

SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO E FAZER DOCENTE DE PROFESSORAS DA SALA REGULAR

Aliciene Fusca Machado Cordeiro¹
Mariana Datria Schulze²

RESUMO

Este estudo visa a compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para salas de apoio pedagógico no trabalho docente dos professores de salas regulares. A pesquisa apresentada contou com 157 professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de uma cidade do sul do país, as quais responderam a um questionário autoaplicável e composto por 18 perguntas, dentre as quais três serão analisadas neste momento. O referencial teórico utilizado contou com Arroyo (2004, 2007), Contreras (2002), Ferreira (2009), Frigotto e Ciavatta (2010), entre outros. Como resultados, evidenciou-se que o encaminhamento para as salas de apoio pedagógico tem como foco o desempenho e rendimento dos estudantes na sala regular. A sala de apoio pedagógico (SAP) caracteriza-se para as docentes como um espaço de práticas de ensino diferenciadas. Observa-se a diferença entre as condições de trabalho dos docentes da sala regular e da SAP, e as professoras participantes do estudo percebem que há uma diferença no fazer docente atrelada às condições de trabalho, mas não as reivindicam, deflagrando a relativização da autonomia do professor e a alienação do fazer pedagógico no processo de escolarização.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Salas de apoio pedagógico. Práticas de ensino. Condições de trabalho.

De acordo com Machado (1994), foram nos encontros entre as práticas da saúde com a educação que surgiram as classes especiais, lócus em que a desigualdade social passa a ser entendida como uma diferença individual, de cunho psicológico e de responsabilidade do sujeito que a tem. Esse movimento tem como fundo as relações

1 Universidade da Região de Joinville – Univille Doutora em Educação - Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP aliciene_machado@hotmail.com

2 Universidade da Região de Joinville – Univille Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille marianad.schulze@gmail.com

sociais existentes para além dos muros da escola, onde, segundo Sawaia (2010, p. 8), se “exclui para incluir e [...] o que implica o caráter ilusório da inclusão. [...] o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’”.

Concordamos com Sawaia (2010, p. 7) ao afirmar a exclusão como uma temática da atualidade, sendo muito utilizada em diversas áreas de conhecimento, contudo sem a precisão ideológica necessária ao se propor discutir o processo de exclusão social, principalmente “sua transmutação em inclusão social”. Dessa forma, ao propormos uma investigação que tenha como posicionamento a busca pela construção de saberes coesos e consistentes acerca da diversidade presente no contexto educacional, devemos considerar quais sujeitos serão pesquisados e que, necessariamente, façam parte das ações que produzem situações de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta análises parciais dos resultados de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo central compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para salas de apoio pedagógico no trabalho docente dos professores de classes regulares. Organizado em quatro partes, apresentará, inicialmente, a problemática do trabalho docente, as implicações do encaminhamento para salas de apoio pedagógico e suas relações com as práticas de ensino. A segunda parte traz o percurso metodológico adotado e, na terceira, serão destacadas algumas análises obtidas pelos dados coletados. Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre o tema estudado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discutir educação é propor-se a debater efetivamente sobre o trabalho docente realizado e significado pelos professores. Revisitando a literatura pertinente à temática “trabalho e educação”, pesquisadores e estudiosos como Arroyo (2004, 2007), Contreras (2002), Ferreira (2009), Frigotto e Ciavatta (2010) apontam para a indigência de estudos acerca do trabalho concebido e organizado dentro dos espaços escolares, considerando as relações entre escola e o sistema capitalista, a divisão do trabalho e a atuação de especialistas de outras áreas no contexto educacional, as relações de poder, de inclusão e exclusão presentes nos diversos processos educacionais.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2010), o conceito de experiência do trabalho evidencia-se na dialética entre o mundo das necessidades e o mundo da liberdade e das escolhas. O trabalho está como criador da vida humana em resposta às suas necessidades básicas, concomitantemente à luta pela ampliação do tempo livre para o desenvolvimento das diversas dimensões (intelectual, psicológica, física, cultural) do sujeito trabalhador. Contudo, para os autores, a relação entre trabalho e educação tem sido subordinada “aos processos de exploração e expropriação. Sob o capitalismo tendeu-se a reduzir o trabalho à compra e à venda de força de trabalho, e, portanto, à ideia de emprego, e a educação a adestramento para aumento da produtividade” (p. 11).

Dessa forma, a escola faz parte de um sistema ideológico em que será sustentada a condução da qualificação dos sujeitos para o trabalho, correspondendo às demandas do mercado. Assim sendo, a lógica da escola está intrinsecamente ligada à lógica do trabalho e aos objetivos do capitalismo, tendo como seu coadjuvante o processo de alienação. O que se tem como resultado é o trabalho sendo reconhecido socialmente como algo nobre e esperado por parte de seus participantes, e a educação/escola como possibilidade de ascensão social (CHARLOT, 2005; PATTO, 1999).

Todavia, a reprodução e o estigma não são as únicas características da escola. Contraditória por excelência, esta mesma escola em que processos de exclusão tornam-se parte de um cotidiano, cuja principal função enquanto instituição social é a de garantir uma formação educacional para todos, independentemente de faixa etária, classe social, etnia, reproduz situações de inclusão e exclusão, paradoxalmente. A educação tem, em sua constituição como um processo complexo, histórico, político e social, o papel de retratar e de reproduzir a sociedade na qual está inserida, ao mesmo passo em que tem possibilidade de delinear a sociedade que se almeja (CONTRERAS, 2002).

Deparamo-nos, então, com um cenário envolto em questionamentos e controvérsias. Ao concebermos a escola como detentora de uma função social de tamanha relevância, também a caracterizamos como um instrumento de reprodução de uma ideologia perversa, pautada no sistema capitalista. Intrinsecamente engendrado a essas concepções, encontra-se o trabalho realizado por profissionais inseridos nessa instituição que, por processos e

contextos sócio, econômicos e históricos, têm agora de abarcar e lidar em sua prática com diversidade e diferenças de estudantes, antes não aceitas ou percebidas.

Vale ainda refletir a respeito das concepções de homem, de mundo, dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e do papel do professor que estão por trás, balizando e sustentando práticas pedagógicas, principalmente no que se refere às práticas de ensino, dentre elas os encaminhamentos de estudantes, que podem forjar e formatar situações de fracasso escolar, desvelando possíveis artimanhas da exclusão/inclusão.

Pesquisas, desde a década de 1980, vêm dando ênfase às situações de fracasso escolar e às implicações desencadeadas pelos encaminhamentos de estudantes com dificuldade de aprendizagem aos atendimentos especializados (MACHADO, 1994; PATTO, 1999). Segundo Moysés (2001, p. 255), nesse processo, “crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não veem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças, que só buscam olhar o que já se sabe que elas, as crianças normais, não têm”. Assim, institucionalizam-se crianças, uma institucionalização invisível que pode acompanhar as “crianças-que-não-aprendem” em diferentes espaços, muitas vezes para além dos muros da sala de aula e da escola.

Essa discussão pode ser elucidada ao analisarmos os dados apresentados na Síntese de Indicadores Sociais de 2009, divulgada pelo IBGE (*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*) no ano de 2010, a qual traz a seguinte realidade: brasileiros de 15 anos de idade ou mais tinham, em média, 7,5 anos de estudo, não conseguindo concluir o ciclo fundamental obrigatório, um direito adquirido constitucionalmente. Quanto às taxas de reprovação, o Brasil apresenta os seguintes desempenhos: 11% no Ensino Fundamental e 13,1% no Ensino Médio. Em relação ao abandono escolar, tem-se 3,2% no fundamental e 10% no médio, índices bastante alarmantes, sendo as maiores prevalências em comparação aos demais países latino-americanos.

Para lidar com o “não-aprender” desses estudantes pertencentes às estatísticas acima indicadas, o próprio sistema educacional busca alternativas, constituindo-se, ao mesmo tempo, vítima e algoz no processo de produção de situações de fracasso escolar. Algumas alternativas foram e são: sala de recurso, sala de apoio pedagógico,

classe especial, reforço escolar e sala de aceleração. Mudam-se os nomes e as definições, mas todas elas têm um aspecto comum, o de fazer parte das estratégias para lidar com o fracasso escolar.

Não obstante a legislação nacional vigente, no que tange à Educação Especial e suas normativas, assim como as realidades educacionais de muitos estados, no município onde foi realizado este estudo encontram-se as Salas de Apoio Pedagógico – SAP's. Tendo como proposição "um atendimento pedagógico diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão" (ESCABORA, 2006, p. 64), as SAP's são destinadas aos estudantes de 2º ao 5º ano que apresentem dificuldades de aprendizagem e têm foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos estudantes matriculados no 2º ano e estudantes de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados.

De acordo com Ropelato (2003), desde o ano de 1997, a Secretaria Municipal de Educação investigada implementou diversas estratégias vinculadas ao Programa de Apoio Pedagógico – PAP, cujo objetivo principal era a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, para que os estudantes concluíssem oito séries em oito anos. O PAP tinha como proposta principal a diminuição nos índices de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o "embrião" do que hoje se denominam Salas de Apoio Pedagógico – SAP's, com seu funcionamento oficializado em 2009.

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

Nessa perspectiva, torna-se indispensável, como afirma Rego (1998, p. 53), para entender as possíveis razões de a vida escolar ter sido tornada um impeditivo para os estudantes que "não-aprendem", buscar

[...] a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos

princípios subjacentes a essas visões, entendo que estas servem como ponto de partida para as ações que visam à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente.

Devemos, assim, estar atentos aos posicionamentos defendidos pelos professores sobre a relação entre as diferenças identificadas em seus estudantes e o trabalho docente realizado – especialmente quando do encaminhamento para as salas de apoio pedagógico, uma vez que, mesmo de forma implícita, este revela uma visão de homem e de mundo, mas, em especial, as concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e o papel da educação em nossa sociedade.

Dentre tantos aspectos a serem pesquisados por participarem de forma intrínseca nos processos educacionais, está a concepção do professor. *Dessa forma, ao conhecermos a realidade do professor, torna-se possível apreender os sentidos dados por ele ao seu trabalho e sua função social, seus saberes e práticas pedagógicas que estão atrelados à sua concepção dos processos de aprendizagem e desenvolvimentos de seus estudantes, estejam estes em situação de fracasso escolar ou não.*

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotou como base epistêmica-metodológica o materialismo histórico e dialético que entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico. No campo da educação, adotar tal visão de homem possibilita uma abordagem mais ampla e 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”. Dessa forma, há que se compreender as condições em que os participantes da pesquisa estão inseridos.

O instrumento utilizado para a coleta e posterior análise de dados foram questionários autoaplicáveis, compostos por 18 perguntas, sendo 9 perguntas abertas, 3 abertas e fechadas e 6 fechadas, e organizados em três eixos de investigação. O primeiro eixo do questionário teve como objetivo a caracterização dos participantes da pesquisa; o segundo eixo era relativo às concepções dos professores sobre as salas de apoio pedagógico; e 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.

Dos 1107 professores da rede municipal de ensino pesquisada, lotados de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 497 professores devolveram o questionário, dentre os quais 222 estavam respondidos e, destes, 157 foram identificados como válidos para esta pesquisa, considerando-se como critérios de seleção: a indicação de que os professores já fizeram o encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico ou conjuntamente com a equipe de supervisão e/ou orientação de sua escola; e a frequência de estudantes nas suas salas regulares concomitantemente às salas de apoio pedagógico.

Neste artigo, serão apresentadas as análises referentes ao primeiro e ao terceiro eixos do questionário. Salienta-se que, para a análise do terceiro eixo, foram selecionadas três perguntas, sendo elas: "Como entende o trabalho dos professores que estão na sala de apoio pedagógico?"; "Você observa alguma diferença entre o trabalho dos professores da sala de apoio pedagógico e da sala de aula regular? Justifique."; e "Você acredita que o encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico possa implicar de alguma forma o trabalho do professor da classe regular? Justifique."

Considerando que os dados obtidos apresentam-se como respostas talhadas por saberes, concepções, significados e sentidos atribuídos pelos participantes àquilo que lhes fora questionado, em um determinado momento histórico e em um específico contexto social, utilizou-se a análise de conteúdos para o tratamento dos dados obtidos. (FRANCO, 2009).

ANÁLISE DE DADOS

Da caracterização do objeto de estudo e dos sujeitos participantes da pesquisa

Segundo dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2011, faziam parte da rede 652 professores que lecionavam nos anos iniciais (de 1º ao 5º anos), em 87 unidades escolares. Dentre essas unidades, localizavam-se 40 SAP's, contando

com 48 professores. Até o final do mês de março de 2011 – data de início do ano letivo –, 2.099 estudantes frequentavam as SAP's. No mês de setembro do mesmo ano, esse número passou para 2.141 estudantes. O número total de estudantes da rede municipal de ensino, no ano de 2011, é de, aproximadamente, 61.000 estudantes, sendo em torno de 33.000 estudantes dos anos iniciais.

Dos 157 questionários respondidos de professores que relatam ter encaminhado ou que têm estudantes frequentando as salas de apoio pedagógico, 94% são do gênero feminino e 5% do gênero masculino, sendo que 1% não indicou o gênero. Quanto à faixa etária, 74% das docentes encontravam-se entre 20 e 50 anos. Das participantes, 77% tinham a docência como profissão há mais de seis 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 dessas professoras, 77% indicaram ser graduadas em pedagogia, sendo que, destas, 76% estão formadas entre 1 e 15 anos; 83% das professoras possuem especialização e 71% têm o título entre 1 a 10 anos.

De todas as professoras respondentes, 48% assinalou ter em sua sala de aula regular 6 ou mais estudantes que frequentam a sala de apoio pedagógico em 2011, 30% indicou a frequência de 5 ou 4 estudantes e 22% apontou entre 1 a 3 estudantes. Quanto ao encaminhamento, 80,25% apontou terem sido elas a aconselhar a ida de seus estudantes para as salas de apoio pedagógico, 16,57% explicitaram que realizaram o encaminhamento em conjunto com a equipe de supervisão e/ou orientação da escola e 3,18% indicaram que o encaminhamento fora feito pela equipe de supervisão e/ou orientação com o professor/professora regente antecessor a ela.

Os resultados sobre a formação acadêmica, inicial e continuada, tempo de docência, número de encaminhamentos e frequência à sala de apoio pedagógico suscitam alguns questionamentos. Como a formação inicial apresenta e trabalha as temáticas referentes ao aprendizado e ao desenvolvimento na infância? A formação continuada responde às necessidades que surgem durante o trabalho docente, mais especificamente aos diferentes tempos/formas de aprender? O tempo de docência interfere no desenvolvimento de práticas de ensino

que contemplem a diversidade em sala de aula? Qual o sentido que o encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico possui para os professores enquanto ação educacional?

Os dados obtidos por meio dos questionários não responderam de forma conclusiva a esses questionamentos. Contudo, ao articular construtos teóricos com uma realidade concreta, algumas possibilidades de reflexão são indicadas.

Faz-se necessário esclarecer que todos os subtítulos apresentados na análise de dados neste artigo foram retirados das respostas dadas pelos docentes aos questionários, como uma forma de exemplificar as problematizações a serem tecidas em cada debate.

“Prezados: não dispomos de sala de apoio pedagógico, o que lamentamos”: a participação das escolas que não contavam com salas de apoio pedagógico manifestando seu descontentamento.

Dos 652 questionários encaminhados aos professores, 497 foram devolvidos, e desses, 275 retornaram em branco. Dos questionários em branco, 136 (49%) foram entregues dentro de envelopes que tinham frases escritas neles, como: “obs: não temos sala de apoio, por isso não encaminhamos”; “não temos salas de apoio pedagógico e nem encaminhamos para as salas de apoio pedagógico”; “não temos sala de apoio nesta escola, então não mandamos alunos”. E em um dos envelopes foi afixado um bilhete com o seguinte dizer: “prezados: não dispomos de sala de apoio pedagógico, o que lamentamos”.

Como exposto pelas indicações nos envelopes acima mencionados, a justificativa pelo não encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico é feita por uma questão de infraestrutura, incluindo o lamento declarado pela ausência dessa estratégia por parte de uma escola. Consta-se, assim, que, na rede de ensino pesquisada, o encaminhamento de estudantes para as SAP's, na maior parte das vezes, ocorre nas escolas que possuem essas salas em sua estrutura organizativa.

"Um 'especialista', com outras estratégias, auxiliar o educando com dificuldade": concepções sobre o trabalho e práticas de ensino da sala de apoio pedagógico

Como afirma Perrenoud (2001), desde a sua concepção, o apoio pedagógico vem configurando-se como um serviço pautado na discriminação, uma vez que teve (e ainda tem) como público somente estudantes que apresentavam e apresentam baixo rendimento, com maior risco de repetência, durante um determinado período, separadamente de seus colegas, muitas vezes em turnos diferenciados. Contudo, essa discriminação era – e não continuaria ainda a ser? – entendida de forma positiva, posto que a intenção desse apoio pedagógico seria proporcionar aos estudantes uma alternativa, uma possibilidade de melhoria em seu “desempenho” ao participar desse “tratamento pedagógico” específico para suas necessidades e dificuldades.

Nessa perspectiva, o trabalho docente realizado nas salas de apoio pedagógico passa a ser compreendido por grande parte das professoras pesquisadas como uma alternativa para “auxiliar”, “reforçar”, “complementar” conteúdos ministrados em sala e “sanar” os problemas de aprendizagem apresentados pelos estudantes, tal como revela a resposta dada: “como o nome já diz, é um apoio, um suporte para o professor da sala”.

Os estudantes que apresentam um bom desempenho, que acompanham a turma, que realizam as atividades e respondem às expectativas de rendimento escolar idealizadas pelas propostas curriculares indicam que estão aprendendo. Ou seja, o aprendizado é visualizado e materializado por meio dos resultados obtidos pelos estudantes. No caso dos estudantes que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, a lógica permanece a mesma, isto é, por não apresentarem as condições estipuladas como necessárias para o aprendizado, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento passam a ser questionáveis.

Assim, ao indagar o que de fato o estudante demonstra aprender ou “não-aprender”, o professor foca-se naquilo que ele espera que o estudante tenha atingido. O aprendido torna-se balizador de uma “classificação” dos estudantes que serão ou não encaminhados para as salas de apoio pedagógico. E dessa sala, desse espaço, entende-se que o trabalho docente e as práticas de ensino utilizadas pelos

seus professores atuarão nas defasagens, nos problemas, naquilo que falta, como observado nestas respostas: *"orientar, auxiliar, apoiar a criança com dificuldade de aprendizagem, para que ela possa sanar a dificuldade encontrada"; "é um trabalho focado na dificuldade de cada aluno e agir ao encontro dessas dificuldades, contribuindo para seu aprendizado"*.

Entretanto, essa concepção não é a única apresentada pelas participantes desta pesquisa. Algumas professoras indicaram que o trabalho docente na sala de apoio pedagógico deve ocorrer em uma parceria entre os professores desta e da sala regular, tendo como objetivo comum o processo de aprendizagem dos estudantes. Sem abandonar o foco no desempenho e êxito dos estudantes, percebe-se uma compreensão de aprendizagem e desenvolvimento diferenciada, na qual estes dependem das intervenções realizadas por ambos os professores. Uma resposta que pode exemplificar esse contraponto é: *"De nos ajudar a diminuir as dificuldades do aluno, mas, é claro, com a nossa ajuda em sala, pois há professores que pensam que a sala de apoio é sala dos milagres. Se eu não ajudá-los, as dificuldades demorarão a ser sanadas"*. Outra resposta que elucida essa visão: *"[...] é um trabalho de parceria com o professor da sala, com um único objetivo, o progresso do aluno"*.

Ao referenciar o trabalho das professoras da sala de apoio pedagógico, o uso do termo "apoio" aparece associado a diferentes significados, ora aliado com *"motivação para o estudante aprender mais"*, *"dar segurança para o aluno"*; ora com aspectos mais emocionais, como *"trabalhar para aumentar autoestima do aluno"*, *"fazer o estudante se sentir melhor"*. Em todos os casos, reitera-se o significado de que o local para aqueles que não aprendem deve ser fora da sala de aula e que o trabalho com esses estudantes tem como foco o conteúdo.

Considerar que as relações docente/estudante concretizam-se em uma sociedade marcada pela desigualdade, individualismo e exclusão torna-se imprescindível quando buscamos refletir sobre as situações de fracasso escolar. Ignorar essas condições pode levar à culpabilização do professor, deflagrando uma possível

[...] hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto às 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)

Vale ainda refletir a respeito das concepções de homem, de mundo, dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e do papel do professor que balizam e sustentam práticas pedagógicas que podem forjar e formatar situações de fracasso no processo de escolarização, desvelando possíveis artimanhas de exclusão/inclusão.

"Basicamente se trabalham as mesmas coisas, porém de formas diferentes": as características no trabalho docente realizado nas salas de apoio pedagógico

A intensificação do trabalho docente, aliada com fenômenos como burocratização e proletarização, deflagra um contexto em que os professores focam-se na execução de tarefas e não no sentido da finalidade de seu trabalho e sua função social. Conforme Contreras (2002), com o processo de racionalização do ensino, incertezas acerca dos saberes e especificidades docentes passam a envolver a ação dos professores, fazendo com que muitas vezes deleguem responsabilidades e esperem pelas indicações de outros profissionais para tratar do seu fazer. A retirada de seu lugar, enquanto detentor de conhecimentos e autonomia, denota que a qualidade do ensinar é convertida, muitas vezes, em quantidade de fazeres.

Quando questionado às professoras sobre as diferenças entre o trabalho realizado pelos docentes da sala de apoio pedagógico e da sala regular, as respostas dadas ressaltam peculiaridades da sala de apoio pedagógico: ter um número de estudantes reduzido com maior tempo com cada estudante; um trabalho mais individualizado e estratégias diversificadas – o que, segundo elas, não ocorre na sala regular.

Esses três aspectos nem sempre apareceram na mesma resposta, mas são claramente correlacionáveis. Uma resposta obtida exemplifica essa ligação: *"O professor de apoio possui materiais ricos que todo o professor de aula regular deveria ter; também pode dar mais atenção aos alunos, pois trabalha com um número reduzido de crianças"*. Ao afirmar que as salas de apoio pedagógico possuem menos estudantes do que a sala regular, isso se torna quase uma

consequência de que o trabalho realizado pelo professor será mais individualizado e com tempo mais extensivo. Nessas condições, a utilização de estratégias diversificadas apresenta-se como norteadora das práticas de ensino dentro das salas de apoio pedagógico, com o uso do lúdico e de materiais didáticos e pedagógicos distintos. Afirma-se que *"propiciam mais momentos lúdicos, nem sempre possíveis numa sala cheia"*, entendendo-a como *"mais tranquila, mais gostosa de ver e sentir. Há menos alunos, menos pressão"*.

Tais características geram expectativas: *"o professor de apoio pode dar uma atenção mais direcionada ao problema, pelo fato de trabalhar com menos alunos é uma responsabilidade dele"*, e ainda: *"como conseguem atendê-los individualmente e de forma diversificada, dependendo da dificuldade apresentada, o trabalho deles é mais focado e tem de dar resultados"*.

O que as professoras parecem não ter consciência é 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 acção especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém, organizando para isso os processos adequados"* (ROLDÃO, 2005, p. 28). Mesmo percebendo a possibilidade de ensinar sob condições diferenciadas, nenhuma das professoras vai além da denúncia. Isto é, não se localiza em suas falas a reivindicação de uma realidade que contemple características semelhantes às da sala de apoio, o que na lógica por elas utilizada possibilitaria o que é próprio do ensino: fazer aprender.

"Estes professores conseguem chegar mais individualmente em cada aluno": implicações dos encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico nas práticas de ensino e no trabalho docente

Concordamos com Rego (1998) ao afirmar que muitos estudos são desenvolvidos não com a pretensão de responsabilizar exclusivamente o professor pelo sucesso ou pelas situações de fracasso escolar de seus estudantes, mas pelo entendimento de que as mudanças em nosso sistema educacional contemporâneo passam, indispensavelmente, pela participação e transformação dos docentes que estão em sala de aula. Para tanto, investigar suas crenças, concepções, saberes e práticas de ensino se apresenta como uma possibilidade ímpar.

Nesse ensejo, por procurarmos compreender significados e sentidos que o encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico tem para os professores da sala regular, indagou-se sobre quais implicações essa estratégia tem em seu trabalho. As respostas dadas pelas professoras indicam a observação de *"melhoras no desempenho"* e *"rendimento"* dos estudantes. Espera-se que o professor da sala de apoio pedagógico deverá agir para *"solucionar o problema"* e *"fazer o aluno evoluir"*.

Deixam claro que o trabalho dos professores das salas de apoio pedagógico, *"quando bem feito"*, surtirá resultados positivos no *"acompanhamento"* e *"defasagens"* dos estudantes. Do contrário, os avanços são *"muitas vezes sutis"*, *"quase imperceptíveis"*, *"nem sempre com resultados promissores"*.

Estabelece-se um circuito no qual as professoras não se reconhecem como parte fundamental dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino. A contradição é deflagrada: as salas de apoio pedagógico, ao mesmo tempo em que surgem como um importante recurso na tarefa de ensinar, corrompem o trabalho docente em sua função, concepção e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir educação inclusiva, estar atento aos posicionamentos das professoras sobre a singularidade de cada estudante e o seu trabalho docente é fundamental. As vozes das professoras participantes revelam que a estratégia de encaminhar estudantes para as salas de apoio pedagógico estão pautadas em uma concepção única de aprendizagem e desenvolvimento, a qual se propõe homogeneizadora e anulatória daquilo que nos constitui enquanto sujeitos, a unicidade dos processos ocorridos durante toda a vida.

Esse olhar deve considerar a trajetória de renúncia na qual o professor se insere, perdendo e abdicando do lugar daquele que ensina ao deslocar para um outro, a ação que o identifica. Assim, analisar a contextualização de momentos e processos que influenciaram e influenciam de forma intensa a história da educação e de seus envolvidos, como a massificação do ensino, *"a desqualificação intelectual, degradação das habilidades e competências educacionais"* (CONTRERAS, 2002, p. 37), faz-se necessário para a compreensão da constituição do trabalho docente.

A relativização da autonomia do professor pode ser percebida quando delega sua ação a um "especialista", entendendo ser essa a melhor, ou até mesmo única, possibilidade frente àqueles que apresentam um histórico de fracasso no processo de escolarização. Cabe ressaltar que, mesmo ao perceber as implicações das diferenças nas condições de trabalho para as práticas de ensino, não há qualquer mobilização para reivindicar que estas também estejam presentes em seu cotidiano docente. Perpetua-se, assim, um círculo de culpabilização no qual 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, contudo, vislumbrar o que de fato poderia se fazer com ela ou como ela poderia enriquecer o processo educativo.

EDUCATIONAL SUPPORT CLASSES AND THEIR IMPLICATIONS ON THE TEACHERS WORK AND PRACTICES OF REGULAR CLASSES

ABSTRACT

This paper presents analysis of partial results of an ongoing study that aims to understand the implications of students in classrooms to support teaching in the teaching of teachers in regular classrooms. In this qualitative and referential historical and dialectical materialism research, the subjects were 157 teachers of the early years of the Municipal schools of a city from the south of the country, who answered a questionnaire, self-administered and consisting of 18 questions, among which three are analyzed at this point. The theoretical framework included Arroyo (2004, 2007), Conretras (2002), Ferreira (2009), and Frigotto e Ciavatta (2010), among others. As a result, the halls of educational support is focused on performance and student achievement, and a space with other teaching practices and working conditions than those found in regular room. Teachers realize the possibility of teaching under different conditions, but not for your claim to do, triggering the relativization of teacher autonomy and not recognizing this as part of the learning process, development and education.

Keywords: Teaching Work. Educacional Support Classes. Teaching practices. Working conditions.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, 256 p.
- _____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João V. (org.). *Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 13. pp. 191-209.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 96 p.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.
- ESCABORA, Carina. *Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP*. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FERREIRA, Márcia O. V. "Discutir educação é discutir trabalho docente": o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 281-394, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a07.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2011.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2009, 78 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2010, 136 p.
- GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, 85 p.
- MACHADO, Adriana M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, 110 p.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- MOYSÉS, Maria A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001, 256 p.

Salas de apoio... - Aliciene F. M. Cordeiro e Mariana D. Schulze

PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, 464 p.

PERRENOUD, Phillipe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001, 230 p.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. *Formação de professores: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. cap. 2, p. 25-44.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, 160 p.

Aprovado em julho de 2014
Publicado em setembro de 2014