



Psicologia: Teoria e Prática

ISSN: 1516-3687

revistapsico@mackenzie.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Brasil

Iracema Luckow, Heloiza; Fusca Machado Cordeiro, Aliciene; Datria Schulze, Mariana
Salas de apoio pedagógico na concepção de professoras da sala regular
Psicologia: Teoria e Prática, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 173-188
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193848012013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Salas de apoio pedagógico na concepção de professoras da sala regular

Heloiza Iracema Luckow¹

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Mariana Datria Schulze

Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC – Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir as concepções de professoras da sala regular sobre as salas de apoio pedagógico. As participantes da pesquisa foram 68 professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino, as quais responderam a um questionário, autoaplicável e composto por 18 perguntas. Foram utilizados questionários considerados “não válidos” para os objetivos de uma pesquisa de mestrado. Para sua análise, adotou-se a análise de conteúdo, considerando os pressupostos da abordagem epistêmica metodológica do materialismo histórico e dialético. Este estudo demonstra que as condições de trabalho são determinantes para as ações docentes e afetam o processo de escolarização do estudante. Os resultados apontam para o fato de que, em geral, as condições de trabalho das professoras não favorecem o pensamento crítico e reflexões quanto a suas ações, o que propõe, em geral, uma concepção homogeneizadora e anulatória daquilo que constitui os estudantes como sujeitos.

Palavras-chave: trabalho docente; sala de apoio pedagógico; condições de trabalho; dificuldades no processo de escolarização; culpabilização dos estudantes.

PEDAGOGIC CLASS SUPPORT IN CONCEPTION OF TEACHING OF REGULAR CLASS

Abstract: This paper aims to discuss the conceptions of teachers on regular class about the pedagogic class support. The participants were 68 teachers in the early years of municipal schools, which responded to a questionnaire, self-administered which consists on 18 questions. Questionnaires considered “not valid” for the purposes of a master thesis were used. For their analysis, it was adopted the content analysis, considering the assumptions of epistemic-methodological approach of dialectical and historical materialism. This study demonstrates that the conditions of work are crucial for the teachers' actions and how affect the schooling process on their students. The results point to the fact that, in general, the working conditions of the teachers do not favor the critical thinking and reflections as much on their actions, what proposes, in general, a homogenizing design and annulment of what constitute students as subjects.

Keywords: teaching work; pedagogic class support; working conditions; difficulties in the schooling process; blaming on the students.

CLASES DE APOYO PEDAGÓGICO EN LA CONCEPCIÓN DE LAS MAESTRAS DE CLASE REGULAR

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir los conceptos de maestras en la clase regular de apoyo pedagógico. Las participantes fueron 68 maestras en los prime-

¹ **Endereço para correspondência:** Heloiza Iracema Luckow, Universidade da Região de Joinville, Rua Presidente Campos Salles, 1100, Glória – Joinville – SC – Brasil. CEP: 89.217-100. E-mail: helo_luckow@hotmail.com.

ros años de las escuelas municipales, las cuales respondieron al cuestionario, auto aplicado y compuesto de 18 preguntas. Se utilizaron cuestionarios considerados “no válidos”, para los objetivos de una tesis de maestría. Para su análisis, se adoptó el análisis de contenido, considerando los presupuestos del abordaje epistemológico y metodológico del materialismo histórico y dialéctico. Este estudio muestra que las condiciones de trabajo son cruciales para las acciones docentes y afectan el proceso de escolaridad de los estudiantes. Los resultados apuntan para el hecho de que, en general, las condiciones de trabajo de las maestras no favorecen el pensamiento crítico y las reflexiones tanto como sus acciones, lo que propone, en general, una concepción homogeneizada y anuladora de aquello que constituye los estudiantes como sujetos.

Palabras clave: trabajo docente; salas de apoyo pedagógico; condiciones de trabajo; dificultades en el proceso de escolarización; culpa de los estudiantes.

De acordo com Prieto e Sousa (2006, p. 200), “a universalização do acesso à educação básica e a viabilização de uma trajetória escolar que possibilite o desenvolvimento de todos os alunos supõe uma escola capaz de acolher as diferenças”. Contudo, a escola no Brasil tem se constituído em um contexto histórico e cultural predominantemente excludente e meritocrático, o que gera a culpabilização de diferentes atores quando a questão são as dificuldades no processo de escolarização. Neste contexto, constantemente, crianças são estigmatizadas por não se desempenharem de acordo com os padrões curriculares propostos. Como aponta Meira (2003, p. 26), “a escola apresenta-se para a sociedade praticamente como uma vítima de uma clientela inadequada e despreparada”.

Para os estudantes que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, são criadas algumas ferramentas para auxiliá-los a se enquadrar no fluxo escolar. Dentre elas, estão as Salas de Apoio Pedagógico (SAP). Em Joinville, município no qual se realizou o presente estudo, as SAP foram criadas em 2001 e estão regulamentadas pela Portaria GAB n. 111/2009 (Secretaria da Educação, 2009), documento este que normatiza sua implementação e funcionamento nas unidades escolares da Rede Municipal. De acordo com este documento, essas salas são destinadas a “alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem” com foco na alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados (Secretaria da Educação, 2009).

Faz-se necessário pontuar que pesquisas, desde 1990, vêm dando ênfase, cada vez mais intensamente, às implicações dos encaminhamentos aos atendimentos especializados dos estudantes com dificuldades no processo de escolarização, denunciando condições e práticas escolares ineficientes e preconceituosas (Machado, 1994; Patto, 1999; Moysés, 2001). Tal processo, bem como as facetas envolvidas nos encaminhamentos dos estudantes para a SAP, trazem consequências ao processo de escolarização dos estudantes, como afirma Moysés (2001, p. 48): “não é apenas na escola que se torna a criança que não sabe; a incapacidade adere a ela, infiltra-se em todas as facetas, todos os espaços de vida. Deixa de ser incapaz na escola para se tornar apenas incapaz”. Não é apenas o processo de escolarização que é afetado, porque o estigma se espalha quando pais e professores também são contaminados pela incapacidade, pois, de formas

diferentes, também não sabem: não sabem o que fazer, nem como fazer. Afeta-se, assim, o trabalho docente, a relação pais/escola e criança/escolarização.

As concepções, os posicionamentos e as práticas adotadas pelos professores sobre as diferenças identificadas em seus estudantes e o trabalho docente a ser realizado, por exemplo, quando se considera o encaminhamento do aluno para as salas de apoio pedagógico, mesmo que de forma implícita, revelam uma visão de homem, de mundo, dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e do papel da escola em nossa sociedade que balizam e sustentam práticas pedagógicas que podem forjar e formatar histórias de fracasso escolar, que se enredam nas artimanhas da exclusão/inclusão.

Desse modo, este trabalho teve como objetivo conhecer as concepções de professoras da sala regular sobre as salas de apoio pedagógico, investigando os significados imputados sobre os encaminhamentos de estudantes para as SAP e apreendendo os sentidos atribuídos ao trabalho docente. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários considerados não válidos em uma pesquisa de mestrado (Schulze, 2012). Esses dados, não válidos para os objetivos da dissertação de Schulze (2012), resultaram nas análises e discussão deste estudo.

Percurso metodológico

Adotou-se como base epistêmico-metodológica uma visão de homem pautada no materialismo histórico e dialético que entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico (Gonçalves, 2005). Ao assumir tal pressuposto teórico, a pesquisa passa a se orientar pela captação e compreensão de fatos a serem investigados de forma dialética. A realidade é tomada como algo material, existente de forma objetiva, e o pensamento crítico a ser utilizado para sua análise estará pautado no entender a “coisa em si” e na constituição histórica dos sujeitos, cultura e sociedade.

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

Nesta pesquisa, utilizou-se como instrumento para a coleta de dados questionários autoaplicáveis, compostos por 18 perguntas, sendo nove perguntas abertas, três abertas e fechadas e seis fechadas, organizadas em três eixos de investigação. O primeiro eixo, com a caracterização dos participantes; o segundo, relativo às concepções dos professores sobre as salas de apoio pedagógico; e o último eixo, referente aos significados e sentidos ao trabalho docente desenvolvido nas salas de apoio pedagógico e ao próprio trabalho do professor da sala regular.

O processo de coleta de dados foi realizado em parceria com a direção das escolas. Inicialmente, houve uma reunião, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, com os diretores das escolas da rede municipal de ensino pesquisada. Esse encontro teve como objetivos: a apresentação dos projetos de pesquisas vinculados ao Progra-

ma de Mestrado em Educação; e o pedido de envolvimento e participação dos diretores, imprescindível para a realização e efetivação dos projetos expostos.

Desse modo, cada escola recebeu, por intermédio de seu diretor, um envelope branco, em que foram afixados o nome da escola e as instruções quanto à entrega, ao preenchimento e à devolução dos questionários pelos participantes da pesquisa, neste caso, professores/professoras do ensino fundamental da sala regular que houvessem efetuado o encaminhamento de estudantes para a sala de apoio. No entanto, não foram apenas esses professores que responderam. Aqueles que não haviam encaminhado também responderam os questionários que estavam disponíveis na escola, sendo o estudo apresentado neste artigo realizado a partir desses últimos. Desta forma, mesmo tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, foi-lhe encaminhada uma carta, comunicando a utilização dos dados para esta pesquisa. Foram, ao todo, 68 questionários respondidos.

A categorização dos dados foi realizada a partir do referencial teórico adotado, buscando não só as falas e as situações recorrentes nos discursos das professoras, mas também “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (Ludke & André, 1986, p. 48). Desta forma, espera-se levantar novos questionamentos e possibilidades que colaborem na construção de uma educação que contemple reflexões que envolvam a diversidade e o processo de escolarização, e promova práticas pedagógicas considerando a diferença entre os estudantes não só como um fato, mas como possibilidade no ensino e na aprendizagem escolar.

Análise e discussão dos dados

Para análise dos dados, a partir da leitura de todos os itens do questionário, procurou-se identificar semelhanças, ausências e diferenças nos termos e expressões utilizadas pelas professoras, buscando os sentidos atribuídos aos temas enfocados nas respostas. A partir desta construção analítica, foram formuladas categorias pertinentes ao objetivo investigado. As categorias, apresentadas a seguir, demonstram o perfil das participantes da pesquisa; os sentidos atribuídos pelos docentes ao trabalho na SAP; a intensa culpabilização dos estudantes; o trabalho especializado do docente da SAP; e a função do trabalho docente ante a diversidade na escola.

As participantes da pesquisa

Relativo ao perfil das participantes da pesquisa, identificou-se que 97% das respondentes eram mulheres, sendo que o restante (3%) não indicou resposta. Essa predominância feminina na docência é percebida também nacionalmente, por meio dos dados do INEP (2009), que revelam 82% de professoras e 18% de professores exercendo a profissão.

Nesse sentido, Fernández Enguita (2004, p. 110) afirma que com o avanço da escolarização universal, “o magistério conheceu por toda parte um processo de feminiza-

ção” e “passou a constituir uma das mais importantes alternativas de trabalho para as mulheres, e de certo prestígio”, favorecendo algumas mudanças na educação, dentre elas, a incorporação das meninas à escola e a facilitação da passagem da criança da família para a escola, graças ao fato de que a figura da professora era considerada mais próxima à da mãe.

O total de 75% ilustra professoras com idade entre 26 e 45 anos, aproximando-se aos dados obtidos pelo INEP (2009), no qual a faixa etária de 25 a 50 anos corresponde a 81% dos professores. As respondentes em sua maioria, 74%, cursaram pedagogia; 9% não indicaram sua escolaridade e o restante cursou outras licenciaturas ou bacharelado, sendo que, de acordo com os dados do INEP (2009), 94% dos professores no país possuem licenciatura.

Das professoras que apontaram terem cursado graduação em pedagogia, 64% estão formadas entre um e dez anos; 34%, de 11 a 25 anos; e 2% não indicaram resposta. Com base nesses dados, percebeu-se que do total das professoras, 79% concluíram o curso depois de 1994, ano em que foi estruturada a Declaração de Salamanca, o que aponta para a possibilidade de que considerável parte das professoras possui informações sobre educação inclusiva.

De todas as professoras, 78% assinalaram ter cursado especialização, sendo que 88% já o fizeram entre um e 15 anos; e pelo menos 4% possuem mais de uma especialização.

As respondentes, em sua maioria, já possuem consideráveis anos de docência: 79%, atuam de 6 até mais de 21 anos; 18% estão entre o primeiro e o quinto ano de atuação; e 3% não indicaram qualquer resposta. O tempo de atuação na escola onde as professoras estão trabalhando é de 54%, entre o primeiro e o quinto ano; 21% de 6 a 10 anos; 22% de 11 a 20 anos; e 3% não responderam sobre o tempo de atuação.

A maior parte das professoras respondentes (28%) lecionava para o primeiro ano; 16%, para o segundo ano; 13, para o terceiro; 18%, para o quarto; 19%, para o quinto; 2%, para todos os anos; outros 2% não indicaram resposta; e 1% das professoras indicou lecionar para “turmas em reforço”, 1%, para sala de recursos multifuncionais e 1% para educação infantil. Sendo que, do total de docentes, 19% indicaram lecionar para mais de um ano. Nesse sentido, 90% das professoras lecionavam todas as disciplinas, 3% lecionavam artes e 7% não indicaram resposta. Do total de respondentes, 44% das docentes referiram conhecer a SAP, 47% não conhecem e 9% não responderam.

Em síntese, dos 68 questionários respondidos de professores que relatam não ter estudantes frequentando as salas de apoio pedagógico, 97% são do gênero feminino e 3% não indicaram o gênero. Quanto à faixa etária, 87% dos docentes encontravam-se entre 20 e 50 anos. Do total, 79% das participantes tinham a docência como profissão há mais de 6 anos e, no ano de 2011, 90% das professoras eram regentes de turma, lecionando todas as disciplinas.

Referente à formação acadêmica e ao tempo da conclusão da formação destes professores, 74% indicaram ser graduados em pedagogia, sendo que, destes, 79% estão formados entre 1 e 15 anos; 82% dos professores possuem especialização, na qual 76% têm o título entre 1 a 10 anos.

De forma geral, tendo ciência dos possíveis casos destoantes, apontam-se, como perfil das docentes que não possuem estudantes que frequentam as salas de apoio pedagógico desta pesquisa, as seguintes características: ser do gênero feminino; ter entre 26 a 45 anos; estar na docência há mais de 6 anos; e possuir como formação inicial graduação em pedagogia há menos de 11 anos, e especialização, também, há menos de 11 anos.

Em síntese, os dados obtidos, além de corroborar a presença maciça do gênero feminino na docência, indicam que essas são professoras habilitadas, com formação inicial, pela grande maioria, em pedagogia e especialização na área educacional. Também não se trata de professoras em princípio da carreira ou que não possuam proximidade com as discussões a respeito da educação inclusiva contemporâneas.

A seguir, serão elaboradas algumas reflexões, a partir do rol dos dados coletados com a teoria, com relação aos sentidos atribuídos pelos docentes ao trabalho na SAP; à intensa culpabilização dos estudantes; ao trabalho especializado do docente da SAP; e à função do trabalho docente diante da diversidade na escola.

[...] vê-se o interesse de sempre melhorar a educação e incluir os (as) que têm mais dificuldade: sentidos atribuídos pelos docentes ao trabalho realizado na SAP.

Do total de professoras, algumas desconhecem e outras afirmam ter conhecimento sobre a SAP. Dentre as docentes que afirmam conhecer a SAP, 27% relatam já ter trabalhado em uma escola que possuía essa sala e outras 33% afirmam ter trabalhado em uma SAP. Com relação a situações em que tiveram contato com a SAP, se referem à visita à sala como um momento para troca de informações (20%), tanto sobre os alunos encaminhados, como “para receber orientações para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem” (P30), manifestando uma visão de que o professor da SAP possui uma formação diferenciada, o restante (20%) forneceu respostas imprecisas ou não respondeu.

Referente às professoras que não conhecem a SAP, que totalizou 47%, afirmaram que gostariam de conhecê-la, assim como os profissionais que ali trabalham, sendo que destas 41% relatam o desejo de trocar experiências com diferentes objetivos:

“[...] para melhorar meu desempenho” (P26);

“[...] para trocar experiências da sala de aula com a sala de apoio pedagógico visando o ensino aprendizagem” (P11),

indicando que essas professoras percebem que seu trabalho tem impactos no processo de escolarização dos estudantes.

Contraditoriamente, quando as expectativas que se têm em relação ao processo de escolarização do estudante não são cumpridas, as dificuldades são delegadas ao aluno,

"[...] vê-se o interesse de sempre melhorar a educação e incluir os(as) que têm mais dificuldade" (P44).

"[...] o apoio pedagógico é muito importante no acompanhamento aos alunos que necessitam de apoio" (P28).

Desta forma, a organização da escola, as condições de trabalho docente, as políticas públicas de educação não são consideradas ou, pelo menos, são secundarizadas, amenizadas ou mesmo camufladas quando se trata da compreensão das histórias de fracasso no processo de escolarização.

Nesse sentido, abandonam-se a reflexão e o entendimento sobre/do trabalho docente como um desafio, a ser desenvolvido com um público heterogêneo, complexo, multideterminado, ou seja, humano. Diferente, obviamente, do trabalho industrial, no qual o objeto é homogêneo, passivo, simples e determinado. Assim, na docência, o trabalhador é a principal tecnologia de trabalho, e suas características pessoais, trunfos inegáveis do professor como trabalhador interativo (Tardif & Lessard, 2011).

Rockwell & Mercado (1999, p. 45, tradução nossa) fazem uma crítica às tentativas de assemelhar o trabalho na escola com outras formas de trabalho na sociedade capitalista:

[...] alguns aspectos da formação implícita na escola são análogos às características do trabalho industrial; a formalização, a importância de cumprir com as tarefas, a desarticulação entre uma e outra tarefa e a necessidade de trabalhar sem tratar de compreender o sentido global do conhecimento transmitido se assemelham a aspectos do processo de trabalho na produção capitalista do país.

Ressalta-se no cotidiano da escola os desafios de saber ensinar postos ao professor, sendo que de acordo com Roldão (2007, p. 102):

[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber contencional curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de acender a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Entende-se que delegar a tarefa do ensino a um âmbito externo à sala de aula regular gera gradativa perda, por parte dos professores, daquilo que os identifica como profissionais, a ação especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém, organizando para isso os processos adequados (Roldão, 2007).

Nas falas das professoras que responderam à pesquisa, mesmo percebendo possibilidades de aprendizagem para aqueles que recebem ensino em condições diferenciadas, como as da sala de apoio pedagógico, nenhuma das professoras passa da de-

núncia, isto é, não se localiza em seus relatos reivindicações de uma realidade que contemple características semelhantes às da sala de apoio em termos de condições de trabalho, o que na lógica por eles utilizada possibilitaria o que é próprio do ensino: fazer aprender alguma coisa a alguém. Nesse contexto, concorda-se com Meira (2003, p. 15), pensando que “a reflexão crítica impõe-se como necessidade imperiosa para toda a sociedade e, muito mais particularmente, para aqueles que têm a educação como seu espaço de atuação profissional”.

[...] Auxilia o aluno individualmente em suas dificuldades de aprendizagem: a intensa culpabilização dos estudantes e o trabalho “especializado” do docente da SAP.

Referente ao que se sabe sobre o trabalho docente realizado na SAP, exceto 23% das professoras que não responderam ou não sabiam, são unânimes as respostas que apontam como foco o aluno. De diferentes maneiras, é trazido ao centro do trabalho na SAP um aluno que, ao mesmo tempo que é vítima do processo de escolarização, é responsabilizado por suas dificuldades escolares. Nesta tênue linha que separa a vitimização da responsabilização, o estudante assume o protagonismo da ação do professor da sala de apoio que ganha diferentes contornos:

[...] o trabalho tem como objetivo realizar um ‘apoio’ para crianças com dificuldades de aprendizagem (P66).

[...] é um trabalho diferenciado que busca percorrer caminhos diferentes do que vemos em sala de aula. É um trabalho *mais lúdico* em um ambiente organizado de forma distinta, sem o formato de uma sala de aula padrão (P41).

[...] para reforço escolar [...] mais ênfase as disciplinas de *matemática e português; alfabetização* [...] (P40).

Neste lugar híbrido em que os estudantes são colocados como foco do trabalho docente, parece se ocultar a preocupação de Meira (2003, p. 50) que destaca, “a forma como a escola se relaciona com elas [as crianças] tanto pode ajudá-las a superar as dificuldades quanto a levar ao agravamento e até a cronificação de seus problemas”.

Como referenciado anteriormente, as professoras respondentes não possuíam estudantes na SAP no ano de realização da pesquisa, no entanto, ao serem questionadas sobre suas expectativas em relação ao encaminhamento, apenas 8% deixou a questão em branco. As respostas foram baseadas em experiências anteriores, sejam pessoais ou de colegas de trabalho, uma vez que, de diversas formas, as professoras já haviam tido algum contato com a SAP, desde troca de informações com professoras da SAP, até já ter lecionado nessas salas:

[...] quando nossa escola tinha, eu visitei várias vezes a sala e pude observar o seu trabalho” (P13); “já fui professora da sala de apoio” (P45).

Assim, no momento do encaminhamento, novamente o aluno está no centro das atividades docentes, pois se espera que obtenha

[...] sucesso na aprendizagem, 'avanço'. (P01)

[...] o aluno tenha um melhor rendimento. (P02)

[...] meus alunos superem suas dificuldades. (P10)

[...] ele se desenvolva mais. (P21)

[...] para melhor acompanhamento em sala e na vida escolar. (P04)

[...] consiga acompanhar a turma. (P23)

E destacam que esses resultados só são possíveis por meio de um atendimento diferenciado, no qual

[...] as crianças tenham um atendimento individual [...]. (P33)

[...] o atendimento na sala de apoio é mais próximo e, portanto, mais eficaz. Também são utilizadas metodologias diferenciadas [...]. (P41)

O que se desenha, a partir das expectativas das professoras das salas comuns, é o trabalho docente do professor da SAP como a de um técnico ou especialista centrado na criança, para reforço escolar de conteúdos específicos, como se os professores da SAP e das turmas regulares possuíssem formações diferenciadas. Essa ideia é novamente reforçada com os conceitos expressos pelas docentes em relação à finalidade e ao trabalho do professor da SAP, que serve

[...] para auxiliar o aluno em suas dificuldades de aprendizagem e ao professor de sala que não possui recursos e disponibilidades para atendê-lo individualmente. (P02)

[...] superar ou amenizar as dificuldades dos alunos que não conseguiram aprender em tempo real. (P40)

O professor da sala regular, sem se dar conta, vai abdicando de sua autonomia e de seu protagonismo docente para assumir o papel de beneficiário de um trabalho especializado, que em sua opinião é mais qualificado, com mais recursos, diferenciado. A função que a SAP tem passa a ser

[...] *auxiliar o professor da sala regular* [...]. (P57)

[...] *ajudar no trabalho do professor de sala, suprir o que não está sendo possível* [...]. (P13)

[...] *dar suporte aos professores da sala de aula no regular, reforçando conteúdos básicos necessários aplicados em sala* [...]. (P34)

Assim, ao mesmo tempo que se desresponsabiliza pelo ensino do estudante com dificuldade no processo de escolarização, vai se acomodando a um sistema e a uma estrutura que busca formas de incluir o que foi excluído, sem ser questionado. Ao se adaptar a esse mecanismo perverso de exclusão/inclusão, o docente não percebe que ele também é aliado de suas condições de trabalho, que ao invés de possibilitar que ele ensine a todos de forma diferenciada, em tempos distintos, o leva a culpabilizar o estudante e a abdicar daquilo que o constitui como docente: o ensino.

[...] Os professores da sala regular não conseguem atender as dificuldades de cada aluno [...]: condições do trabalho docente.

As professoras respondentes afirmam que a SAP serve como um auxílio no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, como um atendimento diferenciado para as crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização. No entanto, percebe-se algumas vozes dissonantes, que demonstram um olhar mais crítico das docentes com relação ao processo de educação escolar relacionado ao apoio pedagógico em uma sala específica, como

[...] desde que sejam profissionais adequados e capacitados para trabalharem nesta sala. (P14)

e outra professora traz a ideia de exclusão,

[...] se não for um depósito, a sala de apoio traz bons resultados. (P18)

Nesse sentido, Cordeiro (2009) afirma que por muito tempo alguns espaços eram realmente depósitos de pessoas, com as quais não seria confortável conviver socialmente, assim, aquelas que fugiam do padrão eram estigmatizadas e excluídas do convívio social. Atualmente, “de uma forma geral, elas começam a ser encaradas como pessoas, com potencialidades, habilidades e saberes, no entanto diferentes, todavia não desiguais na condição de pessoas, de seres humanos” (Cordeiro, 2009, p. 2571).

Além disso, em seu discurso, 57% das professoras valorizam a diferença, contrariando sua ação, que havendo possibilidade, seria de encaminhar os alunos que não atendem às expectativas escolares à SAP

[...] as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo, pois apesar das diferenças todos têm direitos iguais à aprendizagem [...]. (P10)

[...] pois é partindo dessas diferenças que teremos um ensino de qualidade. (P10)

[...] o sucesso da aprendizagem tem muito a ver com a exploração dos talentos de cada um e que a aprendizagem fique centrada nas possibilidades e não nas dificuldades [...]. (P40)

No entanto, outras professoras acrescentam que só é possível trabalhar com as diferenças se houver apoio,

material.

[...] muitas vezes sem o sucesso desejado alcançado por motivo de falta de apoio, material necessário e sala (turma) lotada [...]. (P04)

orientação

[...] o professor deve estar preparado para receber crianças com várias dificuldades. Mas também com o apoio e orientações para saber como trabalhar com a criança que necessita de ajuda. (P45)

e apoio familiar,

[...] as escolas hoje estão cada vez assumindo o papel das famílias, comprometendo o objetivo didático. (P01)

Romper com as barreiras excludentes é difícil, em especial quando elas vêm traves-tidas de inclusão. Destaca-se, desta forma, como uma das sugestões de 30% das docentes, que o trabalho das SAP seja ampliado para todos os anos,

[...] que todos os alunos do 1º ano 9º ano tivessem oportunidade de frequentar essa sala, não só alguns anos. (P52)

Mas não basta que mais estudantes sejam atendidos, as sugestões também solicitam maior quantidade de atendimento:

[...] o aluno deveria ser atendido no mínimo 3x por semana, para uma melhor aprendizagem. (P23)

Enfim, o serviço é tão bom na visão dessas professoras que ele deveria ser expandido para todas as escolas do município

[...] gostaria que todas as escolas tivessem esse benefício. (P13)

[...] implantar este projeto em todas as escolas sem exceção. (P33)

[...] adoráramos ter uma sala de apoio!!! (P43)

Assim, considerada um benefício, as professoras privadas deste atendimento sentem-se como tendo um direito suprimido.

Desta forma, para que o serviço oferecido seja de qualidade, as docentes reivindicam para as colegas da SAP uma boa formação continuada

[...] que não seja esquecida, mas estar sempre buscando inovações para oferecer cada vez mais [e] melhores condições de aprendizagem aos alunos com dificuldades em geral. Investir na qualificação dos profissionais, incentivar mais profissionais para trabalhar nessa área. (P28)

Novamente, pauta-se o quanto essas docentes, envolvidas pelo modo de funcionamento escolar, ficam à mercê daquilo que está posto, e reforçam, sem perceber, uma estrutura que não só exclui, estigmatiza e adoece os estudantes, mas a elas também.

A compreensão das docentes sobre seu trabalho coloca-as, até mesmo sem perceber, a serviço da desumanização, processo contrário à sua função principal, que se caracteriza, de acordo com Facci (2009, p. 108) “pela humanização dos alunos por meio da apropriação do conhecimento científico” – desconhecendo os homens como seres históricos, que se constroem nas e pelas condições sociais.

Nesta lógica, é fácil aderir à concepção de educação bancária que, de acordo com Freire (1997, p. 63), refere-se ao “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, sendo que o autor defende que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1997, p. 68).

Assim, é necessário que o professor compreenda que “no ensino, não se trata de ‘abrir gavetas’ para cada disciplina, como se ela isoladamente, desenvolvesse essa ou aquela função psicológica” (Facci, 2009, p. 120). Nesse sentido, de acordo com Meira (2003, p. 25), “é preciso ter claro que relações interpessoais humanas e humanizadoras não emergem de forma espontânea ou natural no cotidiano das salas de aula; elas precisam ser intencionalmente construídas”.

Nesse sentido, Roldão (2007, p. 95) acrescenta que:

O entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento como capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. Nesses contextos – que, de um modo global, caracterizaram o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam.

No entanto, há professoras que mostram um entendimento que se destaca das respostas anteriormente relatadas,

[...] *mostrar que a aprendizagem é bom no dia a dia. É gostoso aprender. É encantar os alunos na leitura e na escrita.* (P09)

[...] *despertar no aluno interesse em saber, buscar informações.* (P30)

Entrevê-se aqui um professor com vontade de ensinar, de exercer sua função junto ao aluno, que vê potencialidades e possibilidades para o estudante e para ele em seu trabalho.

Destacar as diferenças entre o trabalho do professor da sala regular e o professor da SAP, foi difícil para 38% das participantes que ou não responderam ou afirmaram que não possuíam conhecimento para responder. Chama a atenção que apenas 8% afirmaram não haver diferenças entre eles:

Não. Os dois profissionais se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos. (P23)

Daquelas 54% que indicaram diferenças entre os trabalhos, os aspectos destacados foram: as condições de trabalho, pois

[...] acredito que sala de apoio o professor dedica-se exclusivamente a sanar dificuldades de determinado aluno com mais tempo disponível e sistemático, o que na sala regular as vezes torna-se inviável. [...]. (P05)

nos conteúdos lecionados, considerando, por exemplo, que

[...] o apoio pedagógico é para o ensino do começo, não são tantos conteúdos a serem trabalhados [...]. (P06)

ou nos recursos disponíveis, citando:

Sim. O trabalho na sala de apoio é mais lúdico, é desenvolvido com materiais de suporte, tais como jogos e softwares que atraem as crianças. (P41)

Em síntese, o que se observa é que as condições de trabalho não são questionadas, não se questionam a estrutura e nem a organização da escola. Desta forma, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais são reforçados. É unânime para essas professoras a influência do trabalho da SAP no trabalho docente da sala regular. Em suas palavras,

[...] sim, sempre é uma ajuda para aqueles que tem dificuldades de aprender num tempo normal. (P07)

[...] já presenciei o avanço de muitas crianças com o trabalho da sala de apoio. (P15)

[...] muitos alunos reagem de forma positiva e revelam-se muitas vezes no que se diz respeito à sua insegurança, tornando-se mais autônomos e produtivos. (P05)

O trabalho do professor da SAP adquire uma importância tão grande junto àqueles que têm dificuldades no processo de escolarização, que os docentes da sala comum têm dificuldade em citar outros profissionais e pessoas envolvidas no processo educa-

cional e que poderiam colaborar com ele para conhecer melhor seus estudantes e buscar formas de ensinar a todos. Neste sentido, apenas 4% das professoras lembram-se de solicitar a presença da família na escola para conversas e trocas de informações,

[...] devemos também contar sempre com o apoio das famílias [...]. (P28)

[...] o que falta é o apoio maior dos pais. (P52)

Entende-se que, sustentando o isolamento do docente, a dificuldade em vislumbrar novas perspectivas e soluções para desafios cotidianos encontra-se a estrutura organizativa da escola, bem como as políticas públicas que favorecem ou não espaços-tempos para que trabalhos colaborativos se estabeleçam e possibilitem a ação docente em toda a sua amplitude, como certamente deseja o professor.

A estratégia de encaminhar estudantes para as salas de apoio pedagógico mostrou-se pautada em uma concepção idealizada de estudante, de forma que as diferenças no processo de escolarização sejam interpretadas como necessidade de um trabalho diferenciado que enfoque este aluno que não aprende tal como é esperado, em um espaço diferenciado, com um professor considerado especializado neste-tipo-de-aluno.

As vozes das professoras participantes da pesquisa revelam ainda que a estratégia de encaminhar estudantes para as salas de apoio pedagógico está pautada em uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento homogênea e anulatória daquilo que constitui dos alunos como sujeitos, a singularidades dos processos de aprender que ocorrem durante toda a vida.

As solicitações por uma sala de apoio pedagógico em cada escola e que atenda aos estudantes de diferentes níveis do ensino básico remetem a pensar em uma trajetória de renúncia na qual as professoras são inseridas, perdendo e abdicando do lugar daquela que ensina, ao deslocar para um outro, a ação que o identifica. Assim, essas professoras vão abdicando de sua autonomia relativa (Contreras, 2002) para compor um quadro de culpabilização do estudante que não aprende.

As salas de apoio pedagógico traduzidas nas expectativas das professoras que não têm como encaminhar seus estudantes para ela, não negam a fragilidade imbuída no trabalho docente. Um trabalho que tem como cerne o ensino é levado a descaracterizar-se pelas formas escolhidas de se lidar com a diversidade no âmbito escolar. Perpetua-se assim, um círculo de reificação e vitimização do estudante que não aprende no espaço-tempo da escolarização considerado normal.

Acolher as diferenças na escola marca, gradativamente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades, posto que a diversidade não é identificada somente nos estudantes que a frequentam, mas nas famílias, nos professores, gestores e na própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida. Sem questionar as condições de trabalho, as políticas públicas, as concepções pedagógicas, a estrutura organizativa da escola, as docentes revelaram a facilidade com que as es-

estratégias para ensinar a todos podem se transformar em um espaço de exclusão, ou melhor, de inclusão perversa, que reverbera para além de suas paredes, como de fato acontece com o fazer das professoras pesquisadas.

Neste trabalho, chama atenção as vozes das docentes que defendem a inclusão de todos os estudantes na escola regular, mas que, ao mesmo tempo, relatam práticas de segregação do ensino comum por acreditarem que isto é o melhor a fazer para os estudantes e para si mesmas. Tamanha contradição só pode ser compreendida se considerarmos as políticas públicas e as organizações escolares que forjam determinadas práticas, como a do encaminhamento para a SAP e pouco colaboram para momentos de reflexão crítica e conjunta sobre o fazer pedagógico e os desafios postos ao processo de escolarização dos estudantes.

Entender que um profissional que tem formação semelhante é mais capaz e habilitado para ensinar um estudante em razão de suas condições de trabalho deveria levar os docentes de uma forma geral a questionar as suas próprias condições de trabalho. Mas a pesquisa mostra que as próprias condições materiais e laborais não permitem espaço-tempo para reflexão docente, levando-os a se enquadrar na estrutura organizativa da escola e a delegar uma aura de especialista a uma profissional que possivelmente é tão capaz quanto ele.

A sala de apoio pedagógico é um serviço que traz em seu bojo uma série de denúncias ocultas e emudecidas e que só por isso mereceria ser amplamente estudada. Ela pode ser considerada um desafio ao trabalho docente, mas, em verdade, é um retrato da sociedade em que vivemos, ainda desigual, meritocrática e fundamentalmente culpabilizante.

Referências

- Cordeiro, A. F. M. (2009, outubro). Identidade de professoras: descobrindo-se com a Educação inclusiva. In *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, PR, Brasil, 9.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (2009). Brasília, DF: Corde.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. J. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas: Editora Alínea.
- Fernandez Enguita, M. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1997). Educação bancária e educação libertadora. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 61-80). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Gatti, B. A. (2007). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gonçalves, M. G. M. (2005). O método da pesquisa materialista histórico-dialético. In A. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 86-104). Petrópolis: Vozes.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasil. (2009). *Sinopse do professor 2009*. São Paulo: Editora Moderna.
- Ludke, M., & Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prieto, R. G., & Sousa, S. Z. L. (2006). Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista brasileira de educação especial*, 12(2), 187-202.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente* (3a ed). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico nacional.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.
- Schulze, M. D. (2012). *“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo”: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente*. Dissertação de mestrado, Universidade da Região de Joinville, Joinville, Brasil.
- Secretaria da Educação (2009). Portaria GAB n. 111/2009. *Normatiza a implementação e o funcionamento da sala de apoio pedagógico nas unidades escolares da rede municipal*, Brasília, DF.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Submissão: 14.12.2013

Aceitação: 15.3.2016