dos alunos indicados para frequentar a sala de apoio pedagógico descrito na Municipal nº 111 – GAB – 2009, no entanto permitem inferir que a forma de lidar com as diferenças no processo de ensino e aprendizagem, ainda se caracteriza pela segregação e pela exclusão dos espaços

comuns de ensino, mesmo que seja para incluir posteriormente ou que, a intenção, ao menos, seja esta.

Sem poder afirmar que o processo de excluir para incluir se dê de forma consciente nas diferentes esferas que compõe a escola, os dados demonstram que esses movimentos são uma reprodução acrítica realizada por diferentes membros da escola. No caso, os responsáveis pelos encaminhamentos dos estudantes às SAP, chama a atenção que 53% das professoras assinalaram o professor da sala regular, 45% mencionaram o supervisor da escola e 2% declararam tratar-se dos pais dos alunos.

O supervisor escolar também aparece relacionado ao processo de desligamento do estudante da SAP (23%), como dizem as professoras: *“em conjunto com a professora da sala regular e com a supervisora avaliamos o desempenho e a evolução na aprendizagem deste aluno, depois a família recebe um comunicado que seu filho será dispensado da SAP, mas com a orientação de que devem continuar ajudando e motivando seus filhos nas tarefas”, “converso com a professora da sala regular, junto com a supervisora e vejo se o aluno está pronto para caminhar sozinho, sem as aulas do Apoio. Se o aluno já consegue construir junto com a turma”* [grifos meus].

Ainda na observação desses dados, 58% mencionaram o envolvimento direto dos professores da sala regular no processo de desligamento dos estudantes: *“converso com a professora da sala regular para analisar como ele está; a sua participação”, “sempre que os alunos estão no nível alfabético, converso com a professora da sala para ver se na aula está correspondendo e realizando as atividades propostas pela professora e juntas, decidimos sobre a sua dispensa das aulas de apoio”*.

Essas colocações reforçam a existência dos mecanismos reguladores e de controle burocrático do trabalho que perpassam a escola, bem como, a necessidade de legitimar as ações desenvolvidas, na perspectiva das metas da instituição escolar e da fixação prévia de regulamentações e influências do domínio administrativo. Sobressai-se ainda, a mesma preocupação de que os alunos da SAP estejam realmente correspondendo às expectativas de acompanhar o fluxo da sala regular.

Outra perspectiva dos processos relacionais experimentada pelas professoras das salas de apoio pedagógico diz respeito às formas de contato que se estabelecem com os pais/responsáveis pelos estudantes que frequentam a sala. Tais encontros se dão em reuniões coletivas (38%), encontros individuais (17%), informalmente (21%), via bilhetes/telefonemas (17%) e nas horas atividades (7%). Na busca de parceria entre a escola e a família, entende-se

que um serviço tão específico quanto à SAP deveria comportar mais contatos individualizados que permitissem conhecer melhor o estudante e suas particularidades.

No cenário atual, a educação no âmbito escolar passa a ter um valor crucial no sentido de proporcionar ao indivíduo/aluno informações e experiências de sua cultura. Sob esse ponto de vista, Rego (2003, p. 16) assevera que, a escola possui:

[...] uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e dos jovens; uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos e uma função pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões deste contexto social e cultural.

Ainda que, no texto oficial das diretrizes nacionais, as Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, a participação da família esteja sublinhada como de “extrema necessidade” para a troca de experiências e a sistematização dos encontros e, prescrita de forma a envolver os pais e igualmente, os professores (da SAP e do ensino regular), no contexto das escolas estudadas, esta iniciativa aparece de maneira pouco consistente e, ritualizada pelas características de ‘cobrança’ pela assiduidade e de ‘prestação de contas’ pelos avanços dos estudantes, por parte das professoras, conforme a agenda escolar (BRASIL, 1994, p. 49).

A relação dos pais com as professoras das SAP retratam em um microuniverso, o que acontece nas relações mais amplas da SAP com a escola. Uma relação fragmentada, compartimentalizada que leva a professora e seu trabalho, do papel de redentora à vítima, pois engendradas em uma estrutura de organização escolar que não favorece o trabalho em conjunto, são poucas as que conseguem desvencilhar-se das teias institucionais que levam a um trabalho isolado e sem possibilidade de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu vi um êxtase no cisco.

Manoel de Barros

Conjugar diferenças e singularidades na tarefa de ensinar, ainda representa algo bastante desafiador e repleto de contradições. Transmitir o conhecimento escolar a todos e fazer com que este seja apropriado a cada um dos estudantes, esbarra em condicionantes diversos e não previsíveis, inclusive nos textos das políticas educacionais. A complexidade assume dimensões ainda maiores ao adentrarmos no terreno dos sujeitos e circunstâncias concretas, nos quais os professores desenvolvem suas ações cotidianas. Não menos intrincada torna-se tal intenção quando levado em conta também todo um rol de expectativas, das quais esse profissional é depositário em nossa sociedade. Enfim, falar do trabalho docente na arena da sala de aula – na perspectiva dialética inclusão-exclusão – requer atenção às múltiplas determinações que o engendram e o conformam.

Essa totalidade, entretanto parece-nos uma possibilidade não tangível. Quando em uma investigação, apenas a aproximação e leitura de parte da materialidade é plausível, e cientes de que as escolhas implicadas decorrem da subjetividade do pesquisador, cabe-nos o compromisso de compartilhar o que foi possível alcançar.

Iniciei este trabalho com o relato de duas situações concretas que experienciei enquanto aluna no Ensino Fundamental: uma que corresponde aos anos iniciais e a meus primeiros passos na alfabetização, e outra enquanto cursava a 8ª série. Em cada uma delas, havia uma professora concreta realizando seu trabalho. Nesse momento, acabo de me dar conta de que não é por acaso a minha inclinação em retornar a elas para uma analogia e o desfecho deste estudo.

O recorte dessas histórias agora me parece providencial e privilegiado. Dois momentos distintos do meu processo de escolarização, inicialmente eleitos sem maiores pretensões para compor a apresentação desse trabalho, conquistam aqui um novo sentido: o de emprestar alguns significados que consubstanciam a prática das professoras das SAP em suas estratégias para lidar com as diferenças no modo de aprender de seus estudantes.

Essas duas expressões do trabalho docente possibilitam entrelaçamentos com o que nos revela a pesquisa. Apesar de constituírem-se em períodos históricos e sociais distintos e,

ressalvada a especificidade das demais determinações envolvidas, guardam entre si algumas similaridades e conexões válidas com o que nos foi possível compreender sobre o trabalho das professoras das SAP.

Nesse sentido, convido o leitor a inclinar sua atenção sobre alguns aspectos e considerações tecidas a respeito das duas situações compartilhadas na apresentação desse trabalho. Levadas em conta as posturas e maneiras de conduzir o trabalho educativo, torna-se possível declarar que estas assumem posições teóricas distintas sobre a correlação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Um olhar atento sobre a prática da professora da 1ª série e, mais especificamente, sobre a sua reiterada insistência para que eu repetisse a leitura em frente à turma (apesar de minhas dificuldades e risos dos colegas), permite conjecturar que sua compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento encontrava ancoragem numa perspectiva individualizante e centrada no aluno, uma vez que, o seu papel limitava o foco à atividade (no caso, a leitura) e ao desempenho esperado, sem a consideração de qualquer influência histórica e social nas quais, eu, a estudante, estava inserida.

Tal abstração da singularidade acrescida de uma hipervalorização da prática em detrimento ao conhecimento encontra alicerces em uma concepção que percebe a aprendizagem como subordinada ao desenvolvimento humano. De fundo inatista e com raízes de caráter biológico essa visão, além de naturalizar as diferenças individuais, entende o desenvolvimento da criança vinculado à existência de pré-requisitos e sua maturação como decisivos no processo da construção de estruturas mentais, mediante a passagem por níveis/ciclos/estágios ou etapas previsíveis (REGO, 1998; FACCI, 2004).

Sob esse enfoque, as dificuldades dos estudantes indicam um atraso no desenvolvimento, sendo percebidas como falhas e/ou faltas em seu processo de escolarização, sendo tomadas pelos professores como ponto de partida para a prática pedagógica. Os conteúdos passam a ser vistos como contribuições para o processo de desenvolvimento. Ao professor cabe provocar desequilíbrios, ou seja, criar situações desafiadoras/problematizadoras que instiguem o raciocínio do aluno e lhe estimulem a construção de seu próprio conhecimento. Desse modo, as ações do professor restringem-se ao papel de facilitar/animar o processo pedagógico e, ao trabalho docente compete atender à finalidade de estimular a elaboração das estruturas mentais. Entre estas as intelectuais/cognitivas ganham maior destaque (FACCI, 2004).

Outra posição teórica é evidenciada na história e nas situações experienciadas com a professora da 8ª série. O fato de conhecer o meu diário e a minha forma de escrita, nele

materializada, permite afirmar que a respectiva professora partiu da consideração de minhas características singulares, bem como do conhecimento prévio que eu possuía para orientar o seu trabalho. Nesse sentido conferiu à sua prática pedagógica, uma concepção prospectiva de aprendizagem e desenvolvimento. A partir dos meus conceitos espontâneos e conhecimentos já consolidados, elaborou estratégias pedagógicas que, com sua colaboração (como parceira mais experiente) me auxiliaram a alcançar novas conquistas.

Tal posicionamento é condizente com a abordagem teórico-metodológica em que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo este último compreendido como capaz de ser mediatizado pelo(s) instrumento(s) e pela sociedade. Pode-se perceber ainda que as ações que encerram a prática pedagógica da professora referenciada honram a finalidade essencial do trabalho docente na perspectiva da educação escolar, uma vez que sendo organizada e sistematizada de maneira a tornar o conhecimento acessível e apropriado pela estudante, cumpriu a tarefa de produzir a humanidade em um indivíduo singular (FACCI, 2004; VIGOSTKI, 2008).

Essas duas expressões do trabalho docente, apresentadas em sua dimensão prática e portadoras de diferentes concepções subjacentes, oferecem subsídios para a interlocução com os movimentos de (des)caracterização do ensino na direção de legitimar políticas educacionais comprometidas com interesses dominantes. Assim sendo, nesse momento são assumidas como oportunidades profícuas de articular reflexões entre as lógicas e elementos conformadores destas com os achados relacionados ao objeto desta pesquisa: o trabalho docente das professoras das SAP.

A vigência de uma disputa por diferentes projetos educacionais também foi perceptível neste estudo, na configuração de um embate de interesses distintos, evidenciados nas vozes das professoras das salas de apoio pedagógico e nas dos diretores que mantêm essas salas em suas unidades escolares, sejam na forma do aporte em concepções que imputam desdobramentos sobre o referido trabalho como na própria expressão de sua materialidade no cotidiano escolar.

As professoras investigadas, em vários momentos e de maneiras diversas deixaram transparecer que o trabalho por elas realizado é perpassado por uma concepção individualizante e centralizada no aluno, identificado pela escola como aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem em seu processo de escolarização. Predomina o entendimento de que os alunos destoantes do ideal, no que se refere às expectativas curriculares, correspondem aos que, legitimamente, necessitam ser recuperados em suas defasagens identificadas na sala de aula regular. A centralidade no estudante como foco do trabalho

docente das professoras da SAP se confirma quando estas relatam a gratificação que sentem ao constatarem o aprendizado dos alunos. Muitas vezes sem o perceber claramente as professoras – nos sentidos que seus trabalhos vão ganhando – são tragadas pela ideologia dominante de culpabilização do aluno, ao mesmo tempo em que tomam para si a tarefa de ensinar os conteúdos escolares.

De fato, entende-se que na escola esses conteúdos são fundamentais. O que se observa, no entanto, é que as docentes ficam tensionadas entre proposições diferenciadas no que se refere a essa questão. Se por um lado os documentos norteadores das SAP (nacional e municipal) orientam, respectivamente, para o desenvolvimento global dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e para tanto, recomendam práticas pedagógicas diferenciadas das desenvolvidas nas salas regulares, por outro, assinalam a compatibilização dos conteúdos com os do ensino regular na perspectiva da melhora do desempenho dos alunos. Esses direcionamentos corroboram para o entendimento de que os conteúdos devam ser tomados como reforço escolar. (BRASIL, 1994 ; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Percebe-se que, tanto sob o ponto de vista dos diretores quanto das professoras das SAP, reside tal apropriação. Os diretores, orientados oficialmente para avaliar os resultados de desempenho dos estudantes, conformam a sua compreensão sobre o trabalho na SAP como uma alternativa de reforço à alfabetização/letramento e conhecimentos matemáticos dos alunos em defasagem visando à sua recuperação (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Por sua vez, entre as professoras, apesar de tal ideia sobre o trabalho também encontrar-se presente, constata-se uma ampliação desse posicionamento. A forma como se expressam os planejamentos e atividades pedagógicas desenvolvidas denotam que o entendimento das docentes sobre o trabalho realizado na SAP ultrapassa a simples repetição/reedição de conteúdos. Demonstra a organização intencional destes, como também a preocupação com a escolha das estratégias/recursos para transmiti-los e, principalmente, para torná-los passíveis de apropriação por partes dos alunos.

Além dessa atenção sobre as questões objetivas que permeiam a tarefa de ensinar, em diversos momentos as professoras pesquisadas vinculam seu trabalho à responsabilidade que possuem no desenvolvimento e cuidado de aspectos subjetivos dos alunos, entre os quais ressaltam a autoestima e a autoconfiança.

Apesar dessa compreensão acerca do trabalho na SAP estar amparada nas recomendações das diretrizes nacionais, cabe salientar que esta se encontra ancorada à uma tradução reducionista das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar pela concepção de fundo individualizante que encerra. Nessa perspectiva, a participação e responsabilidade

dos demais membros da equipe/comunidade escolar ficam eximidas de quaisquer considerações em seu processo de produção. Como prescreve o documento, essa profissional além de mediar/intervir para a melhoria da autoimagem e autoconceito do estudante, deve propiciar mudanças no seu rendimento escolar (BRASIL, 1994).

Dessa forma, fica evidente que uma responsabilidade coletiva é delegada à professora da SAP. Acredita-se que este seja um dos motivos, o qual reforce entre os diretores a ideia de que a SAP e o trabalho desenvolvido nessa seara configuram essenciais dentro da unidade escolar por assumirem um *status* redentor, caracterizado como “*o coração da escola*”. De forma semelhante, entre as professoras, os significados sobre o trabalho que realizam recebem a adjetivação de gratificante, desafiador e, muitas vezes, cansativo.

Ressalta-se que, entre os diretores, além das expectativas relacionadas ao perfil profissional dessas professoras, o domínio técnico de conteúdos, planejamentos, concepções de ensino e conhecimentos didáticos em alfabetização – desponta ainda a percepção de que para realizar um bom trabalho as condições necessárias sejam a estrutura física e ambiente adequado, assim como o providenciamento de materiais e recursos.

Essa questão, contudo, traduz uma dissonância com relação ao que pensam as professoras, já que sob seu ponto de vista tais condições vinculam-se, principalmente, ao modo de gestão adotada pelo diretor, no sentido da credibilidade depositada em seu trabalho e da autonomia profissional concedida.

Sendo assim, pode-se dizer que as formas de compreender o trabalho docente e a finalidade deste vão sendo talhadas em meio às questões institucionais legais e individuais. Os tensionamentos, decorrentes das contradições experimentadas, geram na grande maioria das vezes, a culpabilização dos contextos imediatos. Assim, as dificuldades e desafios que enfrentam as docentes em seu trabalho nas SAP são derivadas, segundo elas, dos alunos e suas dificuldades, da escola, do professor do ensino regular, das famílias e da necessidade de parceria com especialistas. Algumas das professoras das SAP, inclusive, autoimputam-se a responsabilidade pelo desempenho do estudante. Desponta assim a vontade que as professoras têm em cumprir a função docente que é ensinar. Da mesma forma, revela-se o quanto a falta de reflexão impede que essas profissionais se libertem das sendas da culpabilização e migrem para o trabalho e a formação que possibilitem reflexões coletivas e a busca de soluções conjuntas com todos os envolvidos na questão do fazer aprender a todos que estão na escola.

Tal condição denota que o trabalho docente na SAP caracteriza-se pelo isolamento e seu individualismo decorrente. Corrobora para isso a intensificação do trabalho docente, que

se vê expressa no tempo insuficiente para o planejamento das atividades dos estudantes e nas formas em que se dão os encontros dessas professoras com a comunidade escolar.

Dadas as características e condições de seu trabalho, ganham força as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de cunho inatista e determinista, biologizante e psicologizante, os quais embasam as explicações para o “não-aprender-na-escola”.

Uma possibilidade de romper com essa forma de pensar e fazer o ensino seria a formação continuada. Sobre os encontros de formação continuada, as professoras da SAP mencionaram a existência de duas modalidades: a organizada pela secretaria municipal, que tende para um caráter instrumental e técnico; e outra, empreendida por iniciativa das próprias docentes para privilegiar a troca de saberes experienciais e o trabalho colaborativo. Essa última modalidade é apontada pelas professoras como propiciadora de reflexão e avaliação da prática, já que possibilita a proximidade com os sujeitos e circunstâncias concretas de seu trabalho cotidiano. Há então de se privilegiar esses moldes já empreendidos pelas docentes, buscando aperfeiçoar-se esse formato, contando sempre em escutar as necessidades formativas do grupo a que se propõe auxiliar.

A participação e o envolvimento dos diretores, supervisores e demais professores da escola também devem ser considerados como fundamentais ao se pensar no trabalho coletivo que vise ao ensino do estudante com dificuldades no processo de escolarização, pois são eles os principais responsáveis pelo encaminhamento dos estudantes para a SAP. Ao se considerar, como foi apontado de forma maciça pelos diretores, que ter uma sala de apoio pedagógico na escola é fundamental, pois as docentes desenvolvem um trabalho que não é possível de ser realizado na sala de aula regular, fomentar formas de contato mais efetivas e que honrem intencionalidades junto às relações de aprendizado entre os membros da escola é essencial quando se almeja quebrar esse ciclo de encaminhamentos. O que se pretende dizer aqui é que os encaminhamentos, sem uma intensa troca entre os profissionais responsáveis pelo ensino e pela organização escolar, corroboram para a legitimação da aura de especialistas às professoras das SAP, já que fazem aquilo que os demais professores não conseguem.

Diante do exposto, essa pesquisa aponta que a lógica racionalizadora que atravessa e engendra a estrutura organizativa da escola corrobora para a restrição qualitativa dos processos relacionais e formas de contato entre as professoras da SAP e os membros da equipe pedagógica, como também com os demais participantes da comunidade escolar. Dessa forma, o trabalho passa a caracterizar-se pelo isolamento profissional e as oportunidades de se criar tempos-espacos de articulação pedagógica, planejamentos compartilhados, formação continuada centrada na escola e demais iniciativas de trabalho conjunto, configuram

praticamente ausentes. Em decorrência disso, os encaminhamentos de alunos identificados como os que apresentam dificuldades para as SAP, passam a ser naturalizados e realizados de forma pragmática, ou seja, como uma prática comum, acrítica e ritualizada.

Embora, a sala de apoio pedagógico tenha sido originalmente concebida e criada como uma estratégia/serviço para propiciar o desenvolvimento global do aluno com dificuldades nos anos iniciais de seu processo de escolarização, neste estudo demonstra ser um espaço segregado na estrutura organizativa da escola e que, exclui com a promessa de incluir. Melhor dizendo, a SAP guarda em seu cerne uma grande contradição por revelar também sua faceta excludente, uma vez que exclui dentro da própria escola. Constitui-se assim em um espaço específico, para o qual se delega uma responsabilidade que é do coletivo escolar, qual seja: o ensino.

Desse modo, percebe-se o paradoxo que cerca a existência da SAP, pois ao mesmo tempo em que esta atesta/endossa o fracasso da função docente, reafirma sua capacidade de fazer o estudante aprender. Torna-se assim, vital que seja “o coração da escola”, pois na sua ausência se romperia o último laço que liga a escola à sua função primordial: a de fazer todo e qualquer aluno aprender.

Apesar de todo o enfrentamento ético-político feito com as escolas no sentido de deixarem de ser o espaço oficial da transmissão de conhecimentos e assumir um caráter social/assistencial, as práticas pedagógicas das professoras das SAP se apresentam como uma força de resistência a essas tentativas. Ou seja, ainda que na perspectiva das reformas educacionais deflagradas a partir dos anos de 1990, as políticas sigam imprimindo mudanças no perfil da educação escolar e secundarizando o ensino, o trabalho realizado pelas professoras nas salas de apoio pedagógico denota um movimento de contrarregulação a essas políticas que, de modo geral, tendem a priorizar a lógica da “socialidade/aprendizagem de cidadania”, e corroboram para um gradual aniquilamento do trabalho do professor (MIRANDA, 2005).

Dessa forma, na expressão das práticas pedagógicas das professoras da SAP, o trabalho desenvolvido aponta de maneira positiva para uma identificação com as características da educação escolar. Reafirma-se na forma com que os conteúdos, materiais e atividades são organizados e sistematizados para cumprir a finalidade do ensino. Ainda que essa caracterização do trabalho docente se distancie do caráter complementar prescrito nas diretrizes nacionais, há de se considerar que o que as professoras das salas de apoio pedagógico estão mostrando é que a escola é sim, um espaço de ensino e de transmissão de conteúdos que lhe são próprios.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. SILVA, Tathyana Gôuvea da. O Diretor frente ao Processo de Exclusão Escolar, IN: MARIN, Alda Junqueira. BUENO. José Geraldo Silveira. **Excluindo sem Saber**. Brasília, DF: CNPq, 2010.

ALVARENGA, Livia Vilas-Bôas Hacker. A Focalização e Universalização na Política Social Brasileira: opositos e complementares. Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento. Texto nº 56, Out. 2011. Disponível em: <www.proac.uff.br/cede> . Acesso em: 12.ago. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. [on-line]. 2009, vol.30, nº 107, pp. 349-372. ISSN 0101-7330. Disponível em:<http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 mai. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e Incluir: introduzindo diálogos. In: BEYER, Otto Hugo (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa: Portugal, 1977.

BERTOLINI, Regiane Dias. **Percepção de Professores Sobre a Sala de Apoio Pedagógico**. Guarulhos, 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo.

BEYER, Hugo Otto. Da integração à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Org.). **Inclusão escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no Trabalho e na Educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas/SP: Papirus, 2011.

BOCK, Ana Maria. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Maria. GONÇALVES, Maria Graça M. FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. 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: 23 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado**. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001790.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. 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.

BRASIL. **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.

BRASIL. **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. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNP/CP nº 1, 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: CNEP/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRASIL. 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/estatísticas/docentes2003_1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2012.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – nº 6 – São Paulo: EDUC, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

DUARTE, Newton Luta de classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES,** Campinas, vol.44, pp. 85-106, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 dez. 2012.

ENGUIITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre nº 04, pp. 41-61, 1991.

ESCABORA, Carina. **Sala de Apoio Pedagógico**: sentidos e significados construídos o município de Baueri, SP, 2006, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMIGH, 2010.

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/SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 12. Set/Ou/Nov/Dez 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da Universalização do Acesso à Escola no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 23. nº 79, Campinas, Aug. 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 jul. 2012.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação XIX Semana de Educação **A Formação de professores no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica**: 35 anos do Curso de Pedagogia. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília/DF: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos de Progressão Continuada: Vermelho para as Políticas Públicas. In: **Eccos Revista Científica**, junho, ano/vol. 4, nº 001. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, 2002, pp.79-93. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71540105.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/19853454/1869283613/name/LCF-5.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, nº 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 14 jul.2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. – 9. ed. - . São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2010 (Série Pesquisa em Educação, vol.1).

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. MORMUL, Najla Mehanna. A Crise do Trabalho Docente na Sociedade do Trabalho. **Revista Labor**, nº 4, v.1, 2010, ISSN 19835000 Disponível em:<http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume4/A_crise_do_trabalho_docente.pdf>. Acesso em: 1º de fev. 2011.

GONÇALVES, Luis Alberto. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.22, nº 2, pp. 43-71, jul/dez, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a03.pdf> >. Acesso em: 08 set. 2012.

JOINVILLE. Cidade em dados 2010/2011 - Fundação IPPUJ. Disponível em: <<http://www.ippuj.sc.gov.br/paginaCodigo=23>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

JOINVILLE. Lei ordinária de Joinville nº 5.632, de 19 de outubro de 2006. Cria cinco Centros de Apoio Pedagógico (CEAPES) e cinco Funções gratificadas de coordenador de Centro de Apoio Pedagógico (CEAPE). <Disponível em:

<<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-joinville/807546/lei-5632-2006-joinville-sc.html>>. Acesso em: 03 fev. 2011.

JOINVILLE. Lei nº 5.152 de 24 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal de Joinville e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1015626/lei-5152-04-joinville-0>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari *et al.* Necessidades Formativas e Formação contínua de Professores de Redes Municipais de Ensino. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga (coord.); OLIVEIRA, Ana Tereza de Carvalho Correa de. [*et al.*]. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga. Prefácio. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. HOBOLD, Marcia de Souza. AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, Aliciene Fusca. **Identidade e Metamorfoses de Professores da Rede Regular de Ensino: descobrindo-se com a Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado, PUC. São Paulo: SP, 2001.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? IN: BAPTISTA, Claudio Roberto. BEYER, Otto Hugo *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARCELO, Carlos. **A Identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, vol. 01, nº 1, pp. 109-131, ago/dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 1º fev. 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 10. ed., vol. 1. São Paulo: Difel Difusão Editorial, 1985.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia histórico-cultural. 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.

MIRANDA, Maria Gouvea de. Sobre Tempos e Espaços da Escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, vol.26, nº 91, p. 639-651, mai/ago.2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200017&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 27 jul. 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola.** -1ª reimpr. de 2008 -. Campinas, SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, vol.25, nº 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa. Crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bertolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). **Crise da escola e Políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OZGA, Jennifer. **Investigação sobre Políticas Educacionais.** Porto, Porto Editora: 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** -1ª reimpr. da 3ª.ed. de 2008 -. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. In: **Revista Saúde Pública**, 29 (4): pp. 318-325, São Paulo, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

RICCI, RUDÁ. Comunidade Escolar. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?ID_OBJETO=30317&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educativas&n4=&b=s>
Acesso em: 25 jul. 2012. ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

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

ROSA, Elisa Zaneratto. ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters. (Org.). **A Diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. In: **Estudos Avançados**, 12(5), 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

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.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº 45, set/dez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Municipal nº 111– GAB – 2009. Normatiza a implementação e o funcionamento da sala de apoio pedagógico nas unidades escolares da rede Municipal (2009). Disponível em: <<http://www.joinville.sc.gov.br>>. Acesso em: 1º. Abr. 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Municipal nº 013 – GAB – 2009. Estabelece critérios para a escolha de Diretor e de Auxiliar de Direção.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Regimento Único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville. Joinville, SC: Copyright, 2011. Disponível em:<<http://cidadedoslivros.com/site/wp-content/uploads/2012/04/Regimento-Alterado-Final.pdf>>. Acesso em: 12. ago. 2012.

SELL, Carlos Eduardo. Karl Marx. In: _____. **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univali, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v.23, nº 02, pp. 427-446, jul/dez. 2005.

SOARES, MAGDA. **Letramento e escolarização**. Global, São Paulo, 2003.

SOARES, MAGDA. **Letramento** um tema em três gêneros. 4. ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas de poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, nº 49, jan. abr, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu – Desafios da equidade**. Campinas, nº 17/18, pp. 81-103, 2001/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n19a03.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. - 7ª. ed. – São Paulo, Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Portaria nº 111 – GAB – 2009

**Secretaria de Educação****P O R T A R I A N º 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.

Rua Itajaí, 390 Centro – 89201-090 – Joinville/SC
Tel: (47) 3431-3000/3038 – Fax: (47) 3433-1122 E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

(Folha 2, Portaria nº 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 nº 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 6º. 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 7º. 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 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.



(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

②

ANEXO B – Portaria Nº 013 – GAB – 2009



Secretaria de Educação

PORTARIA Nº 013 – GAB-2009 //

Estabelece critérios para a escolha de Diretor e de Auxiliar de Direção.

O Secretário de Educação, no uso de suas atribuições legais, e considerando a necessidade de estabelecer critérios para a escolha de Diretores e Auxiliares de Direção para as unidades escolares da rede municipal de ensino de Joinville, e em acordo com a Lei nº 5.152, de 24 de dezembro de 2004.

RESOLVE:

Art. 1º A designação dos dirigentes escolares ocorrerá por meio de seleção, mediante critérios de competência técnico-administrativa e pedagógica, na forma prevista na Lei nº 5.152/2004.

Art. 2º O processo de seleção dos candidatos a dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino terá por objetivo a aferição da competência técnico-administrativa e pedagógica dos mesmos e contará com a participação da comunidade escolar, representada pela Associação de Pais e Professores – APP's.

Art. 3º São requisitos para se candidatar:

- I. Ser um professor e educador competente profissionalmente, comprometido com a educação, liderança comprovada pela capacidade de propor, de criar, de participar, de envolver alunos, professores, pais, comunidade escolar e ser um formador de cidadania pela forma de ser, de agir, de dizer.
- II. Essas propriedades deverão estar registradas de forma pormenorizada, em parecer firmado pela direção e supervisão das unidades escolares, bem como pelas APP's, nas quais o candidato trabalha, ou trabalhou, e pela superintendência e gerências da Secretaria de Educação.
- III. Essas propriedades deverão estar registradas em manifestação escrita do candidato, enfocando os destaques do seu desempenho e postura profissional como professor-educador, como cidadão na ação de desenvolver conhecimentos e comportamentos no aluno.

Rua Itajaí, 390 Centro – 89201-090 – Joinville/SC
 Tel: (47) 3431-3000/3038 – Fax: (47) 3433-1122 E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

Art. 4º Deverá ainda, atender os seguintes requisitos:

- I. Habilidade de comunicar-se eficazmente e possuir boa liderança entre colegas, pais e alunos.
- II. Ter aceitação pela comunidade escolar constituída pela direção, supervisores, orientadores, por pais e professores, antes como candidato, depois, na continuidade da gestão escolar.
- III. Assiduidade e pontualidade durante toda a sua vida profissional e não possuir faltas injustificadas no trabalho nos últimos 10 anos.
- IV. Disponibilidade em todos os horários do dia e em todos os dias da semana.
- V. Ter, no mínimo, 5 anos de exercício profissional na Rede Municipal de Ensino, como professor efetivo, graduado em curso superior, em área do magistério, ou ter exercido a função de supervisor escolar ou orientador educacional, pelo mesmo período.
- VI. Não ter praticado ato que desabone a sua conduta profissional, comprovado mediante declaração do Núcleo de Recursos Humanos na Secretaria de Educação .

Art. 5º A manifestação do candidato deverá ser realizada na própria unidade escolar em que atua, mediante apresentação da comprovação dos requisitos exigidos nos art. 3º e 4º da presente portaria, e dos seguintes documentos:

- I. Registro detalhado da avaliação de desempenho realizada pela Secretaria de Educação.
- II. Apresentação do plano de gestão da unidade escolar, propondo as soluções para um problema pedagógico concreto e atual, previamente definido pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, referente a unidade escolar em que o candidato encontra-se em exercício.



III. Apresentação dos candidatos às Gerências da Secretaria de Educação para entrevistas individual e coletiva.

Parágrafo único. A relação nominal dos candidatos de cada unidade escolar será protocolada na Secretaria de Educação.

Art. 6º Os membros da Associação de Pais e Professores terão como referência na avaliação dos candidatos:

- I. Capacidade de liderança;
- II. Habilidade em trabalhar em equipe;
- III. Relacionamento satisfatório com professores, pessoal técnico, administrativo, alunos e pais;
- IV. Capacidade de organização de rotinas e de solução de conflitos;
- V. Foco no sucesso dos alunos;
- VI. Capacidade de gerenciar nos aspectos pedagógico e administrativo.

Parágrafo único. A avaliação prevista no presente artigo terá como parâmetro, relatórios circunstanciados emitidos pelas unidades escolares nas quais o candidato trabalhou, que serão disponibilizados para tal finalidade.

Art. 7º. As qualificações dos candidatos serão avaliadas e analisadas pela Gerência de Ensino, Diretor Executivo e Secretário de Educação, que verificará a competência técnica, pedagógica e habilidades como gestor, o que classificará os de melhores predicados, cujo resultado será levado ao conhecimento do Prefeito Municipal para decisão de escolha.

Art. 8º. Dentro da política de desenvolvimento de pessoal da Prefeitura Municipal de Joinville, os candidatos selecionados deverão participar de estudos continuados.

Os estudos deverão versar sobre:

- I. **Gestão Escolar** – Programa de Desenvolvimento da Escola, Proposta Pedagógica, Programa de Ensino e de Aprendizagem, Plano de Ação, Plano de Aula, Regimento Escolar, outros. ✓
- II. **Administração Escolar** – De pessoal, patrimonial e financeira. ✓
- III. **Legislação** – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Orgânica do Município, Lei do Sistema Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Plano de

Carreiras, Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Joinville, outros. ✓

Art 9º. Cabe ao Secretário de Educação, através de Portaria, a designação dos diretores e auxiliares de direção.

Art.10. No ato da designação, o diretor e o auxiliar de direção assinarão Termo de Compromisso junto à Secretaria de Educação, comprometendo-se em exercer com eficácia e eficiência as atribuições específicas da função, responsabilizando-se:

- I. Pela aprendizagem dos alunos;
- II. Pelo cumprimento de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentos) horas anuais e pelo Programa de Ensino e de Aprendizagem;
- III. Pelo cumprimento das diretrizes emanadas da Secretaria de Educação ;
- IV. Em representar o Governo Municipal na unidade escolar e na comunidade em que atua.
- V. Pela gestão administrativa, predial e patrimonial da unidade escolar.

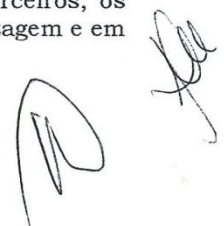
Art.11 . A dispensa do diretor poderá ocorrer nos seguintes casos:

I - Insuficiência de desempenho, constatada através de avaliação anual realizada pelas Gerências da Secretaria de Educação;

II - Infração aos princípios da administração pública, ou a quaisquer obrigações legais decorrentes do exercício de sua função ;

III - Descumprimento do termo de compromisso por ele assinado.

Art. 12 A permanência do diretor e do auxiliar de direção nas funções, dependerá da avaliação de desempenho, registrada por escrito, realizada anualmente, pelos supervisores da Secretaria de Educação, pela comunidade escolar e pelas Gerências da SEC, calcada na gestão pedagógica, administrativa, financeira, na capacidade de ter os pais como parceiros, os alunos como foco central de todo o processo de ensino e de aprendizagem e em função dos resultados positivos alcançados.

Two handwritten signatures in black ink are located in the bottom right corner of the page. The first signature is a stylized, cursive 'M' or similar character. The second signature is more complex and appears to be a full name or a specific set of initials.

Parágrafo único: A primeira avaliação será efetuada seis meses após empossado no cargo.

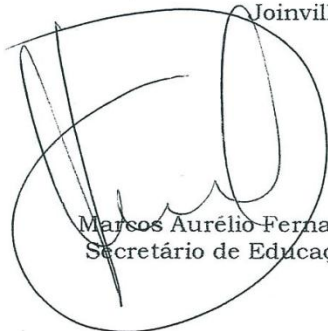
Art. 13 - Após indicação e nomeação, acontecerá a posse, a integração junto ao professores, alunos, pais e comunidade escolar em geral.

Art.14 - Cabe ao diretor e auxiliar de direção promover a integração junto a comunidade, visando fundamentar as atividades do dia-a-dia, ser o gestor da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Plano de Trabalho Anual, do Plano Municipal de Educação, além das normas e diretrizes da Secretaria de Educação no que concerne à gestão escolar.

Art.15 - Os casos omissos nesta Portaria serão resolvidos pelo Diretor Executivo, Gerências e Supervisores da SEC, com parecer final do Secretário de Educação.

Art. 16 - Revogam-se as disposições em contrário.

Joinville, 27 de janeiro de 2009.



Marcos Aurélio Fernandes
Secretário de Educação



Iara Andrade Costa
Diretora Executiva
IARA ANDRADE COSTA
Diretora Executiva
Matr. 37908

APÊNDICES

APÊNCIDE A – Questionário para diretores

Prezado Diretor/Prezada Diretora,

Convido você a participar **como voluntário(a)** de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Solange Rosskamp do Curso de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). As respostas dadas neste questionário serão essenciais para a construção da dissertação: “O Trabalho Docente nas Salas de Apoio Pedagógico”, que está sob a orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e que pretende contribuir nas discussões pertinentes à diversidade na escola e à produção do fracasso escolar.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa e para tanto, informo que lhe estarão assegurados o sigilo quanto à identidade, como também, a privacidade em relação aos dados fornecidos.

Desde já agradecemos sua colaboração,

Solange Rosskamp e Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Diretor () Diretora () Mês e Ano de Nascimento: _____

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

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

2 Qual o seu tempo total de docência?

- a. () De 1 a 4 anos
- b. () De 5 a 9 anos
- c. () De 10 a 15 anos
- d. () De 16 a 20 anos
- e. () Há mais de 21 anos

3 Qual o seu tempo na direção desta Escola?

- a. () De 1 a 4 anos
- b. () De 5 a 9 anos
- c. () De 10 a 15 anos
- d. () De 16 a 20 anos
- e. () Há mais de 21 anos

4 Há quanto tempo foi implementada a Sala de Apoio em sua escola?

- a. Há 1 ano
- b. Há 2 anos
- c. Entre 3 e 5 anos
- d. Entre 6 e 9 anos
- e. Há mais de 10 anos
- f. Desde a implementação do Programa

5 Você acompanhou o processo de implementação da SAP em sua escola?

Sim

Não

Se afirmativo, descreva como se deu esse processo.

6 Em sua opinião, qual é a finalidade do trabalho do(a) professor(a) na Sala de Apoio Pedagógico?

7 Quais são os critérios que devem ser levados em conta no processo de escolha do(a) professor(a) para o trabalho na Sala de Apoio Pedagógico?

8 Em sua opinião, quais as condições necessárias para o trabalho deste(a) professor(a)?

9 Na sua percepção, quais as dificuldades que o(a) professor(a) da SAP experimenta em seu trabalho?

10 Em que momentos você mantém contato com os(as) professores(as) da Sala de Apoio?

11 Qual a participação do(a) professor(a) da SAP nos demais processos coletivos da escola? (conselhos de classe, reuniões pedagógicas, apresentações, projetos interdisciplinares, etc.)

12 Como você vê a SAP dentro da sua escola hoje?

13 Há algo que não foi perguntado e você queira comentar?

APÊNCIDE B – Questionário para professores

Prezado Professor/Prezada Professora,

Convido você a participar **como voluntária(o)** de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Solange Rosskamp do Curso de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). As respostas dadas neste questionário serão essenciais para a construção da dissertação “O Trabalho Docente nas Salas de Apoio Pedagógico”, que está sob a orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e que pretende contribuir nas discussões pertinentes à diversidade na escola e à produção do fracasso escolar.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa e para tanto, informo que lhe estarão assegurados o sigilo quanto à identidade, como também, a privacidade com relação aos dados fornecidos.

Desde já agradecemos sua colaboração,

Solange Rosskamp e Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Professor () Professora () Ano de nascimento: _____

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

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

2 Há quanto tempo você está lecionando?

- a. () De 1 a 4 anos
- b. () De 5 a 9 anos
- c. () De 10 a 15 anos
- d. () De 16 a 20 anos
- e. () Mais de 21 anos

3 Há quanto tempo você está lecionando na Sala de Apoio?

- a. () Este é o primeiro ano
- b. () De 2 a 5 anos
- c. () De 6 a 9 anos
- d. () De 10 a 14 anos

A PARTIR DA OPÇÃO 7 VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA, SE NECESSÁRIO.

7 Como se deu a sua contratação para a docência na Sala de Apoio Pedagógico?

- a. Pelo convite da Gestora do Programa – SE
- b. Pela indicação do (a) Diretor (a) da escola
- c. Pela indicação do (a) Supervisor (a) Escolar
- d. Constava como excedente em sua escola
- e. Constava como professora readaptada
- f. Manifestou seu interesse e ofereceu-se para trabalhar no Programa
- g. Outro

Motivo: _____

8 Como se deu a sua inserção na Sala de Apoio Pedagógico?

- a. Houve uma formação inicial oferecida pela Secretaria Municipal de Educação
- b. Um dos critérios para o trabalho era possuir especialização em área afim (ex. Ed. Inclusiva, Ed. Especial, Interdisciplinaridade, etc.)
- c. Um dos critérios para o trabalho nas SAP era ter experiência como alfabetizador (a).
- d. Estava vinculada a uma proposta de formação continuada com encontros periódicos.
- e. Outra forma:

9 Quem são os responsáveis pelo encaminhamento dos alunos para a Sala de Apoio Pedagógico?

- a. O(a) Diretor(a) da escola
- b. O(a) Supervisor(a) Escolar
- c. O(a) Professor(a) da sala regular
- d. Os pais do(s) aluno(s)
- e.

Outro(s): _____

12 Qual a sua participação nos processos coletivos da escola? (conselhos de classe, reuniões pedagógicas, apresentações, projetos interdisciplinares, etc.)

13 Ocorre alguma forma de contato com os pais e/ou responsáveis pelos alunos que frequentam a SAP?

a () Não

b () Sim

Se afirmativo, como se dão?

14 Além dos encontros de formação continuada, existe(m) outra(s) oportunidade(s) de contato e/ou trocas entre as professoras de Salas de Apoio?

a. () Sim

b. () Não

Se afirmativo, como se dão?

15 Qual a participação do(a) diretor (a) da escola no que se refere às condições de seu trabalho na SAP?

16 Com relação à sua sala de aula, assinale com um X:

	Adequado	Parcialmente adequado	Não adequado
Ruído	A ()	B ()	C ()
Ventilação	A ()	B ()	C ()
Iluminação	A ()	B ()	C ()
Relação entre metragem da sala e o número de alunos	A ()	B ()	C ()
Mobiliário	A ()	B ()	C ()
Materiais	A ()	B ()	C ()

17 Qual a finalidade do trabalho realizado na Sala de Apoio Pedagógico?

18 Você considera que os agrupamentos/nº de alunos por turma na Sala de Apoio é:

- a. () Adequado
 b. () Excessivo
 c. () Reduzido

Comente:

19 Os alunos atendidos na sua Sala de Apoio Pedagógico correspondem:

- a. () aos alunos que frequentam o ensino regular na mesma escola
- b. () aos alunos que frequentam o ensino regular em outras escolas

20 De que forma se dá o planejamento das atividades e situações de aprendizagem para o(s) aluno(s) da Sala de Apoio?

21 Descreva um encontro seu com os alunos na SAP (sequência de atividades, etc.)

22 Considerando o trabalho que você realiza na Sala de Apoio Pedagógico, quais são os seus desafios?

23 Como acontece o processo de desligamento do aluno da(s) SAP?

24 **Para você, como é ser professor(a) da SAP?**

25 **Alguma vez, enquanto professor(a) da SAP, você foi questionado(a) sobre as suas necessidades formativas?**

- a. Sim
b. Não

Se afirmativo, de que forma foi feito este questionamento?

- a. Em encontros informais
b. Por meio de entrevista
c. Por meio de questionário
d. Outro: _____

Se negativo, quais são as suas necessidades formativas hoje?

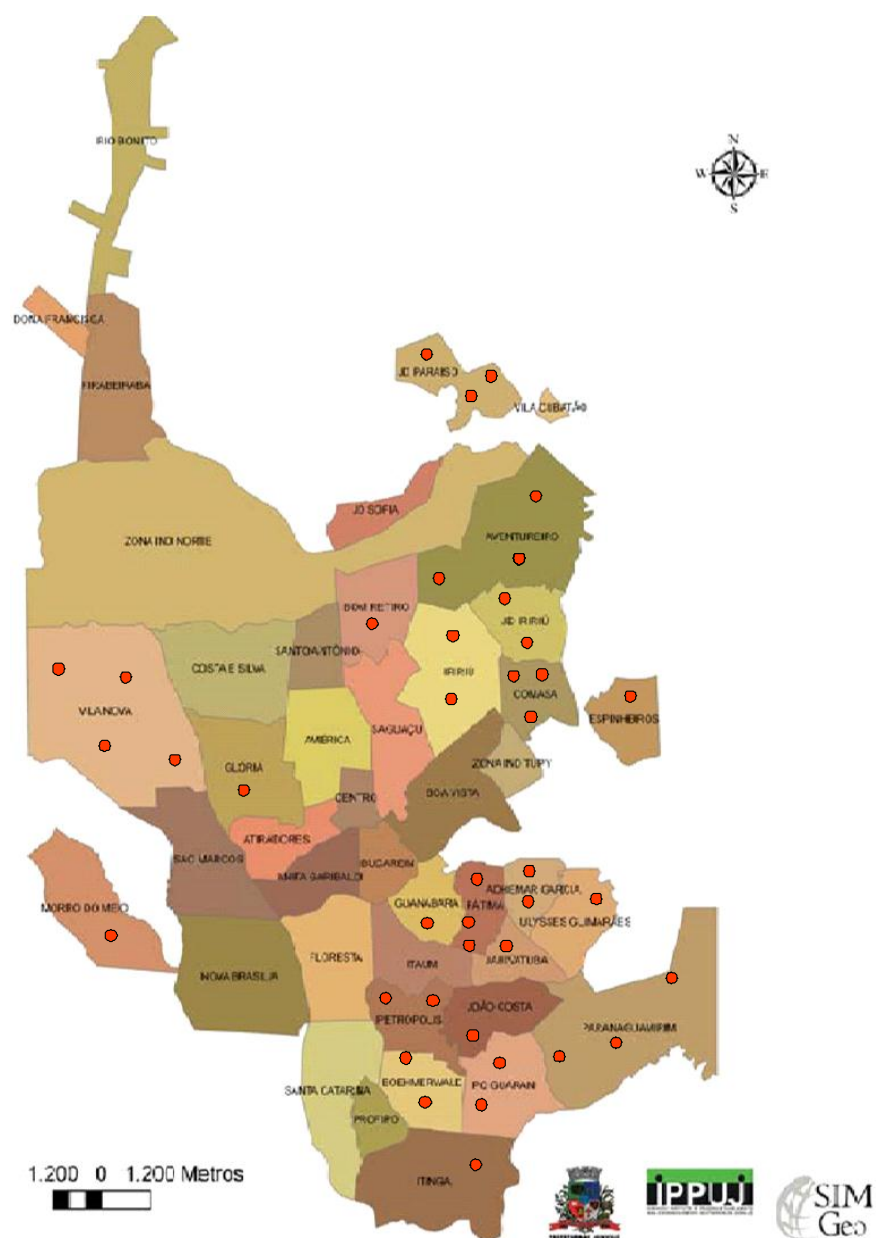
26 **As propostas oferecidas na formação continuada contribuem para a sua reflexão sobre o trabalho realizado na SAP?**

- a. Sim
b. Não
c. Às vezes

Justifique: _____

27 **Há algo que não foi perguntado e que você queira comentar?**

APÊNDICE C – Distribuição das SAP no município de Joinville por bairro



Fonte: IPPUJ (2011, p. 14) – Joinville/SC.

Legenda: Identificação de Salas de Apoio Pedagógico nos bairros do município de Joinville.