

---

## TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

TEACHERS' WORK IN PEDAGOGICAL SUPPORT CLASSROOMS: INITIAL OBSERVATIONS

TRABAJO DE LOS PROFESORES EN LAS AULAS DE APOYO  
PEDAGÓGICO: OBSERVACIONES INICIALES

---

*Solange Rosskamp\**  
*Aliciene Fusca Machado\*\**

**Resumo:** Este trabalho objetiva apreender as concepções de professores e diretores sobre o trabalho docente nas salas de apoio pedagógico. Apoiadas no referencial materialista histórico e dialético, foram realizadas entrevistas exploratórias com a gestora do Programa de Apoio de um município de Santa Catarina, duas professoras e duas diretoras de escolas que sediam essas salas. Machado (1994), Contreras (2002), Patto (2010), entre outros, foram autores de referência para a análise. Os principais achados apontam para a vigência de um padrão idealizado ao lidar com as diferenças dos estudantes em seu processo de escolarização, traduzido em ações educativas de cunho individualizante tendo como foco principal o desempenho do estudante.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; educação inclusiva; salas de apoio pedagógico.

**Abstract:** This work is part of a research aiming at understanding the conceptions teachers and principals have about the work of teachers in pedagogical support classrooms. Based on the dialectical and historical materialism, exploratory interviews with the manager of the Pedagogical Support Program of a municipality in Santa Catarina (Brazil), as well as two teachers and two principals of schools that host the support rooms were performed. The theoretical reference for the analysis of the reports was based on Machado (1994), Contreras (2002), Patto (2010), among others. The main findings point to the existence of an idealized pattern to deal with the differences among students in their schooling processes, translated into educational actions of individualistic nature having the students' performance as its main focus.

**Keywords:** Teaching work; inclusive education; pedagogical support classrooms; schooling.

### Introdução

Desde a década de 1980, os índices de reprovação e evasão na escola pública de ensino fundamental têm assumido proporções alarmantes. Sucessivos levantamentos revelam que esse processo de "cronificação no estado das coisas" parece refratário às tentativas de reversão, sejam estas, as protagonizadas pelas reformas educativas, pelas pesquisas sobre suas causas ou pelos caminhos técnico-administrativos dos órgãos oficiais (PATTO, 2010, p. 21).

Sob este cenário, a década de 1990, foi marcada pelo processo de universalização do ensino e das decorrentes reformas educacionais no Brasil

que, além de conferir prioridade ao acesso/inclusão de todas as crianças no ensino regular, tem sido o propulsor de discussões que enfatizam a necessidade de mudanças significativas na prática educativa (ANDRADE, 2006).

Nesta perspectiva, Beyer (2006, p. 76) assinala que, ainda é desafiador “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, tanto nas políticas públicas, quanto nas discussões acadêmico-científicas ou nas vivências cotidianas de professores, alunos e pais, o encaminhamento de mudanças, não tem garantido “ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo” (BEYER, 2006, p. 74). Assim, a escola inclusiva que se almeja, ainda parece longínqua.

Dentre as diversas estratégias que vêm sendo utilizadas para atender os estudantes que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, estão as Salas de Apoio Pedagógico (SAP). Estas propõem “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).

No município de Joinville/SC, no qual se realiza este estudo, a Rede Municipal de Ensino mantém o Programa de Apoio Pedagógico e suas salas, desde 1997. Neste percurso até os dias atuais, vem se instituindo como uma das várias alternativas utilizadas para diminuir os índices de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a oferta de um atendimento paralelo ao ensino regular, para os alunos que encontram dificuldades em seu processo de escolarização, com o objetivo de recuperar suas “defasagens de aprendizagem” (ROPELATO, 2003).

As Salas de Apoio Pedagógico estão regulamentadas por meio da Portaria nº 111-GAB-2009, que normatiza a sua implementação e funcionamento nas unidades escolares municipais. Ainda explicita que, estas salas são destinadas à “alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem” com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos, vindos de outras unidades e que, não estão alfabetizados.

De acordo com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação em 2011, num universo de 87 escolas de ensino fundamental, existem 40 Salas de Apoio Pedagógico e, de um total de 20.300 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, aproximadamente 2.099 estudantes frequentavam/frequentam as referidas salas. No entanto, tais encaminhamentos resultam em diferentes implicações, estas envolvendo desde a criança até o sistema de ensino como um todo.

Assim, tem-se como objetivo deste artigo apresentar as concepções de professores e diretores sobre o trabalho docente nas salas de apoio pedagógico. Em seguida será apresentado o referencial teórico que fundamentou este estudo.

## **Fundamentos teóricos**

No início da segunda metade do século XX, progressivamente amplia-se o universo dos “escolarizáveis”. Consolida-se, assim, a concepção de que a escola tem como tarefa central formar todos os sujeitos. Nesse sentido, defende-se não só a inserção das crianças de classes populares, nas escolas comuns, mas também daquelas caracterizadas como “diferentes” devido à deficiência (BAPTISTA, 2006) e/ou pertencimento a um grupo minoritário, considerando-se o contexto mais amplo. Acolher as diferenças na escola caracteriza, paulatinamente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades. A diversidade na escola se apresenta não só pelos estudantes que a frequentam, mas também pelas suas famílias, pelos professores, gestores e pela própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida.

Especificamente em se tratando do ensino público, tal diversidade confronta, a todo o momento e de diferentes maneiras, a proposição de uma educação de qualidade e para todos. As tensões, dúvidas e inseguranças derivadas dos (des)encontros com a diferença se dão em diversos âmbitos, isto é, faz sentir-se tanto no trabalho docente como no processo de aprendizagem do estudante e nas relações que se estabelecem entre família e escola.

No que se refere ao trabalho do professor, André (2001, p. 59) ressalta que, a sua tarefa “no dia a dia em sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis”. Nesta direção, Contreras (2002) assinala que, o professor pode experimentar dilemas entre os princípios normativos e as situações concretas de seu trabalho, uma vez que, o desenvolvimento da prática educativa supõe um posicionamento moral, intimamente ligado à dimensão emocional e que se vincula a um compromisso ético e político com a profissão.

Assim, considerando-se as multideterminações do trabalho docente, bem como, os diversos fatores que confluem nas situações problemáticas do cotidiano nas salas de aula, arremata que, “a experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e necessidades daqueles com quem trabalha” (CONTRERAS, 2002, p. 104).

Contudo, há que se considerar que as relações professor/aluno concretizam-se em uma sociedade marcada pela desigualdade, individualismo e exclusão. Ignorar essas condições pode levar a uma culpabilização do professor, a

uma espécie de 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).

Diariamente, os professores recebem em suas salas de aulas, alunos que não conseguem aprender o que se deseja que aprendam, trazendo à tona, diferentes noções sobre o fracasso escolar, mas que inegavelmente, apontam para a diferença e as contradições que residem entre os alunos, os currículos e os estabelecimentos (CHARLOT, 2000).

Desta forma, faz-se importante observar que, quando se trata da diversidade no contexto escolar, deve-se sempre considerar as relações sociais mais amplas, pois vivemos em uma sociedade na qual os movimentos excludentes são dissimulados em diferentes propostas de inclusão. Como destaca Martins:

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

Na sociedade em que vivemos, na qual “o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos” (MARCELO, 2009, p. 110), estar incluído significa ter acesso ao processo de escolarização, bem como ter um bom desempenho segundo os parâmetros educacionais vigentes. Contudo, não são poucos os estudantes que fracassam.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (MEC, 2001, p. 1).

Para lidar com o “não-aprender” dos estudantes, o próprio sistema busca alternativas, sendo ao mesmo tempo vítima e algoz no processo de produção do fracasso escolar. Sala de recursos, sala de apoio, classe de apoio pedagógico, classe especial, reforço escolar, sala de aceleração, mudam os nomes, mudam as definições, mas todas elas têm um aspecto comum: fazer parte das estratégias para lidar com o fracasso escolar. Em relação às salas de apoio pedagógico, Escabora (2006, p. 63) destaca que “originaram-se da incapacidade da escola em lidar com as diferenças”.

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 deste tipo, como opção para lidar com as diferenças nos tempos/formas de aprender e ser. Como assevera Moysés (2001), esses encaminhamentos, além de extremamente estigmatizantes, podem traçar trajetórias de fracassos difíceis de reverter. Tais considerações são essenciais quando se pensa na escolarização ampla e de qualidade, pois a educação para ser Educação, deve prescindir num futuro breve da adjetivação Inclusiva, o que só será possível, conhecendo, criticando, reinventando e dando novos significados às práticas, relações e conceitos que imbricadamente a constitui.

É a partir dessas conjecturas que este estudo delinea seus contornos e objetivos. Assim, apresenta-se a seguir, o percurso metodológico utilizado.

### **Participantes da pesquisa**

Um dos primeiros requisitos para atender à problemática de pesquisa, reside na seleção das fontes das informações para respondê-la. Luna (1998) sugere que, a seleção se detenha sobre as melhores fontes dessas informações, ou seja, no que se refere aos seus participantes, a escolha deve coincidir com aqueles que possuam a informação desejada e, principalmente, que se disponham a compartilhá-la com o pesquisador. Assim, os sujeitos participantes deste trabalho, correspondem à gestora do referido Programa, duas professoras que realizam seu trabalho nas Salas de Apoio Pedagógico da Rede Municipal de Ensino e duas diretoras das unidades escolares que mantêm essas salas.

### **Método**

Conforme Gatti (2002), além da multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abrangido, evidencia-se também uma variedade de possíveis abordagens. No que se refere aos métodos de investigação, estes, além de revelar os caminhos de acesso que se escolhe para desvelar a realidade, mostram ainda, as formas de percorrer estes caminhos. A autora sinaliza que, “quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento” (GATTI, 2002, p. 44).

Neste sentido, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, adota o materialismo histórico e dialético como base epistêmico-metodológica que, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência moderna, entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico (GONÇALVES, 2005).

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 (2002, p. 12), “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Esta mesma autora contextualiza o termo educação esclarecendo, “é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender” (GATTI, 2002, p. 14).

Nesta 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 na abordagem sócio-histórica cultural. Partindo dessa concepção de ciência e considerando os objetivos propostos, foram escolhidos os instrumentos para a coleta e posterior análise de dados.

Realizou-se entrevistas semiestruturadas com a gestora responsável pelo Programa das Salas de Apoio Pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino de Santa Catarina e entrevistas exploratórias com dois professores de Salas de Apoio pedagógico e 2 (dois) diretores de unidades escolares que mantém 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; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Sobre as entrevistas exploratórias como recurso metodológico, Piovesan e Temporini definem estas, como:

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; TEMPORINI, 1995, p. 321).

Os autores ressaltam que, as entrevistas exploratórias, por apresentarem natureza qualitativa e contextual, permitem uma aproximação ao repertório de conhecimentos dos sujeitos, seu vocabulário e significados, bem como, auxiliam na elaboração de um bom instrumento de pesquisa, no sentido de, uma melhor adequação à realidade que se quer conhecer. Assim, 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 pensa que seja (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

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 (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, as entrevistas exploratórias possibilitaram a descoberta de novos enfoques, percepções e terminologias que, além de permitirem um ajuste entre as percepções da pesquisadora à percepção das entrevistadas, contribuíram de forma significativa para a etapa seguinte da pesquisa: a elaboração e aplicação dos questionários com todos os professores de Salas de Apoio Pedagógico e, com os diretores que sediam estas salas, em suas escolas.

Cabe destacar que, neste artigo, a análise permanecerá sobre as informações obtidas nas entrevistas exploratórias, no sentido de valorizá-las como instrumentos de aproximação ao objeto de estudo.

### **Análise e discussão dos dados das entrevistas exploratórias**

Considerando as entrevistas exploratórias realizadas com a gestora do Programa de Apoio Pedagógico, duas professoras de salas de apoio e dois diretores de escolas que abrigam estas salas, pode-se destacar alguns aspectos no que se refere ao trabalho docente nas salas de apoio.

As falas dessas profissionais trouxeram dados relativos à organização, ao planejamento, à avaliação desenvolvida nas SAP, bem como, às dificuldades que experimentam em seu trabalho e às propostas de formação continuada, oferecidas pela Rede Municipal de Ensino. Nesse desvelar de detalhes, evidenciaram-se o repertório e o vocabulário peculiar, característico da área médico-clínica, presente em suas falas ao se referirem ao seu trabalho. Como exemplo pode-se citar duas falas no que se refere ao objetivo do trabalho docente na SAP: "Atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem" e "Recuperar alunos excluídos pelo processo escolar/sistema".

Como um dos primeiros achados, apresentou-se o processo de avaliação dos estudantes que frequentam a SAP, tanto no que diz respeito à sua inserção neste espaço, como sua liberação de frequentá-lo. As informações obtidas nas duas escolas apontam o papel central da supervisora escolar neste aspecto, à qual é atribuída a responsabilidade em averiguar o

nível (hipótese) de leitura/escrita do aluno. Ao fazer uso da “sondagem” da escrita, cabe a esta profissional tanto a tarefa de delimitar quais estudantes irão participar deste serviço e quais poderão ser dispensados dele, quanto a função de orientar as intervenções a serem feitas para que ocorra o processo de alfabetização. A reflexão que decorre, mostra o controle sobre o trabalho docente desenvolvido na SAP e presume certa restrição da autonomia deste profissional.

Segundo Contreras (2002), para garantir o controle sobre o processo produtivo, a lógica da racionalização tecnológica transcendeu o âmbito da empresa, e se reproduz de maneira semelhante, no campo educacional mediante uma organização/divisão do trabalho firmada na hierarquização das funções dentro da instituição escolar. Este sistema de gestão do trabalho dos professores favorece o seu controle, e torna-o dependente da decisão de especialistas ou administradores, já que “vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas” (CONTRERAS, 2002, p. 36). Neste processo, experimenta ainda uma desqualificação profissional pela perda gradativa de conhecimentos e habilidades, como o planejamento e a ação sobre o seu processo de produção, bem como, uma perda de controle sobre o seu próprio trabalho.

O texto da Portaria Municipal n. 111-GAB-2009 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009) normatiza a implementação e o funcionamento das salas de apoio pedagógico e prescreve que, o planejamento deve estar em consonância com o Programa de Ensino e de acordo com as “competências e habilidades” nele previstas. Sob este enfoque, as informações obtidas das professoras entrevistadas encontram consonância com o regulamentado, já que os planejamentos nas SAP são realizados por turma, ou seja, para os grupos de alunos que atendem e que correspondem a um determinado ano escolar. Tal afirmação é perceptível no relato de atividades de uma professora com alunos do 2º ano, para os quais ela relaciona: “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 do seu nome; 6º) recortar de revistas as letras do alfabeto.”

A proposta de ensino nas SAP parece estar amparada numa concepção que parte das dificuldades dos educandos, não de suas potencialidades. Assim sendo, sugere que, pensar as diferenças no modo de aprender desses alunos passa pela ideia de compensação para as faltas/falhas apresentadas no processo de alfabetização e letramento.

De acordo com Patto (2010), os programas de educação compensatória estão atrelados à tese da teoria da carência cultural e à ideia de uma “escola redentora”, que se supõe, capaz de reverter diferenças ou deficiências (culturais e psicológicas), das quais, “as classes menos

favorecidas seriam portadoras”. Ainda que, estes programas apregoem uma igualdade de oportunidades e renovem a esperança na justiça social, tornam-se inviáveis em seus fins, uma vez que, partem do pressuposto de que “seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar” e, reafirmam as suas dificuldades ou deficiências, como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 2010, p. 76).

Deste modo, o objetivo principal das SAP de recuperar defasagens e reabilitar os estudantes, parece trazer em seu bojo, a presunção do “desempenho idealizado”, ao se considerar uma apropriação dos referenciais curriculares, de forma rígida e engessada, priorizando a transmissão de conteúdos, a partir do estabelecido para cada ano/série.

Na discussão sobre a racionalização/tecnologização do trabalho, Enguita (1991) e Contreras (2002) convergem em suas posições sobre a forma como estas se desdobram, inclusive, no conteúdo da prática educativa. Nesta perspectiva, a regulamentação do ensino encontra no currículo uma de suas expressões mais produtivas, uma vez que, sob a forma de prescrições, estabelece previamente o que os docentes devem ensinar e como ensinar. Deste modo, esse engessamento de conteúdos e métodos de ensino, além de homogeneizar as tarefas docentes, recai sobre os professores como uma limitação de seu poder decisório e de outras possibilidades.

Essa reflexão conflui na finalidade do Programa de Apoio Pedagógico, no que se refere a disponibilizar um espaço/ambiente e pedagogia diferenciados para favorecer a inclusão dos estudantes. Parece que, ao se referenciar num ideal a ser alcançado, homogeneizar planejamentos e uniformizar processos educativos, esta finalidade se vê corrompida em suas intenções no que tange ao atendimento das singularidades/especificidades destes alunos.

Segundo Rego (1998), as diferentes formas de conceber a singularidade humana podem traduzir, implicitamente, determinadas concepções de homem e de mundo, além de oferecer pistas para compreender a ideia que se tem de aluno e da sua possibilidade de aprendizagem e transformação. Elas revelam ainda, qual o entendimento do professor sobre o papel da educação e as implicações desta, em seu modo de ensinar, de relacionar-se com os alunos e entender o sucesso/fracasso escolar.

Ainda, na perspectiva da uniformização dos processos educativos, surge o tema da organização da SAP e mais especificamente, dos agrupamentos dos estudantes como estratégia de trabalho. Por meio do documento municipal anteriormente citado, estes agrupamentos estão orientados para se darem de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e que resultem em grupos de no máximo dez alunos. De acordo com as professoras entrevistadas, na escola de menor porte (de 1º ao 5º ano) é desta forma que se procede, no entanto, na escola maior (até o 9º ano e com um número mais expressivo de estudantes), os agrupamentos na SAP se dão conforme o ano que frequentam e, em turmas de até 15 alunos.

Um olhar mais atento percebe que o agrupamento e planejamento de atividades que se pretende homogêneo, ou seja, conforme as dificuldades de aprendizagem, não favorecem oportunidades coletivas de aprendizagem e centraliza a tarefa somente na professora; o que, de certa forma, limita as perspectivas de desenvolvimento dos estudantes. Tal afirmação pode ser observada na preocupação de uma das professoras sobre a necessidade de um trabalho mais individualizado e focado nas possibilidades de cada um de seus estudantes: "Penso que a qualidade da intervenção e da mediação se faz com mais tempo e proximidade do aprendiz que precisa ser acolhido, observado, compreendido na sua forma e estilo de aprender. Isso requer tempo e registro, organização de materiais e avaliação".

Entende-se que o número de quinze alunos em sala representa similaridades com a condição da sala de aula regular e restringe as possibilidades para as práticas personalizadas. Assim construídas, essas práticas trazem em seu bojo a apropriação de uma concepção de aprendizagem que denuncia seu intento homogeneizador e, portanto, de forma idêntica ao ensino regular, torna-se inábil para lidar com a diversidade.

No que diz respeito às maiores dificuldades que as professoras encontram em seu trabalho, nas duas entrevistas foram mencionadas a falta de adesão e a falta de assiduidade dos estudantes às aulas de apoio. Ambas correlacionam este aspecto à dificuldade da família em compreender a importância da proposta que tem como foco a alfabetização, bem como em organizar-se para trazer os filhos em virtude de suas jornadas de trabalho. Neste sentido, nas duas unidades escolares, são utilizadas estratégias que referenciam a SAP como um privilégio que se não existisse na escola, os pais teriam de buscar com seus próprios recursos. Citam-se exemplos: - "É como se a Prefeitura estivesse oferecendo gratuitamente uma aula e professora particular" (Professora da Escola I); - "Seu filho está com certa dificuldade, então nós arrumamos uma professora particular, paga pela Prefeitura" (Professora da Escola II).

Na maioria das falas percebe-se, igualmente, uma ênfase na responsabilização e até, na culpabilização da família quanto à falta de frequência na SAP, com a qual se justifica a inabilidade da escola e da SAP em fazer aprender. Assim, para explicar as dificuldades no processo de escolarização são usadas expressões como "falta de comprometimento" ou ainda, argumentos em que a família é considerada ausente da vida do estudante: "- Então são crianças que vêem o pai e a mãe, eu acho, no sábado e no domingo; então, a escola é que tem que fazer por ele".

Ao mesmo tempo em que responsabiliza a família e a relaciona ao "não aprender" de seus alunos, a escola parece ritualizar essas oportunidades com características de cobrança pela assiduidade e prestação de contas pelos avanços ou ausência destes, dos estudantes, restringindo dessa forma, a sua função social, qual seja, compartilhar com as famílias, a educação das crianças.

Sobre a formação continuada dos professores oferecida pela Rede Municipal de Ensino, as falas remetem a propostas que se assemelham à concepção de “formação em prática”, assinalada por Cochram e Smith (1999), como aquela que privilegia o conhecimento prático; abrange questões/temas voltados para o conteúdo, especialmente português e matemática. Visam, portanto, um conhecimento sobre “o quê fazer” com ênfase na aquisição de conteúdo. As propostas de formação continuada para as professoras das SAP, disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, dão-se fora do contexto escolar e distante deste contexto, uma vez que sob uma roupagem tecnicista restringe a interlocução entre os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais dessas docentes.

Ressalta-se ainda que tais encontros de formação continuada, por abarcarem as professoras das SAP, exclusivamente, traduzem a ideia de que os saberes das mesmas são de caráter especializado, por serem construídos de maneira distante e segmentada dos demais saberes e dos outros membros da equipe escolar, incluindo os professores do ensino regular. Nesta perspectiva, a dimensão coletiva de resolução dos desafios e os potenciais para lidar com as diferenças no processo de escolarização não são contemplados.

Ao assumir a expectativa dos colegas de que ela como professora da SAP tem um saber diferenciado e uma prática especializada em reabilitar os estudantes-que-não-aprendem e embasando suas práticas no modelo médico-pedagógico, as docentes facilmente são cooptadas pela ideia de que o conhecimento é privilégio de alguns, e que o estudante que não se enquadra no padrão, precisa ser segregado, normatizado e posteriormente reintegrado a sala regular e suas expectativas curriculares. Corroborando neste sentido, a opinião uníssona dos diretores das escolas que sediam as salas de apoio ao afirmarem o serviço como fundamental e imprescindível dentro da organização escolar atual, a exemplo: “um local de grande valor pedagógico, pois há algumas crianças que somente conseguem alfabetizar-se graças a SAP.” (Diretora).

A forma como o olhar clínico se debruça sobre a aprendizagem e o comportamento é assunto tratado por Moysés (2001, p. 171), que aponta o discurso médico como “intimamente afinado com as demandas dos grupos politicamente hegemônicos”. Tal olhar caracteriza-se pelo seu caráter normatizador e tem como proposição transmutar questões sociais e humanas em doenças, distúrbios. Esta sua normatividade que se estende também, ao campo da aprendizagem, afirma a existência de doenças do “não-aprender”. A autora conta ainda que, esta tendência de identificar e segregar as pessoas que perturbam a ordem estabelecida, cumpre atender a necessidade de justificar a sua condenação ou confinamento em nome do controle social dos questionamentos.

Foucault (2004), em sua análise sobre a evolução das formas de controle e punição na sociedade ocidental revela que, as formas atuais trazem em si,

reminiscências de todas as precedentes. A punição que outrora se dava sobre o corpo desloca seu objeto para a alma e, o discurso sobre punir, transforma-se em “corrigir, reeducar e curar”. Neste sentido, atesta que, “a visibilidade é uma armadilha”, já que “a plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra” (FOUCAULT, 2004, p. 165).

Sob este enfoque, a SAP pode ser analisada como um dispositivo óptico, lugar útil, já que confere a necessária visibilidade aos alunos que devem ser normalizados e enquadrados de acordo com os critérios idealizados. Desta forma, os professores se veem comprometidos num trabalho que sutilmente marca, regula e determina as limitações e possibilidades de cada estudante. Sendo assim, as diferenças materializam-se, visto que, para modificá-las, antes de tudo, são classificadas e hierarquizadas.

Diante da discussão acima desenvolvida, cumpre-se sublinhar que tal conjuntura de circunstâncias não pretende remeter à culpabilização de quaisquer atores escolares envolvidos na proposta das SAP. No entanto, cabe lembrar que de acordo com a concepção materialista histórico e dialética, sob a qual tais análises se fundamentaram, as formas de lidar com as diferenças e singularidades no contexto escolar são, antes de tudo, produzidas e materializadas por múltiplos determinantes.

### **Considerações finais**

Para conhecer o trabalho docente realizado nas SAP, a aproximação às professoras, diretoras e gestora do Programa de Apoio mediante as entrevistas exploratórias, permite alcançar alguns indícios que merecem reflexão. Dentre esses, diferenças no processo de escolarização são tomadas como falhas e faltas nos estudantes que não correspondem às expectativas curriculares, uma vez que estas são apropriadas rigidamente como um padrão idealizado. Este posicionamento denota um enfoque no aluno, sendo que tal centralidade e responsabilização perpassam as ações educativas que norteiam a proposta de trabalho nas SAP. A atenção sobre o desempenho do aluno ganha destaque, ao mesmo passo que, traduz um distanciamento da intenção inclusiva, uma vez que, as diferenças no modo de aprender dos alunos ganham visibilidade como “desvios” de um ideal a ser alcançado.

Neste sentido, as singularidades dos alunos parecem reduzidas a diferenças na dimensão cognitiva e aspectos relacionados à sua historicidade, repertório de experiências vividas, valores, sentimentos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios, são desconsideradas na perspectiva de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim posto, esta perspectiva que atravessa as percepções das professoras e diretoras entrevistadas sobre o trabalho na sala de apoio pedagógico, encontra similaridades com uma proposição integradora por priorizar a adaptação do estudante às exigências/critérios da escola.

A correlação desses entendimentos permite depreender o caráter compensatório de programas como esse, já que, mesmo apregoando a intenção de promover a igualdade de oportunidades, tornam-se marginais em sua finalidade por ampararem-se em pressupostos como, o de que, “seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar” (PATTO, 2010), consubstanciando os motivos que levam ao fracasso escolar.

## Notas

\* Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville. Psicóloga da Prefeitura Municipal de Joinville. E-mail: solaroskamp@gmail.com

\*\* Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora-pesquisadora da Universidade da Região de Joinville. E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com

## Referências

ANDRADE, Simone Girardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 107-117.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas** Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 7-16.

BEYER, Hugo Otto. Da integração à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1996.

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

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan Louise. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.

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

ESCABORA, Carina. **Sala de apoio pedagógico: sentidos e significados** construídos no município de Barueri, São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. (Dissertação de mestrado).

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

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

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

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

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

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

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

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

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 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. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **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: 01 abr. 2011.

REGO, Teresa Cristina R. 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. 9 ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 49-71.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva. **A fabricação da anormalidade no cotidiano escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003. (Dissertação de mestrado).

Recebido em: fevereiro de 2013.

Aprovado em: dezembro de 2013.