

**CARINA ESCABORA**

**SALA DE APOIO PEDAGÓGICO: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
CONSTRUÍDOS NO MUNICÍPIO DE BARUERI- SP**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2006**

**CARINA ESCABORA**

**SALA DE APOIO PEDAGÓGICO: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
CONSTRUÍDOS NO MUNICÍPIO DE BARUERI- SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Currículo), sob a orientação da Profa. Dra. Myrtes Alonso.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2006**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

---

---

À minha mãe (in memoriam), que com tamanha bravura, lutou para superar os percalços da vida e ensinou a mim e aos meus irmãos, o sentido dos termos: fé, coragem, amor e perseverança.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me proporcionar tamanha felicidade.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Myrtes Alonso que me aceitou como sua orientanda e me ofereceu a oportunidade de desenvolver-me como pesquisadora.

Agradeço os educadores que fizeram parte da minha história, em especial a Profa. Dra. Maria Elisa Mattos Pires Ferreira que participou de minha formação inicial e hoje participa da banca avaliadora deste trabalho. Neste sentido, agradeço também a Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs que presenciou minha transformação em uma aprendente-ensinante, esteve sempre pronta a me ajudar e hoje também participa deste momento importante em minha história profissional.

Agradeço a minha mãe, que foi parceira e compartilhou comigo as alegrias e as dores de todo processo.

Agradeço aos meus irmãos José Jorge, Marilena e Maria Noêmia, por serem presentes na minha educação e formação moral.

Ao meu sobrinho Marcus Vinícius, pelos momentos de discussões sobre as mais diversas questões e também pelo apoio técnico, no que se refere aos aparatos tecnológicos utilizados nesta pesquisa.

À minha amiga Rosemeire pela presença e inestimável ajuda durante a realização e concretização desta dissertação.

Às minhas amigas, Luciana, Dulcinete e Sandra Regina, Rosangela e Ursula que acreditam no meu trabalho e esforçam-se junto comigo, para que nossos ideais de educação tornem-se realidade.

A CAPES pelo apoio financeiro. E a todos que de forma indireta contribuiriam neste processo.

A todos vocês muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho pretende estudar os sentidos e significados da Sala de Apoio Pedagógico (SAP), no município de Barueri/ São Paulo, no período de 2002 a 2004, na visão dos professores que desempenharam a função docente neste projeto. Sendo assim, procurou-se compreender como este foi definido em Barueri e como foi conduzida sua implementação nas escolas. Propõe-se a investigar também as maiores dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto. Trata-se de um estudo exploratório, que se enquadra nas pesquisas qualitativas, tendo como sujeitos os professores que atuaram na SAP e a equipe multidisciplinar (especialistas). Para a realização desta pesquisa, utilizamos como recurso as entrevistas semi-estruturadas, questionários de perguntas abertas e observações empíricas.

Os dados coletados foram organizados em tabelas. No que se referem às entrevistas, as tabelas tiveram suas células divididas em PI e PII, demonstrando as respostas obtidas pelas professoras da primeira ou segunda fase do projeto. Os resultados evidenciaram que as professoras que atuaram na primeira fase, estavam mais preparadas para o atendimento às diferenças e dificuldades de aprendizagem compreendendo melhor o projeto, enquanto que as professoras da segunda etapa assumiram a função sem ter conhecimentos para isso. Também ficou evidente que estas professoras perceberam o serviço de apoio como mais um momento de formação, e ofereceram aos alunos um atendimento que se assemelharam aos projetos de reforço. Este trabalho desvela a necessidade de aprimoramento e mudança do projeto e anuncia novas medidas tomadas pelo município para um atendimento às dificuldades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Sala de Apoio Pedagógico, Dificuldades de Aprendizagem e Formação de Educadores.

## ABSTRACT

The aim of this work is to study the meanings and senses of “Sala de Apoio Pedagógico” in Barueri town in São Paulo state during the years 2002 to 2004, on teacher’s perspective. Thus, it was tried to understand how SAP project was defined in Barueri and how its implementation was conducted at schools. It is proposed to investigate major faced difficulties and the results of the project. It deals with an exploratory study that fits in qualitative researches, having as subject teachers that worked in SAP and multidisciplinary teams (specialists). To the accomplishment of this research, we used as resource semi-structural interviews, open questions questionnaire and empirical observations.

The collected data were organized on table structures to make them clearer. In interviews case, the tables had their cells split in PI and PII, showing the responses of the teachers in the first and second phase, respectively. The results evidenced that the teachers that worked on first phase, were better prepared for the support of learning differences and difficulties better understanding the project, while teachers of second phase had exerted the functions without having the knowledge for it. It also became clear that these teachers felt the support service as another formation moment, and offered reinforcement project attendance like to the students. This work reveals the improvement and change needs and announces new actions that were took by the city to support learning differences and difficulties.

**Keywords:** Pedagogic support room (Sala de Apoio Pedagógico traduzido), learning difficulties and teachers formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA LEGÍTIMA PREOCUPAÇÃO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Apoio às dificuldades de aprendizagem: Um breve histórico.....	22
1.2 . Conceitos básicos sobre as Dificuldades de Aprendizagem.....	29
<b>CAPÍTULO II – DE FRENTE COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO TEMOS REAGIDO A ESTE PROBLEMA.....</b>	<b>38</b>
2.1. A escola e seus professores no enfrentamento das dificuldades.....	38
2.2. A família e as dificuldades de aprendizagem.....	49
<b>CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZANDO A SALA DE APOIO PEDAGÓGICO (SAP).....</b>	<b>53</b>
3.1 .O que é SAP, SAPE e SAPEM?.....	53
3.2.Legislação Norteadora da SAP.....	64
3.2.1. Documentos Internacionais.....	64
3.2.2. Documentos Nacionais.....	66
3.2.3. Documentos Estaduais.....	68
3.2.4. Documentos Municipais.....	71
3.3.SAP: Uma proposta, diferentes contextos.....	75
3.3.1.A SAP no município de São Paulo.....	77
3.3.2.A SAP no município de Barueri.....	80

<b>CAPÍTULO IV - O QUE NOS MOSTRAM OS DADOS DA PESQUISA: A ATUAÇÃO DA SAP NO ATENDIMENTO ÀS DIFICULDADES E DIFERENÇAS.....</b>	<b>92</b>
4.1 O Cenário da Pesquisa.....	92
4.2. As escolas selecionadas: Características principais.....	95
4.3. Coleta de Dados.....	99
4.4. Organização dos Dados.....	101
4.4.1. Observação: As Salas de Apoio Pedagógico em sua segunda fase – 2004.....	101
4.4.2. As entrevistas.....	123
4.4.3. Questionários: A equipe multidisciplinar no projeto SAP.....	156
4.5 Análise dos Dados.....	167
4.5.1. As diferentes finalidades da SAP assumidas nesse contexto.....	169
4.5.2. As professoras de SAP e sua formação.....	174
4.5.3. A percepção dos resultados segundo as professoras .....	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>184</b>

**ANEXOS** :Os anexos descritos abaixo, segue ao final desta dissertação gravados em CD.

Anexo 1: Questionário dirigido aos especialistas da equipe multidisciplinar

Anexo 2: Projeto Sala de Apoio Pedagógico no Ensino Municipal.

Anexo 3: Jornal da Rede, 4 de Novembro de 2003.

Anexo 4: Perfil dos Educadores de SAP

Anexo 5: Comunicado sobre a SAP

Anexo 6: Deliberação CME nº04/01

## INTRODUÇÃO

### Origem do Problema

Ao longo de minha experiência de dez anos como educadora no ensino público regular, mantive-me atenta às diferenças entre os alunos e às dificuldades de aprendizagem que surgiam, procurando fazer da prática pedagógica um recurso facilitador para a construção do conhecimento. As inquietações a este respeito se intensificaram a partir de 2002, quando ingressei como professora no município de Barueri-SP, no projeto SAP (Sala de Apoio Pedagógico), projeto que visava atender alunos com necessidades educacionais especiais e que, por isso, oferecia um suporte, para garantir o processo de aprendizagem.

Em abril de 2002 a prefeitura de Barueri, contratara, por concurso público, 53 professoras de educação básica I para a atuação no projeto SAP, no qual eu me incluía. Neste momento, já cursava especialização em psicopedagogia, buscando uma formação mais ampla que pudesse fundamentar melhor minha prática educativa.

Concomitantemente ao ingresso na rede municipal de Barueri, participava sob a supervisão da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs, na disciplina Estágio Supervisionado, de um grupo de apoio psicopedagógico (GAPp), no Colégio Dr. Edmundo de Carvalho, conhecido como Escola Estadual da Lapa (antigo Experimental), que atendia adolescentes com dificuldades de aprendizagem escolar na visão de seus educadores.

A atuação em ambos os grupos me permitiu refletir a respeito da importância dos grupos de apoio no processo educativo. Por contar com um momento para supervisão, o trabalho desenvolvido no GAP fazia com que eu me sentisse mais segura e tranqüila, enquanto na SAP,

por ser novidade, surgiam muitas dúvidas e inquietações. Por essa razão, tive que buscar e construir referenciais teóricos que embasassem meu trabalho busca que me levou a relatar as experiências e contribuições como professora da SAP em meu trabalho monográfico do curso de especialização.<sup>1</sup>

Nesse trajeto foi se confirmando a necessidade de o professor estar motivado a compreender transformações do ensino. E foi desta forma, me empenhando, me dedicando, estudando e refletindo sobre minha prática que foi se construindo minha formação. Como afirma Feldman (2004):

A reconstrução da cultura escolar revela a importância do desenvolvimento pessoal e pessoal e profissional mesclados à dimensão coletiva do ensinar e do aprender, à autonomia e autoformação dos educadores envolvidos (...) A formação docente, entendida como uma dimensão de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional, não pode mais ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, livros, técnica). Este processo deve estar vinculado à concepção e análise dos contextos e relações sociais que produzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais imprimem significados ao fazer educativo. Por essa razão, torna-se fundamental a valorização dos paradigmas que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre suas práticas e teorias. (FELDMAN, 2004, p. 12)

Foi no contato com os alunos e suas frustrações que tive a oportunidade de dialogar com os conflitos que emergiam na minha prática. Descobri que o saber é dolorido, mas que também proporciona um imenso prazer. E, quanto mais vivenciava situações de aprendizagens diferenciadas e me dedicava à compreensão da sala de apoio pedagógico, mais me apaixonava pelo trabalho e vislumbrava a vasta possibilidade de exploração do tema e necessidade de ampliar a minha visão e a dos demais profissionais envolvidos. Nesse contexto é que procurei fazer

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado como produto final do curso de Psicopedagogia: *A Sala de Apoio Pedagógico e suas contribuições psicopedagógicas* (vide bibliografia).

mestrado no Programa de Educação e Currículo da PUC-SP, por ser este um programa que tem como compromisso formar educadores-pesquisadores em ambiente de produção de pesquisa.

O estudo da SAP em Barueri tem sido uma tarefa complexa, e desafiadora, que faz parte da minha história de formação profissional. Unindo a teoria à prática, pude adentrar em processo de formação mais rico e dinâmico em que se tornou possível a reconstrução cotidiana do meu saber - fazer.

Ressalta-se que o caráter pessoal do trabalho tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós graduando pesquisador já deve ter-se pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. Trata-se de um saber bem, o mais explicitamente possível, o que quer o que se pretende no mundo dos homens. (SEVERINO, 1991, p. 110).

### **Relevância do Estudo:**

É notória a grande defasagem na educação das crianças e jovens no último século. O contingente de alunos que enfrenta dificuldades para aprender e acompanhar o ritmo da sala de aula evidencia a necessidade de um trabalho diferenciado, que venha contribuir com seu progresso. A sala regular, por inúmeros motivos, nem sempre traz a oportunidade do aluno vivenciar, experimentar e se desenvolver no seu ritmo de aprendizagem, o que favorece a exclusão.

Dados revelados pelo Censo Escolar, organizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) <sup>2</sup>, mostram que, dos alunos que cursavam o ensino fundamental no ano de

---

<sup>2</sup> Dados disponibilizados no site <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> .

2000, 20% foram incluídos em um quadro de fracasso escolar, o que representa uma fatia considerável da população escolar que deixou de aprender, e compõe a grande parcela da população brasileira que chega à 4<sup>a</sup>. série sem saber ler e escrever.

Isso nos leva a concluir que, se não tivermos uma base sustentável que nos faça suficientemente competentes para a atuação no século XXI, com todas as novas exigências, continuaremos a conviver com este problema. Faz-se necessário rever o papel da escola, dos educadores e as ações político-pedagógicas de atendimento, a fim de que se possa construir uma educação que leva em conta a diversidade existente, desenvolvendo formas de ação diferenciadas e pertinentes.

As comunidades escolares, de forma geral, vêm refletindo sobre esta questão e dessas reflexões surgem propostas para atender à demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem. Vemos como exemplo, as escolas e classes especiais, os projetos de reforço, programas de recuperação paralela, serviços de apoio pedagógico e programas de aceleração. Embora a aplicação dessas medidas nem sempre seja a mais adequada, são tentativas de proporcionar o desenvolvimento de novas metodologias de ensino para os alunos reais e a construção de novos procedimentos de ensino que buscam ajudar a reduzir as diferenças permitindo que os alunos avancem na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Prefeitura Municipal de Barueri-SP e o Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE) criaram as SAPEMs (Salas de Apoio Pedagógico no Ensino Municipal), como uma forma de atendimento educativo específico a ser desenvolvido no ensino regular.

As SAPEMs existiram nesse município no período de 2002 a 2004, passaram por adaptações e modificações, até que, em 2005, foram suspensas, pela impossibilidade de serem incluídas no orçamento da prefeitura.

É bem verdade que não só em Barueri, mas no contexto educacional brasileiro vivemos uma descontinuidade de projetos e propostas pedagógicas, o que pode explicar a dificuldade de encontrar materiais informativos ou pesquisas desenvolvidas sobre estas políticas. Justamente pela pequena produção no campo da pesquisa acadêmica, acredito na necessidade de um estudo mais amplo a este respeito. Por essa razão, me dispus a estudar e compreender a SAPEM, analisando a percepção dos professores, que exerceram a função docente nesta proposta educativa, e da equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, que participou desse trabalho.

#### **Pressupostos Básicos:**

O projeto SAPEM em Barueri/SP foi criado com a Deliberação CME N°. 04/01, com objetivo de atender, por meio do desenvolvimento de novas metodologias, educandos com dificuldades para aprender, dificuldades essas oriundas de alguma deficiência ou causadas pelo próprio sistema de ensino. No entanto, partimos da hipótese de que as salas de apoio pedagógico nem sempre atenderam aos objetivos para os quais foram criados. O desconhecimento dos propósitos do programa e ou a falta de preparação dos profissionais envolvidos, pode ter transformado o trabalho em SAP em reforço escolar, fugindo dos objetivos previamente estabelecidos.

**Com base nesses pressupostos delimitamos o nosso problema de investigação da seguinte forma:** Como os professores que atuaram nessas salas percebem a importância do trabalho realizado em SAP? Os resultados apresentados foram significativos?

**Questões decorrentes:**

1. Como foi definido o projeto SAP em Barueri?
2. O que significa dificuldades de aprendizagem?
3. Como foi conduzida a implementação das SAPs nas escolas?
4. Quais os sentidos que as professoras imprimiram a sua função?
5. Quem são os professores que desempenharam a função docente na SAP?
6. Qual a participação dos especialistas na SAP?
7. Quais as maiores dificuldades enfrentadas e quais foram os resultados obtidos?

**Objetivos da Pesquisa:**

Visto que estamos vivendo uma tendência mundial à inclusão, faz-se necessário encontrar formas de se lidar com as dificuldades e com as diferenças. Para tanto, discussões que envolvam tais experiências podem ser úteis para resolver problemas dessa natureza.

Ao verificar o que significou a existência da SAP no município de Barueri/SP, para os professores que nela atuaram, e que contribuições a SAP trouxe aos educandos com dificuldades de aprendizagem, pretendemos reunir elementos que referenciem essa experiência ou a rejeitem, com base nas informações explicitadas na pesquisa.

Ignorar os significados institucionalizados atribuídos aos actos humanos é quase tão eficaz como ignorar a polícia que se aproxima calmamente da janela do nosso carro e nos informa que estávamos a conduzir irresponsavelmente a 145 km à hora e pede pra ver nossa carta de condução. (BRUNER, 1990, p.47).

### **Considerações gerais sobre a metodologia utilizada:**

Utilizamos para a pesquisa a abordagem qualitativa ou interpretativa, que segundo Erickson (1990),

Procura analisar criticamente cada significado em cada contexto. O pesquisador, nessa perspectiva, pergunta-se continuamente que significados têm as ações e os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, para os indivíduos que deles participam. Indaga permanentemente sobre o que está acontecendo e com isso se compara com o que está acontecendo em outros contextos (In: MOREIRA, 1990, p. 34).

Em consonância com tais idéias, Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características específicas da pesquisa qualitativa, tais como: a preocupação com o contexto e observação no seu ambiente natural de ocorrência; dados da pesquisa expressos por palavras, transcrições de entrevistas; notas de campo; questionários abertos; e a valorização do processo e dos significados que os sujeitos imprimem sobre o objeto de estudo.

Para Bogdan e Biklen, os significados têm importância fundamental na abordagem qualitativa. Neste caso, os investigadores preocupam-se com os diversos sentidos que as pessoas atribuem às suas vidas.

Conforme Bogdan e Biklen,

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que começaram a utilizar certos rótulos? Como é que determinadas nações começaram a fazer parte daquilo que consideramos senso comum? (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Segundo Teixeira (2001),

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias - primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. (TEIXEIRA, 2001, p. 126).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação empírica, entrevistas com as professoras de SAP e aplicação de questionários dirigidos aos profissionais da equipe multidisciplinar.

A revisão da literatura teve início em 2003 e dela decorreu a elaboração dos conceitos básicos desta pesquisa. Em 2004, foram realizadas observações e entrevistas.

Através da observação empírica realizada em oito escolas do município que desenvolviam o trabalho de SAP, buscamos entrar em contato com o comportamento real das professoras na realização do seu trabalho e, a partir de então, analisar e compreender o que se trabalhavam nestes encontros, investigar quais as metodologias e situações didáticas que estavam sendo abordadas, a adequação ou não do espaço físico à atividade pedagógica e recursos materiais destacados, tendo em vista os objetivos do trabalho.

Embora tivéssemos elaborado tais pontos para observação, buscamos estar atentos a quaisquer aspectos que se revelassem importantes. A escuta e olhar atento destacaram pontos particulares, que foram analisados com muito cuidado. Nada nos pareceu trivial, cada detalhe, na realidade observada, estava imbuído de sentidos e significados, uma vez que imbricado no contexto de trabalho que a pesquisa objetivava desvelar.

Sobre as entrevistas Bogdan e Biklen (1994) destacam:

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Segundo Ludke e André (1986), as entrevistas são recursos muito importantes na obtenção de informações, pois permitem ao pesquisador esclarecer possíveis dúvidas ou confusões no entendimento das perguntas. A forma de entrevista semi-estruturada contribui também neste sentido, devido a sua grande flexibilidade.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Com objetivo de desvelar os sentidos e significados que as professoras da SAP atribuíram ao projeto e verificar se a visão dessas é se explícita em sua prática pedagógica, utilizamos as entrevistas semi-estruturadas. Para tanto, tivemos uma conversa inicial com essas professoras, sendo que oito delas ainda estavam em atuação e quatro haviam atuado em outros momentos. Fizemos também uma entrevista com a diretora do Departamento de Apoio Especializado (DADE), para investigar o real papel do departamento na elaboração e execução do projeto, e como o projeto era visualizado no contexto institucional mais amplo.

Na busca por esclarecer e ampliar tal visão, encaminhamos aos profissionais da equipe multidisciplinar, que fazem parte deste departamento, um questionário com perguntas abertas (anexo 1). Neste sentido, Laville e Dionne (1999) expõem as vantagens do uso de questionários abertos:

Um pesquisador pode, por exemplo, decidir usar um questionário de respostas abertas (...) O sujeito tem assim a ocasião de exprimir seu pensamento pessoal, e

traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referência. (LAVILLE e DIONE, 1999, p.186).

Após uma rápida contextualização do tema, o capítulo inicial apresenta os fundamentos teóricos da questão, recorrendo à literatura disponível, ao mesmo tempo em que introduz a medida adotada pelos sistemas de ensino para atender as dificuldades de aprendizagem das crianças.

A seguir, no próximo capítulo, o tema é analisado com relação ao papel do professor e dos especialistas no atendimento a essas crianças em SAP.

O terceiro capítulo aborda a questão sob a perspectiva legal e procura esclarecer os propósitos do sistema de ensino com o projeto SAP. Uma rápida incursão histórica esclarece como e quando surgiu o projeto em outros municípios, e a sua peculiaridade no município de Barueri.

O capítulo quatro apresenta os dados levantados na pesquisa de campo, organizados segundo critérios de análise previamente estabelecidos, com o objetivo de encontrar respostas às questões estabelecidas, a partir do problema de pesquisa. Os dados foram mapeados tomando-se por base essas pré-categorias, explicitadas a seguir: a) com relação ao desenvolvimento do trabalho – as diferentes finalidades da SAP assumidas neste contexto b) perfil das professoras da SAP, percepção/compreensão das professoras quanto à função de SAP – como foi entendida por essas professoras; c) quanto aos resultados/avanços na aprendizagem das crianças participantes – como as professoras avaliam os resultados de desempenho dos alunos. Simultaneamente, procurou-se levantar as percepções da equipe multidisciplinar com relação aos mesmos itens. A análise dos dados considerou essas categorias iniciais, embora tenha havido a preocupação de buscar nos dados levantados e em

sua interpretação outras possíveis categorias emergentes que, nesse caso, foram acrescentadas às iniciais ou promovidas alterações necessárias para ampliá-las. As considerações finais apresentadas são apenas possibilidades de explicações, de onde poderão emergir sugestões para ações futuras que visem a melhoria do trabalho de acompanhamento do trabalho pedagógico realizado com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

**CAPÍTULO I**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: LEGÍTIMA PREOCUPAÇÃO DA  
SALA DE APOIO PEDAGÓGICO**

“No meio do caminho tinha uma pedra.

Tinha uma pedra no meio do caminho

Tinha uma pedra

no meio do caminho tinha uma pedra.”

(Drummond – No meio do caminho)

*“Dificuldades de Aprendizagem é quando a gente não sabe ler”*

*D. 7anos*

*“Dificuldade de Aprendizagem é não fazer a lição*

*direito”*

*I. 7 anos*

Os discursos acima traduzem conceitos construídos por dois alunos da primeira série do ensino fundamental no que se referem às dificuldades de aprendizagem. Para estas crianças, as dificuldades estão relacionadas ao impedimento do “fazer”, ou seja, ao impedimento da ação educativa que leva ao aprender. É de conhecimento de todos a complexidade que envolve esse assunto, envolve o desempenho da criança, numa relação direta com as possibilidades que o meio

escolar oferece. A importância do estudo se revela no alto contingente de alunos que se encontram na mesma situação evidenciada pelos alunos citados acima, D e I. Segundo Fernández (2001), para desenvolver-se no mundo, além do desenvolvimento das funções orgânicas, é preciso que passemos por muitas aprendizagens. Estas aprendizagens, por sua vez, são responsáveis por nossa autoria. Nesse sentido, a construção do aluno como sujeito está vinculada às aprendizagens adquiridas e ao prazer que, subjetivamente, se refere ao poder que nos é conferido com o domínio, autonomia e superação de nossos limites. Nem todos os alunos, porém, passam pelo processo dinâmico de aprendizagem de forma tranquila. Muitos enfrentam dificuldades, o que evidencia a necessidade de um trabalho diferenciado.

### **1.1 Apoio às Dificuldades de Aprendizagem: Um breve histórico**

Segundo Bueno (1993), a primeira medida para atender às dificuldades de aprendizagem, no Brasil, foi a criação dos institutos para as crianças portadoras de deficiências (Instituto dos Meninos Cegos e Instituto dos Meninos Surdos).

Estas escolas eram verdadeiros “retiros” e pregavam, como objetivo maior, prestar assistência, abrigar e proteger os sujeitos que fossem considerados sem condições pessoais para exercer a cidadania, deslocando-os do convívio social. Nota-se que a preocupação de separar do convívio social não correspondeu a um atendimento preocupado com o bem estar dos sujeitos envolvidos, configurando-se como um modo de varrer pra debaixo do tapete o seu mau êxito no enfrentamento destas questões.

Após a Proclamação da República, a educação especial (era assim chamada essa forma de atendimento) foi se expandindo lentamente e incorporando outros problemas como a deficiência

mental, devido às preocupações com relação à saúde (eugenia das raças) e à educação (dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar).

Em função disso, em 1911, em São Paulo, foi criada a inspeção médico-escolar, com o encargo de formar profissionais adequados e selecionar os educandos ditos “anormais”, no intuito de homogeneizar os grupos de estudantes, separando o “bom escolar”, daqueles que apresentavam anormalidades intelectuais, morais ou pedagógicas.

O atendimento às crianças com baixo no rendimento escolar confunde-se com o tratamento às crianças portadoras de deficiências, pois se acreditava que a causa era a mesma.

Segundo Bueno (1993), a Seção de Higiene Mental, do serviço de saúde escolar em São Paulo, surgiu no ano de 1938 para organizar a assistência médico-pedagógica aos “retardados mentais”. Ainda segundo este autor, na mesma época foi criado no Rio de Janeiro uma Seção de Ortogofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais. Sugeria-se que, nos casos de dificuldades, os alunos fossem encaminhados à educadora sanitária, que suas matrículas não fossem aceitas, pois a presença nas classes prejudicaria o bom funcionamento do grupo. Isso acontecia com o aval de especialistas que atribuíam o alto índice de reprovação à permanência destes educandos na escola.

Sem dúvida, esta forma explícita de exclusão faz baixar a auto-estima dos estudantes que são colocados na posição de deficientes. Segundo Paulo Freire (2000), a autodesvalia é uma das características do oprimido, que resulta na introjeção da visão/percepção dos seus opressores: de tanto ouvirem que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, acabam por se convencer da sua incapacidade. Teorias sobre a não aprendizagem, além de fortalecer as práticas educativas ineficientes, contribuíram para o aumento do preconceito contra as crianças.

A proposta escolanovista, que já vinha sendo propagada na Europa no século XX, foi introduzida por Rui Barbosa aqui no Brasil, discutida com grande interesse, especialmente após a

divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Dentre os educadores que tiveram destaque por apoiarem esta proposta destacam-se Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Esse movimento não buscava as causas das dificuldades de aprendizagem no indivíduo como as outras teorias educacionais até então vistas, por julgar que estas estavam nos métodos de ensino. Tal concepção era uma afronta ao ensino tradicional e as teorias educacionais em uso.

A preocupação na proposta da “Escola Nova” era com o desenvolvimento das potencialidades humanas, de modo a facilitar a aprendizagem. Entretanto, a respeito das boas intenções, o movimento recebeu muitas críticas. Foi acusado de afrouxar as normas disciplinares e de abrir mão dos conteúdos, acreditando mais na espontaneidade dos alunos, e apesar de todo o seu sucesso alcançado nos meios acadêmicos, não conseguiu modificar o modo de operar das redes de escolas e perdeu força antes mesmo de chegar ao cotidiano escolar.

Nas décadas de 60 e 70, o conceito de educação compensatória se expandiu com objetivo de reduzir a desigualdade existente, buscando suprir a necessidade de escolarização das crianças consideradas “carentes” e, assim, diminuir as diferenças diagnosticadas entre a população que chega à escola com menor preparo e aquela parcela da população que traz conhecimento do meio familiar intelectualizado. Nesse contexto, o foco da dificuldade de aprendizagem continuou na criança e a escola continuava a buscar as causas para os problemas de aprendizagem em fatores orgânicos. As crianças com dificuldades eram classificadas como educandos com problemas patológicos, o que exigia medidas recuperadoras.

Ainda nas décadas de 70, segundo Bossa (1994), espalhou-se entre médicos, pais e educadores o rótulo da Disfunção Cerebral Mínima. Tanto que a queixa nos consultórios tornou-se freqüente e atingia 40% dos escolares. Porém este rótulo não foi o único propagado na época. Pudemos contar também com o rótulo da dislexia, disritmia, e outros que contribuíram para camuflar os problemas sócio-pedagógicos gerados, em grande parte, pela escola.

Nota-se, entretanto, uma crescente preocupação com as dificuldades de aprendizagem, ainda que as maiores mudanças educacionais venham ocorrer somente após a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada em Jontien, Tailândia em 1990<sup>3</sup>. Este encontro resultou em uma Declaração Mundial, em que foi firmado o compromisso de garantir a educação básica de qualidade para todos. Neste momento o movimento de inclusão ganhou ímpetus jamais vistos, e incorporou-se como uma das metas principais da nova educação.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a visão excludente de educação adotada pela sociedade em outras épocas dá lugar à tendência internacional, que aponta para integração e inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais em escolas normais, oportunizando aos mesmos sua realização pessoal e social. Neste sentido, temas como inclusão e adaptações curriculares tornaram-se parte do processo de ensino, na luta por uma educação democrática.

É notória a necessidade de mudança nas escolas, de forma que possam atender as necessidades individuais, porém é o educador que deve mobilizar conteúdos internos e re-significar conceitos antigos, que ainda venham a ser resquícios de uma época de segregação declarada. Sabemos que o que acontece dentro das salas de aula é o reflexo da sociedade. Quando manifestamos atitudes ou pensamentos preconceituosos ou exclusivos, é por que adquirimos crenças e valores coerentes com ele. Mittler (2003) ressalta que infelizmente os mesmos não irão desaparecer facilmente porque os acadêmicos indicam um ou outro modelo educacional e acusam o anterior como obsoleto. Mais do que isso, para o autor é preciso uma mudança intrapessoal, sistemática e uma política nacional.

---

<sup>3</sup> Em março de 1990, em Jontien, Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos. Desse evento participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais. Tal iniciativa teve o patrocínio e acompanhamento dos organismos internacionais: Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundos das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Nesta perspectiva de ensino, é preciso pensar em uma intervenção educacional para atender as exigências impostas pelas políticas mundiais de inclusão, pois incluir o aluno na sala regular requer mudanças na escola e a existência de condições que viabilizem essas medidas. O serviço de apoio pedagógico (SAP) foi visto como um caminho, embora não o único neste sentido. Desde então, para atingir tais objetivos embora seja utilizado também para questões de rendimento escolar, caracterizou-se *“como um atendimento educativo específico, a ser desenvolvido no ensino regular, organizados no âmbito da unidade escolar, com objetivo de melhorar a qualidade de educação, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias e a inclusão”*. (SEF, 2001.)

Outros serviços como o atendimento psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico, compõem também hoje o rol de alternativas de apoio ao portador de necessidades educacionais especiais que ingressam nas escolas regulares. Porém, o atendimento mais comum encontrado nas escolas ainda é o pedagógico. Segundo Menezes (2003), existe uma grande dificuldade para conseguir laudos e pareceres. Por isso os portadores de necessidades especiais acabam sendo atendidos na Sala de Apoio Pedagógico ou ficando, muitas vezes, sem atendimento especializado.

Além da SAP, há outras políticas educativas como os projetos de “Aceleração” (desde 1995), cujo objetivo é corrigir o fluxo escolar através da implementação de programas de alfabetização e outras estratégias.

O que se pretende é recuperar a trajetória dos alunos em defasagem através de classes que desenvolvam uma proposta de Aceleração da Aprendizagem, que lhes possibilitem avanços reais, reintegrando-os no percurso regular do ensino fundamental (...) Para que esta proposta atinja seus objetivos de forma competente e possibilite que os alunos sejam promovidos para séries mais adiantadas de acordo com sua idade é importante que se compreenda cada um e sua situação para localizar a necessidade de atendimento e adequar o processo pedagógico. (SEE, 1998, p.7)

De acordo com Torres (2001), estes foram criados por que, com o advento da Educação para todos, a escola pública tem o dever de atender as necessidades de aprendizagem de todos os educandos que acolhe. Para tanto, estes programas visam permitir aos alunos que apresentam idade mais avançada em relação aos demais alunos de sua classe, que possam superar suas dificuldades e obter sucesso na escola, através de um ensino diferenciado, que utiliza materiais criados específicos como: televisão, vídeo, filmes, livros, jogos, etc.

Também com este propósito, no ano de 1996 instituiu-se com a LDB, o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Que poderia ser organizado em um ou mais ciclos de modo a garantir a progressão do educando.

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (LDB, 1996).

As Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo (1998) destaca que a progressão continuada tem por objetivo a permanência do aluno por oito anos no ensino fundamental sem interrupções/ reprovações. Nestes anos de escolarização ele deve ter adquirido minimamente os objetivos pessoais, sociais e intelectuais, portanto, as escolas devem organizar seu trabalho de acordo com as possibilidades e necessidades dos vários alunos oriundos de grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino, das matérias escolares aos diferentes alunos.

Torres (2001) ainda ressalta que é preciso refletir com muito cuidado sobre as questões que decorrem desta medida, pois com a pretensão de atingir a educação continuada e, com ela, melhorar os índices de aprendizagem, corremos o risco de reforçar a quantidade sem qualidade, da matrícula sem retenção e do ensino sem aprendizagem.

Tal política educacional requer um alto nível de conscientização por parte de todos, para evitar que os alunos passem por todas as séries dos ciclos escolares e continuam apresentando dificuldades.

Temos visto que os ciclos de aprendizagem em sua visão conservadora visam acabar com a reprovação escolar, mas em sua maioria não apresentam uma pedagogia diferenciada que venha atender as necessidades de educandos com histórico de sucessivas dificuldades e fracassos, evidenciando a ineficácia dessa medida no combate às dificuldades de aprendizagem.

Isso acontece por que o ensino ainda é visualizado em graus e, mesmo quando se trabalha em ciclos, há uma tendência em utilizar os mesmos padrões para enquadrar os alunos. As notas escolares são exemplos claros desta problemática. Ao utilizarmos as menções A, B, C, D e E ou S(satisfatório), PS (plenamente satisfatório) e NS (não satisfatório), vemos muitos educadores tentando aproximar esta forma de avaliar ao sistema numérico, dizendo: Nota A, ou PS vale nove ou dez, B, C ou S vale oito a cinco e D e E ou NS vale de zero a quatro. Esta conversão é muito comum no cotidiano escolar e prova que os ciclos são encarados apenas como uma roupagem nova para o velho sistema de avaliação educacional.

Mesmo quando se vêem explicitamente os ciclos de aprendizagem como uma alternativa à organização da escolaridade em anos de programa, há muita água pra rolar de baixo da ponte, por razões que não se devem à má vontade ou a incoerência dos atores, mas a grande dificuldade de pensar a organização da escolaridade obrigatória em larga escala, sem reinventar os graus, nas representações práticas, senão nos textos. (PERRENOUD, 2000, p.99.)

A experiência no trabalho de SAP nos permite acreditar que uma grande parcela dos alunos que freqüentam a Sala de Apoio Pedagógico hoje, (no caso dos alunos do ensino

fundamental II), já passou por programas de Aceleração ou foi vítima de uma “promoção automática”.<sup>4</sup>

Com isso, percebemos que embora haja uma grande movimentação dos profissionais da educação e dos especialistas, além de diversas ações político-pedagógicas em prol desta medida, as dificuldades de aprendizagem ainda são presentes no cotidiano escolar, o que pode gerar um sentimento de impotência. Entretanto, não podemos apenas cruzar os braços diante este fato. Estar neste embate é desvelar nossos paradigmas e concepções voltadas para a construção de um mundo mais justo, mais humano, que venha atender a todos em sua diversidade.

## **1.2. Conceitos básicos sobre as Dificuldades de Aprendizagem:**

O nosso modo de vida, culturalmente adaptado, depende dos significados e dos conceitos compartilhados, bem como dos modos de discurso partilhados para negociar as diferenças no significado e na interpretação. (BRUNER, 1990, p. 24)

Segundo Sternberg e Grigorenko (2003), o termo “*dificuldades de aprendizagem*” surge pela primeira vez proposto pelo psicólogo Kirk em 1963, quando um grupo de pais, preocupados com o desenvolvimento de seus filhos, reuniu-se em um hotel de Chicago para uma conversa sobre o assunto. Cabe destacar que estes pais já haviam levado seus filhos a muitos médicos, psicólogos, especialistas em aprendizagem e não tinha obtido nenhum resultado a não ser a atribuição dos rótulos de portadores de uma disfunção cerebral mínima ou lesão cerebral que lhes foram imputados. Nesta época, recorria-se a estes termos para explicar as dificuldades da criança

---

<sup>4</sup> A Progressão Continuada e Promoção Automática são dois instrumentos que apesar de distintos, muitas vezes são confundidos. A promoção automática caracteriza-se como o avanço que não leva em conta a avaliação da aprendizagem. A expressão progressão continuada, adotada pelos ciclos garante ao estudante um tempo maior do que o ano letivo para aprender e sugere o atendimento especializado quando suas dificuldades são detectadas, podendo assim seguir o seu ritmo.

em relação ao aprender. Kirk, porém, acreditava que a simples atribuição destes rótulos não esclarecia a razão pelas quais as crianças manifestavam dificuldades. Sendo assim, propôs aos pais o termo “*dificuldades de aprendizagem*”, com objetivo de contextualizar os sintomas no âmbito educacional, discernindo as experiências escolares de na época. Os pais, por sua vez, aceitaram a proposta e formaram uma associação chamada Association of Children with Learning Disabilities (ACLD - Associação das Crianças com Dificuldades na Aprendizagem), que pretendia apoiar as crianças com dificuldades para aprender.

De acordo com Correia e Martins (2000), uma outra definição, criada por Bárbara Bateman em 1965 sobre as dificuldades de aprendizagem, tornou-se um marco histórico. Bateman elencou alguns fatores básicos que caracterizaram a definição, tais como: Discrepância (alunos com dificuldades de aprendizagem são considerados como possuindo um potencial intelectual acima de suas realizações escolares); irrelevância da disfunção do sistema nervoso central (para determinação dos problemas educacionais da criança); e exclusão, onde se ressaltava que as dificuldades de aprendizagem poderiam não ser causadas por deficiências ou privação educacional ou cultural.

Tanto uma forma de conceituar como a outra forma são considerados importantes e embasaram outras definições mundialmente aceitas sobre as (DA) <sup>5</sup> como aquelas firmadas na: Public Law 94- 142, hoje denominada Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) e National Joint Comitee for Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem) <sup>6</sup>, nos Estados Unidos da América. Sternberg e Grigorenko (2003), assim se expressam ao definir (DA):

---

<sup>5</sup> A partir de agora nos referiremos às dificuldades de aprendizagem como (DA).

<sup>6</sup> O National Joint Comitee for Learning Disabilities, é um órgão dos Estados Unidos, responsável pela normatização das dificuldades de aprendizagem.

“Dificuldades de Aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento. O termo não engloba crianças que tem problemas de aprendizagem resultantes de deficiência mental ou perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003, p.30).

De acordo com esta definição as (DA) é um distúrbio intrínseco ao sujeito, que se refere ao processamento psicológico básico, o que leva à discrepância entre o potencial inteligente e a realização. Assim, uma criança pode ser considerada inapta para a aprendizagem quando não alcança os resultados esperados, considerando o seu nível de idade, ou ainda quando apresenta uma discrepância entre a sua capacidade intelectual e a sua realização escolar em uma ou mais áreas: expressão oral, compreensão de conteúdos, expressão escrita, capacidade de leitura, compreensão da leitura, cálculos matemáticos e raciocínio matemático.

Os mesmos autores apresentam uma outra definição proposta pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem:

Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Essas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constitui por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitante com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003, p.30).

Também nesta definição, as (DA) são compreendidas em uma perspectiva orgânica, concebidas como desordens internas ao sujeito, que se apresentam como fatores impeditivos para a recepção, integração ou expressão da informação, caracterizando-se como um desvio acentuado da média idealizada pela instituição escolar. Não concordamos com estas conceituações, pois elas

se apóiam unicamente nos déficits intrínsecos, desconsiderando outros fatores importantes na aprendizagem, tal como a relação do sujeito como o ambiente. Ambas têm ligação com outros termos referentes às (DA) muito utilizados na literatura e prática escolar de forma aleatória: os distúrbios e os transtornos de aprendizagem. Collares e Moysés (1992) estudaram o conceito de distúrbios de aprendizagem a partir da etimologia das palavras e concluíram que o termo pode ser traduzido como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”, que comete o aluno em nível individual e orgânico. Pois tal conceito é formado pelo prefixo “*dis*” que exprime idéias de mau estado, anomalia e mau funcionamento e pelo radical “*turbio*” do latim “*turbare*”, que se refere a perturbar e alterar a ordem natural das coisas. Para as autoras, tal conceito é fruto de uma explicação referendada na medicina, tendo, portanto, caráter de doença neurológica.

Outro termo recorrente na literatura refere-se aos transtornos de aprendizagem. Este pode ser encontrado em manuais internacionais de diagnósticos, como CID- 10 (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças), elaborado pela Organização Mundial de Saúde (1992). Ainda de acordo com o CID -10 (1992), os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Neste contexto, considera-se que as causas para tais distúrbios ou transtornos podem estar na interligação de informações em várias regiões do cérebro, que podem ter surgido durante o período de gestação. O desenvolvimento cerebral do feto é que contribui para o processo de aquisição, conexão e atribuição de significado às informações, de modo que qualquer fator que possa alterar o desenvolvimento cerebral do feto facilita o surgimento de um quadro de transtorno de aprendizagem, que possivelmente só será identificado quando a criança necessitar expressar suas habilidades intelectuais na fase escolar. Fatores peri natais (parto difícil e prolongado,

hemorragias intracranianas ou a privação de oxigênio), e fatores pós-natais (traumatismos cranianos, tumores, derrames cerebrais, a má nutrição e substâncias tóxicas) também podem ser os causadores da (DA).

Outro aspecto considerado significativo, segundo a abordagem intrínseca (que se refere ao sujeito), é o fator “hereditariedade”. Nesta perspectiva, herdamos de nossos pais através dos genes algumas aptidões que nos levam a realizar algumas atividades com mais ou menos dificuldades do que outras pessoas. É o que nos dizem Sternberg e Grigorenko (2003):

A herdabilidade é a proporção de variação genética em relação à variação total de uma característica dentro de uma determinada população. Em outras palavras, ela diz na teoria a proporção de variação, entre os indivíduos, em uma característica devido aos efeitos dos genes. Por isso, pode-se medir a extensão em que as dificuldades de aprendizagem, ou a inteligência, ou qualquer outra característica, são herdadas. (STERNBERG e GRIGORENKO 2003, p.40).

Sternberg e Grigorenko (2003) destacam a hereditariedade como fator importante na aprendizagem, porém ressaltam que existe uma má interpretação sobre o assunto que leva as pessoas a acreditarem que é imutável e que nada pode ser feito.

Segundo Fernández (1990), no processo de aprendizagem o sujeito põe em jogo seu **organismo** individual herdado, seu **corpo** construído, sua **inteligência** autoconstruída interacionalmente e a arquitetura do **desejo**. Portanto são muitos os fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Um organismo bem estruturado configura-se como uma boa base para o processo de aprendizagem, o que não é suficiente para que a aprendizagem ocorra sem problemas. Vale destacar que é comum utilizarmos como sinônimos os conceitos **corpo e organismo**, entretanto a autora faz uma diferenciação entre eles. De acordo com Fernandez, organismo é o que herdamos geneticamente, - tem um funcionamento já decodificado-, enquanto que no corpo o funcionamento é aprendido, sendo a experiência fator importante na aquisição de destrezas ou automatizações de comportamentos.

É através do corpo que realizamos demonstrações de como fazer e que coordenamos o organismo, por sua vez essa coordenação implica no prazer do domínio do objeto, formando parte da maioria das aprendizagens.

Dois outros fatores, que intervêm necessariamente em todo processo de aprendizagem: a **inteligência e o desejo**. O pensamento é único, porém a inteligência e o desejo agem simultaneamente, de modo que não podemos interpretar os problemas de aprendizagem sem a clareza de que a inteligência está submetida ao desejo.

Em suma, Fernández considera que o organismo, transversalizado pela inteligência e pelo desejo, se mostra em um corpo e assim intervêm na aprendizagem.

Sara Paín, citada por Fernández (1990), acredita que os problemas de aprendizagens são sintomas onde a inteligência é aprisionada pelo desejo, e talvez estes sejam os únicos espaços onde se possam enxergar claramente as relações entre ambos os níveis.

Além dos níveis citados pela autora, não podemos deixar de considerar a existência de **fatores sociais** envolvidos, ou seja, o próprio contexto onde a criança vive. A escola, a família, a relação vincular com seus professores também assumem um papel importante para a aprendizagem.

Para Guerra (2001), as crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, nem incapazes, embora demonstrem dificuldades para aprender. As “*incapacidades de aprendizagem*” não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem. Estas devem ser compreendidas sob as múltiplas perspectivas que comporta: orgânica, psicológica, socioeconômica cultural e relações vinculares. Além disso, é preciso considerar os problemas oriundos da própria instituição escolar, na incapacidade de lidar com a diversidade, assunto que abordaremos em itens subseqüentes.

Nesta mesma perspectiva, Strick e Smith (2001) acreditam que as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas quando uma criança começa a ter problemas na escola. Para estes autores as crianças no geral querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil esse processo. Existem fatores sociais que também se colocam como impeditivos para uma aprendizagem equilibrada, eles se instalam no ambiente escolar e familiar. É notório que as crianças que recebem afeto e incentivo da família e de seus professores tendem a obter êxito em suas atividades, pois procuram uma forma de superação das dificuldades porque acreditam em si mesmas. Entretanto quando na família há problemas tais como: a falta de dinheiro, mudança de residência, discórdia ou doença e morte de entes queridos, é possível esses fatores venham atrapalhar o desenvolvimento da criança causando as (DA).

Em relação ao âmbito educacional, Strick e Smith apontam a rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem, como algo prejudicial. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar de acordo com seu próprio modo de ser. Se forem colocados com um professor inflexível com relação às tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, acabam por não obter êxito.

No ambiente escolar, Fonseca (1995) destaca ainda que as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores e muitos professores desmotivados. Neste sentido, Marchesi (2006) também apresenta algumas questões interessantes sobre as (DA) por meio das quais podemos inferir que muitos dos problemas de aprendizagem estão ligados às transformações sociais, à baixa auto-estima, desmotivação dos alunos e problemas de atenção que se originam da

falta de interesse do currículo escolar pelos conteúdos do currículo escolar e de sentido na aprendizagem.

Na sociedade em mudança, os educandos podem se deparar com situações que venham desestabilizá-los em seus processos de aprendizagem, sejam escolares ou não. A família, devido as suas novas formas de estruturação, sem papéis definidos e igualdade entre os gêneros acaba por não mais ensinar às crianças conceitos básicos, ou acompanhar o progresso da criança na escola. Tais responsabilidades são transferidas à escola, que nem sempre consegue dar conta desta incumbência.

As novas formas de comunicação propõem outros modelos de referência que não aqueles adotados num outro tempo. Pais e professores, que antes estavam entre os referenciais adotados pelos jovens, hoje vêem seus lugares ocupados por personagens criados pela mídia, que, por sua vez, determinam padrões de beleza, status e comportamentos que nem sempre se estão em consonância com o mundo real.

Às vezes o problema principal dos estudantes desmotivados é que seus maiores objetivos e interesses não se encontram em aprender, nem se quer em conseguir aprovação de seus pais ou professores pela notas obtidas ou a recompensa prometida, e sim na atração que sentem por outras metas que estão fora da escola, ou inclusive, que estão na escola, mas pouco tem a ver com a aprendizagem. (MARCHESI, 2006, p.63).

Em consonância com estas idéias Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando as práticas pedagógicas não correspondem às necessidades dos alunos. Estes buscam os novos padrões exigidos pela sociedade transformada, enquanto a escola continua a oferecer-lhes padrões antigos, sem muitas novidades. A escola, por sua vez, vivendo estes momentos de tensão os repassa aos seus alunos, ao se ver obrigada a enfrentar mudanças sociais com estruturas e meios de épocas passadas, o que não lhes proporciona resultados

benéficos. Nesta perspectiva, a escola torna-se cada vez menos atrativa, crescendo por sua vez o número de alunos desmotivados.

Para aprender é necessário esforço e persistência além de um planejamento da atividade mental, logo, a atenção faz parte destas atividades mentais. No entanto, quando apresentamo-nos desmotivados, nossas atividades de atenção e concentração apresentam-se reduzidas, prejudicando o entendimento e a aprendizagem. É comum em nossas classes encontrarmos alunos sonhadores, distraídos, desorganizados em suas tarefas e com dificuldades para executá-las. Quase sempre tais alunos são envolvidos por sentimentos de inferioridade e frustração, tornando sua auto-imagem deturpada. Neste caso há uma ambigüidade, pois quase nunca conseguimos identificar se a baixa auto-estima caracteriza-se como causa ou efeito das (DA), o fato é que a maioria dos alunos que enfrentam as dificuldades para aprender tem uma visão deturpada de si mesmo, sendo necessário uma intervenção.

Embora não exista um consenso nas concepções de dificuldades de aprendizagem, o que ressalta toda essa discussão é a compreensão de que as (DA) têm causas múltiplas. Enxergar este problema por visão unilateral que responsabiliza apenas o aluno pelo seu fracasso é um erro que nos leva ao desrespeito às diferenças e agrava a exclusão.

## **CAPÍTULO II – DE FRENTE COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO TEMOS REAGIDO A ESTE PROBLEMA.**

A diferença só é diferença, se faz a diferença.

TUMBULL, 1979.

### **2.1. A Escola e seus Professores no enfrentamento das dificuldades:**

O Jornal Estado de São Paulo, do dia 28 de Abril de 2005 nos trás uma reportagem, onde secretário de educação continuada do Ministério da Educação, Ricardo Henriques, durante uma audiência pública da Câmara sobre o dia mundial da educação, expõe suas opiniões sobre a educação brasileira atual.

[...] O secretário admite que a baixa qualidade das escolas seja o principal problema do País e que falta financiamento para garantir a melhoria do sistema. "Se fala em prioridades de forma quase irresponsável. Não se trata de prioridades, no plural, mas da prioridade, no singular, que deve ser dada à educação" (Paraguassu, Lisandra; Veríssimo, Renata. Pesquisa demonstra ciclo vicioso no ensino. O Estado de São Paulo, 28.04. 2005).

Não podemos discordar de Ricardo Henriques, uma vez que sentimos na pele a necessidade de investimentos em novos dispositivos, aparatos e formação para elevação dos padrões educacionais, pois se nota que a educação nas últimas décadas aparece desprestigiada. O número de alunos que apresentam alguma dificuldade e que, por esta razão, fracassam é alarmante.

Resultados de provas como SARESP e SAEB têm mostrado a grande defasagem de nossos alunos em relação a outros países. Segundo dados do jornal Folha de São Paulo de 31 de

março de 2005, as escolas brasileiras formam cidadãos semi-analfabetos e que não dominam nem sequer operações básicas da matemática. A soma de conceitos "muito crítico" e "crítico" passa dos 52%, na quarta série, e dos 58%, na oitava. O percentual de "avançado", na quarta série, foi zero, e 0,1% na oitava.

Muito se fala nas dificuldades dos alunos, porém pouco se diz da dificuldade da própria instituição para o atendimento aos mesmos. Frente aos números acima destacados, a exigência para mudança grita aos ouvidos da escola, que não pode mais ser vista apenas como um locus de apropriação de conhecimentos relevantes, mas precisa tornar-se também um espaço significativo, de diálogos entre os diferentes saberes e linguagens, que estimula o exercício da capacidade reflexiva e principalmente considera a diversidade.

Muitas vezes, no sentido contrário a esta proposta, criam-se nas escolas alguns filtros que vão excluindo do processo educativo os alunos considerados mais fracos e sem possibilidades para atingir as metas estabelecidas. Neste contexto, a escola precisa urgentemente rever seus parâmetros, esforçando-se para aproximar-se do mundo real. Acreditamos na importância da transmissão de conhecimentos, valores culturais e científicos às novas gerações, mas ressaltamos que há que se considerar também o desenvolvimento e as necessidades subjetivas desta nova demanda.

Segundo Perrenoud (2001) algumas questões que devem ser repensadas e discutidas pela escola e seus profissionais, para que o sucesso seja alcançado pelos alunos. Uma delas é o Currículo. Para o autor, é preciso pensar no aspecto pessoal, ético e político e uma postura que nos permita uma visão democrática e participativa, que venha diminuir as diferenças e os índices das dificuldades. Logo, essa deve ser uma das questões que definem o próprio currículo.

Porém os sistemas de ensino parecem ainda não estarem de acordo com tal proposta, pois ainda hoje apresentam um currículo segmentado e gradeado, desrespeitando a singularidade

do sujeito, desconsiderando as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, adotando deste modo a exclusão e relegando as tendências mundiais inclusivas.

Quando a cultura escolar é elitista, muito distanciada da língua e dos saberes das classes populares, aumentam os desvios. Isso é inevitável quando os objetivos de domínio ditam conteúdos exigentes ou aprendizagens precoces. (PERRENOUD, 2001, p. 20)

De acordo com tal quadro, Tardiff (2002) coloca que o sistema escolar burocratizou-se, ignorando as tendências mundiais apontadas, e controlando ainda mais os professores, impondo a estes um currículo mais denso, provocando uma diminuição de sua autonomia. Acreditamos que o ensino neste caso passa a funcionar de forma excludente, gerando a “não aprendizagem” em seus educandos, e uma insatisfação por parte dos educadores. Administrar esta realidade e fazer com que todos se beneficiem da ação educativa passa a ser então um dos grandes desafios que o mundo pós-moderno nos tem delegado. Para tanto, exige-se da escola que a mesma desenvolva um currículo que consiga celebrar a diversidade, pois se tornou hoje inadmissível ignorar tal necessidade. O currículo voltado aos interesses e necessidades de seus alunos faz-se essencial para que a escola cumpra com seu papel.

Se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para o mundo externo, ocorre o risco de desqualificação. Então, como vocês querem que as crianças tenham confiança nela? (PERRENOUD, 2000, p.125)

Faz se necessário também para que isso ocorra que a escola respeite as diferenças. E este é exatamente o segundo elemento apontado por Perrenoud: a indiferença às diferenças. É notório que os alunos com mais dificuldades, e aqueles que não respeitam os limites e regras propostas pela escola tendem a ficar à margem do processo educativo, não sendo considerados por ele. Nestes casos temos confirmado o que nos coloca o autor, os favorecidos podem se

apropriar melhor dos recursos disponíveis, o que acaba contribuindo para a promoção e reforço das desigualdades.

Vemos então que a indiferença às diferenças está intimamente ligada à primeira questão apontada por Perrenoud, pois é preciso ter muito cuidado na elaboração do currículo para que isso não ocorra. É através deste que a escola pode mostrar que é de fato uma instância social legítima e democrática, tendo todos os seus membros (gestão, professores, alunos e a comunidade) o direito senão o dever de estabelecer em conjunto qual o perfil de aluno que deseja para representá-la.

Claro que este é um processo dialógico, pois na medida em que tal aluno é membro desta comunidade, caberá a ele futuramente, participar expondo seus desejos, opiniões e tomar parte nas decisões da escola. Logo temos um movimento circular, o que desvela a grande responsabilidade da escola na formação dos mesmos. Neste sentido, Pérez Gómez (1998), afirma que:

Na comunidade democrática de aprendizagem e experiência em que a escola pública deve-se transformar, os estudantes deverão estar real e ativamente envolvidos na elaboração e no desenvolvimento das decisões mais importantes. Só assim aprenderão a relação seqüencial e dialética entre reflexão e atuação, entre debate, confronto de opiniões e respeito às diferenças individuais, entre propósitos e processos (GÓMEZ, 1998 p.97).

Para tanto, os mecanismos e os fins que a escola deseja alcançar devem estar claros e definidos no currículo. Não antevendo e considerando tais fatos, a escola pode acabar por demonstrar intolerância, preconceitos e inseguranças, reagindo a estes sentimentos com atitudes negativas que tendem a aumentar a desigualdade e, conseqüentemente, o próprio caos e noção de incapacidade e inércia, o que acaba por afetar todos que por ela são responsáveis.

Diante disso, é importante que a escola não se mostre indiferente às diferenças, desenvolvendo a idéia da heterogeneidade, que lhe deve ser peculiar, ou seja, que a veja como algo natural no cotidiano escolar, pois, não podemos esquecer que somos seres humanos e, como tal, temos presente a unidade e também a diversidade. Para Morin (2000), a unidade e a diversidade se complementam seja na esfera individual social ou cultural. Entretanto, o que mais nos preocupa em relação a esta problemática é o mal entendido que antagoniza os dois elementos desta relação. Ambos parecem ter, nesta perspectiva, vida própria. A unidade muitas vezes é vista como prioridade relegando a diversidade. É preciso enxergar que, considerando-as independente, estaremos relegando-as à inércia e ao imobilismo.

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno.”(MORIN, 2000. p.55)”.

Seria interessante então criarmos estratégias para contemplar as diferenças dentro da escola, a fim de desenvolver as potencialidades dos educandos e suas múltiplas inteligências. Acreditamos que tal proposta deveria ser um dos objetivos fundamentais a ser considerado no currículo, como nos o afirma Fagali (2001), ao dizer que o olhar ao múltiplo e a escuta ao diferente são novos paradigmas da pós-modernidade. Temos posto, então, que desenvolver este olhar e escuta faz-se necessário frente a esta nova proposta de ensino, em que as diferenças não serão mais negligenciadas e sim consideradas, celebradas e incluídas no currículo.

A atenção às diferenças também deve estar presente na forma de avaliar, o qual é considerado o terceiro elemento da trílice apontada por Perrenoud. É preciso ressaltar que a avaliação é um dispositivo educativo, que por muito tempo nos remeteu à idéia de medir o grau

de alcance dos objetivos estabelecidos. Tal pensamento, oriundo de uma tendência tradicional, nos revela uma preocupação excessiva em relação aos conteúdos de forma linear e acabada.

Nesta circunstância o aprender é entendido como a assimilação de informações e reprodução das mesmas, sendo o ensinar concebido então como uma mera transmissão destas informações. O sujeito de avaliação, segundo esta visão, é o aluno, e o fracasso escolar, partindo deste ponto de vista é a conseqüência de suas dificuldades de aprendizagem, de falta de competência ou conhecimento para aprender certos conteúdos considerados mínimos para todos.

Este tipo de avaliação reguladora só vem a contribuir para dramatização das desigualdades, seu aumento e sua incorporação no sistema escolar, gerando conseqüentemente mais e mais exclusão. É necessário que as expectativas em relação às dificuldades de aprendizagem e aprender sejam revistas, e que se a diferenciem os erros de informação dos problemas no desempenho. O erro faz parte do processo de aprendizagem, não significando necessariamente problemas deste processo. É importante encará-lo de forma construtiva, pois, quando não se dá um tratamento adequado aos erros, estes podem cristalizar as dificuldades e prejudicar a auto-estima e conseqüentemente o processo de construção do conhecimento do educando.

O que se propõe então é um novo olhar e uma prática diferenciada sobre a avaliação, visto que avaliar o desenvolvimento de uma capacidade exige uma observação sistemática sobre o progresso do aluno, considerando seus conhecimentos prévios e suas necessidades e possibilidades de êxito frente às propostas educativas. Assim, antes de responsabilizar o aluno pelo insucesso do processo faz-se importante lembrar dos elevados números de alunos com dificuldades de aprendizagem apresentados no início desta reflexão, e então questionar e verificar que o problema pode não ser somente destes educandos, mas também de um sistema que não consegue adequar-se a eles e, por isso, decreta o seu fracasso.

As idéias de Perrenoud citadas neste trabalho se concatenam com as de Marchesi (2006), que vem nos apontar algumas alternativas para que a escola possa enfrentar as dificuldades de aprendizagem manifestadas por seus alunos, dentre elas a importância de despertar o interesse do aluno, utilizando recursos didáticos diferenciados, bem como computadores e aparatos tecnológicos, e criar uma cultura de participação que favoreça a aprendizagem cooperativa e o apoio entre os mesmos, estabelecendo um compromisso compartilhado, de forma que os alunos sintam que a escola se preocupa com eles e deseja que alcancem o êxito. É necessário que se tenha a clareza que esse compromisso deve estar relacionado à dinâmica afetiva e social do aluno e também às suas possibilidades cognitivas.

No entanto, para que este contrato possa ser efetivo são necessários alguns requisitos tais como: a capacidade de decisão por parte de seus educadores; um tempo dedicados à reflexão sobre estas questões; efetivação das propostas e uma avaliação diagnóstica, que permita a limitação de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem em uma mesma classe, pois isso pode vir a reduzir as possibilidades de progresso daqueles que nela estão inseridos.

Vemos que escola que desejamos fortalecer não deve ignorar as dificuldades de aprendizagem, ao contrário disso, deve refletir sobre os limites impostos a seu trabalho e continuamente rever o seu currículo e todo projeto educativo, buscando consolidar-se como instância formadora que procura apoiar todas as crianças que a elas são confiadas.

Nesta lógica, Norman (1988), citado por Pozo (2002), traz uma questão que nos ajuda a repensar o contexto escolar frente às dificuldades de aprendizagem. Vejamos:

[...] Talvez muitas das dificuldades que todos padecemos na interação com os objetos e tecnologias que nos rodeiam se devam não a falhas em nosso funcionamento psicológico, mas ao fato de que estes mesmos objetos e tecnologias projetados para nós, paradoxalmente, não foram pensados para nós, seres limitados em recursos e capacidades, mas para algumas supostas mentes oniscientes e onipotentes. Talvez aconteça a mesma coisa com os critérios da

aprendizagem. Não é simplesmente que aprendemos pouco, nem que se ensine mal. É que os cenários de aprendizagem e instrução muitas vezes não foram pensados e levados em conta as características de seus aprendizes e mestres. (IN POZO, 2002, p.17.)

Isto posto, vemos que buscando amenizar ou solucionar os diversos problemas que assombram a educação são propostos alguns investimentos em dispositivos e novos aparatos, no entanto, o que não se pensa é que a implementação destes recursos só terá eficácia se refletir os anseios e necessidades daqueles para os quais foram pensados.

Logo, faz-se importante repensar a formação do professor, fazendo com que a mesma dirija-se para o corpo docente “real”, considerando suas necessidades e angústias. Tal formação deve ser vista não apenas como portadora de métodos ou novas tecnologias, mas também como um processo reflexivo e dialético, vetor do processo de transformação.

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992 p.25).

É importante lembrar que os novos paradigmas educacionais romperam com os métodos que priorizavam a reprodução e transmissão do conhecimento. Antes o professor sabia claramente quais eram suas funções, seu papel, postura esta de mero reprodutor dos conhecimentos.

Hoje a profissão ganha outros contornos e dimensões, o que torna seu fazer muito mais complexo do que antes. Mais do que nunca, o educador deve contribuir para a cidadania e solidariedade. Ser professor, ao contrário do que se pensava, requer preparo e aprendizado. Isto posto, aos professores, atualmente, exige-se novas competências para ensinar, pois são eles responsáveis por algo muito maior que apenas a instrução do sujeito, a sua formação.

Segundo Nóvoa (1995), uma análise das pesquisas educacionais sobre a figura do professor demonstra que sua relevância e função no processo de ensino aprendizagem tem sido encarada de forma diferente ao longo das últimas décadas. Nos anos 60 os professores foram freqüentemente desprestigiados pelos estudos educacionais, já nos anos 70, considerava-se que os mesmos contribuíam para a perpetuação das diferenças sociais, o que os tornaram alvos de inúmeras críticas. No entanto, a partir da década de 80, as pesquisas educacionais começaram importar-se com seus professores, colocando-os nos centros dos debates educacionais, revendo seu papel enquanto agente formador. Neste sentido, Contreras (2002) destaca que existem diferentes formas de entender o trabalho de ensinar:

Podemos entender o trabalho de ensinar de onde precedem os valores educativos, os compromissos morais; a relação existente entre a prática pedagógica e suas finalidades; as vinculações entre a prática e as exigências e condições de seu contexto social (CONTRERAS, 2002. p. 191).

Uma nova proposta de educação está posta. Toda imprevisibilidade e diversidade implícita na mesma sugerem ao educador refletir sobre a sua ação e construir um perfil próprio, condizente com sua realidade pessoal e profissional.

Um professor reflexivo esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar. Essa forma de ensinar é uma reflexão-na-ação que exige no professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHON in NÓVOA, 1992, p.82).

Vale ressaltar que as dificuldades de aprendizagem podem ser provocadas também por incompatibilidade entre a forma particular do educando aprender e as metodologias adotadas por seus educadores. Neste sentido é preciso que se desenvolva um olhar diferenciado com base na reflexão para adequar o trabalho docente às necessidades dos alunos. Considera-se, hoje, a

existência de múltiplas inteligências, porém algumas vezes o professor centraliza seu modo de proceder no ensino em uma delas, desconsiderando as demais. Elizabeth Polity, psicopedagoga e terapeuta de família, denomina esta situação como dificuldades de ensinagem. Vejamos uma citação a respeito:

Trata-se do que chamo de Dificuldades de Ensinagem. São aqueles problemas advindos de uma abordagem inadequada do professor, falta de disponibilidade ou da inflexibilidade de alguns mestres em perceber os caminhos mais livres para se chegar ao sujeito.  
(IN: SCOZ, et al. 2000, p.134).

Ao contrário disso, Marchesi (2006) afirma que é preciso que o professor compreenda e seja capaz de ajustar os conteúdos e os métodos de ensino com as possibilidades dos alunos com dificuldades, pois como educadores temos uma responsabilidade coletiva para com estes.

Os bons professores não só dão algumas aulas que podem chegar a despertar o interesse dos alunos, como também usam estímulos relacionados com a cultura dos alunos, com a sua auto-estima e com a sua participação. Por isso ser bom professor é tão difícil. (MARCHESI, 2006, p. 67).

Nesta perspectiva, Marchesi sugere aos educadores algumas ações, que na sua visão podem contribuir com o processo educativo, prevenindo as dificuldades. Tais propostas são complementares, estão ligadas umas às outras e buscam despertar o interesse e motivação destes alunos. A primeira delas refere-se à utilização de novas tecnologias. Esta ação já foi estudada e apontada por Perrenoud (2000), como uma das dez competências profissionais para ensinar na atualidade. É notório que as novas tecnologias mudaram não só as metodologias utilizadas pelo ensino, mas também a forma de se comunicar, trabalhar, decidir e pensar, sendo assim impossível ignorá-las.

Para tanto, Perrenoud nos indica quatro formas básicas de utilização nas novas tecnologias na prática docente, que são elas: utilização de editores de textos, exploração das potencialidades dos programas; comunicação por meio da telemática e utilização de ferramentas multimídias no ensino. Como Marchesi, acreditamos na potencialidade dos recursos tecnológicos no combate contra as dificuldades de aprendizagem. Entretanto, mesmo apontando tal prática como necessária, compartilhamos da dúvida destacada por Perrenoud:

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p.139.)

Mais do que nunca, hoje, é preciso que o professor esteja “ligado” nas inovações tecnológicas e demonstre um conhecimento sobre as mesmas, para que o ensino esteja conectado com a vida dos alunos. E é exatamente essa a segunda proposta apontada por Marchesi, em apoio às dificuldades, fazer com que o ensino esteja atrelado à vida do educando, permitindo ao mesmo a construção de significados para as aprendizagens escolares.

Como já mencionamos, ao trabalhar as questões do currículo escolar, o professor deve fazer constantemente este “link”, despertando o interesse do educando para o conhecimento. Neste sentido, torna-se fundamental um bom diálogo, pois este possibilita ao professor aproximar o desejo e realidade dos alunos aos objetivos escolares. Quando existe esta relação os alunos comprometem-se mais com a educação e favorecem a sua aprendizagem.

Cabe ressaltar, que esta terceira proposta apontada pelo autor, ou seja, o diálogo entre professores e alunos, não é nada fácil, exige do professor que o mesmo faça valer a sua autoridade conquistando o respeito dos alunos. Erroneamente muitas pessoas ainda percebem o

diálogo como um sinal de fraqueza, ou afrouxamento das normas escolares. Entretanto, quando se consegue transformar este pensamento e estabelecer um bom diálogo na sala de aula, torna-se claro o aumento da participação e do comprometimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

A flexibilidade, tão importante neste paradigma educacional, sugere algo além do diálogo entre professores e alunos – o diálogo também entre seus pares. É imprescindível que os professores planejem juntos sua atividade, confrontem suas opiniões e que encontrem em seus colegas de profissão um apoio. Essa atuação conjunta enriquece o trabalho e mostra aos alunos que a escola caminha junta em prol de um objetivo comum.

## **2.2. A família e as dificuldades de aprendizagem:**

Este trabalho conjunto pode, e deve, contar também com uma outra participação – a da família. Pois o apoio familiar é essencial para o educando, e de grande importância no enfrentamento das dificuldades. Quando ele sabe que pode contar com a família e seus professores, desenvolve-se com mais segurança, auto-estima elevada e tende a uma aprendizagem menos conflituosa.

Quando os professores valorizam o envolvimento dos pais e se esforçam para informá-los e incentivá-los para que colaborem, os pais se tornam mais comprometidos e se sentem mais seguros quanto suas habilidades para cooperar. Além disso, os alunos cujos professores se preocupam em envolver os pais costumam estar mais confiantes na escola e de desenvolverem uma atitude mais positiva para com os objetivos educacionais. (MARCHESI, 2006. p.142).

As grandes mudanças de paradigmas escolares exigem a construção de uma parceria colaborativa entre seus membros e agregados. Ou seja, todos os envolvidos no processo educativo devem sentir-se responsabilizados por ele e agir de maneira que assegure um bom

progresso ou ao menos que se evite o fracasso escolar. Assim sendo, o vínculo com a comunidade tornou-se imprescindível, para que se alcancem os objetivos almejados. No entanto, é preciso informar e formar os pais para que eles desenvolvam estratégias positivas com seus filhos. Não é uma missão muito fácil, pois, como já mencionamos, nem sempre as famílias estão abertas a este tipo de apoio, é uma ação cujos efeitos não são imediatos, no entanto de grande valia para a educação principalmente dos alunos com dificuldades.

Alicia Fernández (1990) observou que cada família tem um jeito peculiar pelo qual se aproxima ou se afasta da saber. Esta maneira de lidar com o conhecimento é transmitida de pai para filho, segundo a autora, o que determina como estes se relacionarão com o conhecimento. É claro que existe a singularidade do sujeito, mas a dinâmica imposta pela família tem grande influência na aprendizagem dos alunos.

Muitos pais sentem-se apreensivos e ansiosos quando vão à escola, porque geralmente carregam consigo suas próprias histórias e experiências com professores e com a escolarização, e é exatamente essa bagagem que transmitem aos seus filhos, que por sua vez, acabam por responder da mesma forma, apreensiva e ansiosa frente ao processo educativo. Outras famílias passam por algumas situações que as afastam do contexto educacional, tais como: péssimas condições de vida; pouca escolaridade; nível socioeconômico desfavorecido; grande número de filhos; o fato de serem famílias monoparentais etc. No geral, as famílias apresentam alguns perfis parecidos, Marchesi (2006) cita em sua obra o trabalho de Coleman na Columbia Britânica, em que o mesmo pesquisa as tipologias familiares no que se refere à participação na vida escolar de seus filhos, que muitas vezes estão intimamente relacionadas às situações acima mencionadas.

Dentre estas, podemos encontrar três tipologias que dispõem de menor capacidade no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem: a família anônima, a família pouco disposta e a família ineficiente. Os pais anônimos sentem-se sem importância aos olhos dos professores;

deixam com que a escola não os leve em conta, não se fazem presentes e não se comprometem . Compõem este rol, os pais que se mostram enfadados nas reuniões escolares (quando comparecem), aqueles não acompanham o desenvolvimento de seus filhos, não olham seus cadernos, não perguntam para os alunos como foi o seu dia, etc. Esses pais não demonstram interesse pela escolarização e seus filhos, sendo assim, como dissemos, estes alunos podem também não enxergar o sentido da escola e da escolarização em sua vida.

A família ineficiente caracteriza-se como aquela que, mesmo tentando intervir, não obtém sucesso, no geral sente-se rejeitada pela escola, pois mesmo manifestando interesse em ajudar seus filhos não sabem como fazer. Muitas destas famílias caem no desespero. É preciso nestes casos muita paciência, perseverança e uma capacidade de diálogo para acalmar e instruir as famílias como podem ajudar os alunos com dificuldades.

Muitas vezes estes pais são confundidos com aqueles que realmente não se interessam pelo processo educativo vivenciados por seus filhos. Isto posto, faz-se necessário um olhar mais atento a fim de perceber a diferença entre as famílias. Do mesmo jeito que muitas vezes se classificamos os alunos, corremos o risco de rotular também suas famílias.

Alguns pais necessariamente não querem assistir as reuniões escolares ou podem ser alienados por algumas das línguas e das documentações que encontram. Eles não devem ser dispensados das reuniões como desinteressados pela educação de suas crianças. (MITTLER, 2003. p. 206.).

E por último, a família pouco disposta age com uma postura mediadora, percebe que o educando precisa de ajuda aceita a existência de oportunidades de intervenção, mas demonstra má vontade. Vemos claramente esta situação ao encaminhar os alunos para os projetos de apoio. Mesmo sabendo da importância para seus filhos, os pais não se mobilizam, não os levam aos

encontros, ou não procuram os especialistas indicados. Geralmente quando chamados à escola, justificam a má vontade com a falta de tempo ou de oportunidades.

A angústia dos alunos, da escola e da família, em relação às dificuldades de aprendizagem faz com que busquemos alternativas que nos levem a um ensino de qualidade, sem nenhum transtorno.

Como podemos ver, as dificuldades de aprendizagem compõem um quadro que não diz respeito apenas aos alunos, mas também à escola, seus professores, à família e ao governo, que elabora medidas para melhorar as condições educativas. Neste sentido, somos todos responsáveis pela educação das nossas crianças e jovens e, conseqüentemente, pelo futuro de nossa nação. Se não tivermos hoje ações fecundas que propiciem a mudança, continuaremos a encontrar em nossas salas de aulas um número exorbitante de alunos desmotivados e com dificuldades para aprender. Somente uma ação conjunta pode nos levar ao êxito. Sendo assim, que estejamos sempre motivados na luta por uma educação para mudança!

## **CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZANDO A SALA DE APOIO PEDAGÓGICO (SAP)**

“Nunca cometo o mesmo erro  
duas vezes  
já cometo duas três  
quatro cinco seis  
até esse erro aprender  
que só o erro tem vez.”

(PAULO LEMINSKI – Erra uma vez)

### **3.1.O que é SAP, SAPE e SAPEM?**

A fim de responder à pergunta inicial destacamos uma pesquisa conceitual das palavras **APOIO** e **PEDAGÓGICO**. No dicionário da Língua Portuguesa, Ferreira (2001), encontramos o significado da palavra APOIO, referindo-se a um “auxílio, socorro, tudo que serve como sustentáculo, suporte”. Ou ainda como “encosto, amparo”. Etimologicamente, segundo Cunha (1992), o termo é originário do latim “appoggiãre”, base também das palavras pojo, pedestal e podium.

Os significados das palavras “Pedagógico, Pedagogia e Pedagogo” já nos são muito conhecidos, porém vale a pena retomá-los para subsidiar nossas reflexões. Ainda de acordo com Cunha (1992), derivado do latim paedo, do grego (paidos - criança), documentava-se neste

contexto como atuação dos pedagogos a “criação dos meninos”. Nesta perspectiva, podemos entender o Serviço de Apoio Pedagógico como **um suporte à formação dos educandos**.

É notória a importância de um apoio à formação, pois vivemos em um mundo em constantes mudanças, caracterizado pela mundialização da economia e dos saberes. Ou seja, um momento de extrema complexidade, em que as exigências da nova realidade e as modificações na própria concepção sobre o conhecimento têm exigido, cada vez mais, repensar as instituições sociais e assumir um novo posicionamento perante as novas demandas.

Com este intuito, podemos visualizar a presença do apoio pedagógico nos documentos escolares e na legislação, denominado como SAP/ SAPEM ou SAPE.

A sigla SAP é entendida no contexto educacional como **Sala de Apoio Pedagógico**, geralmente é aplicada no ambiente escolar, em registros internos, projetos municipais e principalmente na oralidade. No entanto, encontramos nos documentos legais, tais como resoluções, indicações, deliberações, etc., as siglas SAP/ SAPEM referindo-se não à Sala, mas sim ao **“Serviço” de Apoio Pedagógico no Ensino Municipal**. Ou ainda como SAPE (**Serviço de Apoio Pedagógico Especializado**). Vemos, no entanto, que a SAP, independente desta ou de outras denominações propostas, caracteriza-se nestes documentos como um projeto desenvolvido nas redes de ensino, com finalidade de apoiar pedagogicamente os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Utilizaremos nesta dissertação a denominação SAP como (Sala de Apoio Pedagógico), por ser assim mais conhecida dentre os profissionais da rede municipal de Barueri, cenário de nossa pesquisa.

Na literatura, segundo Perrenoud (2000), a partir anos 60, quando o fracasso começa a ser visto como algo além da fatalidade, as pedagogias diferenciadas ganham força e passam a ser

consideradas como alternativas para solucioná-lo. O apoio pedagógico foi um dos primeiros dispositivos de diferenciação, surgindo como tábua de salvação para os problemas de rendimento.

O apoio pedagógico deveria evitar ou atenuar a reprovação fosse prevenindo suas dificuldades e fracasso, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos requeridos. A idéia de base era, então romper com a indiferença às diferenças, instaurando uma pedagogia que ainda não se chamava diferenciada, mas que se considerava como uma forma de discriminação positiva ou de educação compensatória. (PERRENOUD, 2000, p.35)

Ainda de acordo com Perrenoud (2000), tal serviço configurou-se como discriminatório, pois se compunha somente de alunos com baixo rendimento, com maior risco de fracasso, que recebiam atenção separada do resto de seus colegas de classe durante um tempo determinado. Era visto, também, por uma forma de discriminação positiva, na medida em que tinha a intenção de se tornar um tratamento pedagógico sob medida, como se fosse uma microorientação, para sanar as dificuldades e melhorar o rendimento deste aluno em potencial.

No entanto, os professores da época não se percebiam suficientemente capazes de lidar com as diferenças, acreditando na relevância de um trabalho extra-sala de aula, com um interventor especializado que viesse suprir as necessidades do educando. O que, no nosso entendimento, denota um desejo de isentar-se do problema sem culpas ou remorsos. Logo, em alguns casos, profissionais como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos e psicopedagogos tornaram-se responsáveis pela atuação nestes grupos de apoio. Mas no geral, a função era exercida por um professor considerado pelo sistema, o mais preparado por ter no melhor dos casos uma formação complementar.

Cabe destacar que os programas de apoio pedagógico apresentavam-se como **reforço escolar**, em que se pretendia fixar os conteúdos escolares através da repetição. Era compreensível que o mesmo fosse considerado como forma de discriminação, pois podemos imaginar o quanto

era enfadonho e sem sentido as atividades ali desenvolvidas. Além de ilógico para o aluno, pois a aplicação destes mesmos conteúdos, em classe, já não surtia o efeito esperado, despertando, ao invés disso, o desinteresse e incompreensão.

O encaminhamento para estes grupos significava para os alunos uma legitimação de seu fracasso, pois de acordo com Patto (1999), a estes eram atribuídos rótulos pejorativos como “grupo dos burros”, “dos fracos”, “dos menos inteligentes”, “dos retardados”, etc. Além do sofrimento causado pela não aprendizagem, as crianças encaminhadas, a estes grupos, ainda tinham que suportar tais nomenclaturas imputadas a elas. O preconceito se fazia presente, e unido a outros fatores citados por Perrenoud (2000), como as metodologias adotadas pouco eficientes e os ínfimos recursos para este trabalho resultaram no insucesso deste dispositivo educativo.

Com o passar dos tempos, e novas teorias sobre o fracasso, as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, a discussão sobre o conceito de “construtivismo”, ganharam espaço no contexto escolar. Alguns trabalhos anunciavam a mudança de perspectiva em relação ao papel da escola, como, por exemplo, as publicações de Maria Helena Souza Patto, dentre outros autores. Os idealizadores das políticas educacionais passaram a sugerir que os programas de apoio pedagógico abandonassem os conceitos de apoio como reforço até então adotados. Segue abaixo uma citação retirada das Linhas programáticas de Atendimento Especializado na SAP, trazida pelo MEC (1994), que revela tal mudança de visão:

Os serviços prestados nessa sala não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa na sala de aula), nem as atividades inerentes à orientação educacional, que são mais voltadas à escola como um todo. Diferentemente o professor da sala de apoio- habilitado para o trabalho com esse alunado – irá intervir como mediador, em atendimento grupal ou individual, utilizando-se de recursos instrucionais consentâneos com as necessidades de cada aprendiz, com vistas a favorecer-lhes o desenvolvimento global, o que é indispensável ao êxito nas atividades acadêmicas. Graças a esta mediação é que o quadro de insucessos pode ser revertido. (MEC, 1994, p.7)

Uma das principais diferenças entre o apoio pedagógico hoje e os programas de reforços está no papel que os conteúdos exercem nas atividades educacionais. Ainda de acordo com as Linhas Programáticas do MEC (1994), na SAP, eles devem se configurar como meros pretextos para se chegar à construção de competências e habilidades. Esta construção acontece geralmente por meio de projetos desenvolvidos para atender as diferenças desta demanda. Enquanto nos programas de reforço, os conteúdos tornam-se um fim em si mesmo, resumindo a aprendizagem ao acúmulo de conceitos considerados importantes, repetindo-se, por conseguinte, a mesma rotina que estes alunos já têm em sala de aula.

Isto posto, as habilidades desenvolvidas na SAP devem servir como sustentáculo para a construção do conhecimento na sala regular e não uma mera reprodução. Para tanto, faz-se necessário uma compatibilização entre as linhas programáticas da SAP e o currículo formal, a fim de que se possam desenvolver as potencialidades do educando, através de uma pedagogia diferenciada, para que a criança alcance uma real aprendizagem.

Portanto, as linhas, sugeridas pelo MEC abordam o desenvolvimento da coordenação geral e dinâmica através dos conceitos da psicomotricidade; o pensamento e a linguagem, trabalhando a cognição, a expressão livre através das artes e a afetividade por meio da auto-estima e confiança.

São atividades que objetivam capacitar os alunos para aprendizagens acadêmicas, favorecendo-lhe o processo escolar. (MEC, 1994, p.7)

A filosofia deste trabalho passa a se pautar pela oportunidade igualitária, mediante o atendimento oferecido, bem como no respeito às diferenças. E vemos, como um dos pilares deste atendimento, a valorização ao desenvolvimento do aluno na dimensão física, emocional e moral. Em consonância com as idéias de Piaget, a SAP considera que as crianças passam por períodos

gerais de desenvolvimento, que podem ser classificados em: Sensório motor, Pré-operatório, Operacional Concreto e Operatório Formal. Cada um desses períodos nos revela de forma geral as habilidades e forma de pensar da criança. Busca-se conciliar a ação educativa com as possibilidades que emergem em tais períodos, para que a criança possa estruturar seu pensamento com tranquilidade. Entretanto, ao mesmo tempo em que se respeita este momento, procura-se oferecer estímulos através situações desafiadoras que os levem a reestruturação constante do pensamento e elevação das operações cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Ainda sobre os seus educandos não podemos esquecer que são oriundos de diversos outros projetos educacionais, que chegam a SAP desmotivados, com baixa auto-estima e sofrendo. Carregam em seus ombros um histórico de fracassos que os impedem de tornarem-se verdadeiros aprendizes, geralmente apresentam um quadro de múltiplas repetências, não são alfabetizados e demonstram comportamento inadequado nas relações escolares. Eles precisam de metodologias que os estimulem e que façam sentir novamente o prazer em aprender que foi perdido. Sendo assim, cabe a SAP atender esta necessidade propiciando aos seus educandos metodologias diferenciadas, atraentes, concretas e motivadoras. Algumas estratégias como jogos, dinâmicas em grupo, dramatizações, são de fundamental importância neste processo de construção oportunizado pela SAP.

Os procedimentos de ensino devem contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando etc. (HAYDT, 1998, p.154).

A forma particular com que se organiza a sala de apoio pedagógico desvela as teorias imbricadas no projeto e a concepção educativa da escola e do professor. Carteiras enfileiradas nos levam a entender que não há trocas, que a aprendizagem se dá através da exposição do professor.

Logo, é necessário que o espaço disponibilizado a SAP seja grande aliado na motivação para a aprendizagem. Sendo assim, investir em um ambiente acolhedor, organizado, motivador, que oportunize a interação entre os educandos poderá trazer ganhos significativos no desenvolvimento.

O uso de mobiliários adequados, em uma disposição que favoreça a movimentação e atuação é outra característica marcante do trabalho que a diferencia das salas de reforço e regular. O material exposto, “não trancafiado”, pode ajudar a desenvolver a autonomia do aluno e o sentido de preservação e respeito ao patrimônio.

A sala de APE deve ser um ambiente que permita mudanças desde o rendimento escolar do aluno até, e principalmente, de seu autoconceito. Assim a própria arrumação da sala deve servir como estímulo para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades e sentirem-se felizes (...) Por isso, uma sala arejada, bem iluminada e atraente, de modo a garantir a expansão do aluno é uma das preocupações mais significativas nas tarefas de apoio. (MEC, 1994, p.7)

Outro aspecto diferencial na SAP que se faz importante mencionar é a avaliação do processo. Muitas vezes a sala regular ou os programas de reforço têm uma forma unilateral de avaliar, punindo justamente aqueles que necessitam que a escola desenvolva um trabalho, no sentido de minimizar suas dificuldades. Estes alunos vão pra SAP, e apresentam um grande medo de errar. Vêm esta possibilidade como algo negativo e angustiante.

Embasada em uma perspectiva construtivista, a SAP tem como proposta de avaliação um processo que ajuda a escola cumprir a sua função social, favorecendo uma educação de qualidade. Sendo assim, na SAP propõe-se que a avaliação ocorra em todos os momentos, de forma contínua e sistemática, e não apenas nos finais de ciclos ou períodos previamente estabelecidos. Exatamente por ser ela um mecanismo que torna possível fazer uma análise da situação do aluno em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas, como também

pode servir como um recurso de verificação da ação pedagógica. Avaliar e intervir devem ser vistos então como processos simultâneos.

Ambos os documentos expedidos pelo MEC e até então destacados têm data de 1994. Vimos até então que a SAP quando criada pretendia atender as dificuldades de aprendizagem que não fossem oriundas de deficiências. Seu objetivo central era facilitar a aprendizagem dos alunos, para assim reduzir os índices de fracasso escolar e analfabetismo. Como nos mostra a citação abaixo:

Trata-se de modalidade de atendimento pedagógico a ser desenvolvida no ensino regular, destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que não são portadores de deficiência ou problemas de conduta. (MEC, 1994, p.15)

Embora a orientação sobre as salas de apoio pedagógico estivesse expressa nos documentos do MEC, as crianças advindas das escolas especiais, que apresentam deficiências, neste momento já estavam ingressando nas escolas regulares precisando de um apoio para sua entrada e permanência nas salas comuns. Neste sentido, as SAPs começaram a atender também os alunos com necessidades educacionais especiais, articulando deficiências, dificuldades e diferenças, pois era o único dispositivo educacional visualizado pela maioria das unidades escolares como recurso que poderia ser utilizado para este fim. E, a partir de então, as Salas de Apoio Pedagógico passaram a caracterizar-se também como um atendimento específico na rede regular de ensino, a fim de favorecer o processo de inclusão. Veremos nos itens que seguirão este trabalho, artigos e reportagens sobre a implantação das SAPs nos diversos municípios do Brasil, que comprovam tal afirmação.

Segundo a deliberação no. 04/01, dentre as deficiências apresentadas pelos alunos que são atendidos pela SAP estão as deficiências físicas, mentais, paralisia cerebral, síndrome de down, deficiência auditiva e visual, além de crianças com epilepsia. A SAP também acolhe

problemas como dislexia, discalculia, disartria, disortografia, disfasia e dispraxias, embora estes problemas se apresentem como menos freqüentes do que as deficiências anteriormente citadas.

Cabe ressaltar, ainda, que a sala de apoio pedagógico como um grupo diferenciado não é considerado necessariamente uma modalidade inclusiva. No entanto algumas experiências registradas<sup>7</sup> mostram que este trabalho pode facilitar o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, à medida que desenvolvem habilidades importantes que serão utilizadas na sala regular e também da vida extra-escolar. Muitas vezes, a SAP se torna a única possibilidade de atendimento voltado às necessidades deste aluno, pois geralmente vive uma pseudo-inclusão, nas salas de aulas onde estão fisicamente presentes, porém alheios ao que se passa nela.

Para que o trabalho seja produtivo, é preciso entender as diferenças. Na SAP, o número reduzido de alunos e as horas semanais recomendadas, possibilitam conhecer realmente o educando. No entanto, conhecê-los um a um exige que se elabore um planejamento que venha atender as diferenças e celebrar as diversidades. É preciso que se tenha um olhar e uma escuta mais desenvolvida, e uma grande sensibilidade do que diz respeito ao processo de aprendizagem como um todo e não apenas em seu aspecto cognitivo. Pois ínfimas aprendizagens são consideradas grandes vitórias para os educandos que depositam grandes esperanças na SAP. Neste sentido, Marchesi (2006) menciona algumas idéias em relação a este trabalho diferenciado que vale a pena destacar:

(...) O que é preciso determinar, portanto, é que alunos necessitam de algum tipo de intervenção específica e qual é a intervenção concreta que se corresponde às necessidades educativas de cada aluno. (MARCHESI, 2006, p. 41)

---

<sup>7</sup> Durante dois anos trabalhei na SAP como professora e vivenciei experiências significativas com alunos portadores de necessidades especiais. Algumas destas experiências estão registradas no trabalho monográfico *A sala de Apoio Pedagógico e suas contribuições psicopedagógicas*, já citado nesta dissertação.

Atendendo as necessidades de cada educando, a SAP busca sempre intervir de acordo as propostas apresentadas pelo Centro para Estudos em Educação Inclusiva do Reino Unido. Em especial três delas que estão intrinsecamente ligados a este trabalho:

- **Todas as crianças têm direito de aprender juntas:** A SAP tem como base oferecer às crianças encaminhadas um apoio diferenciado, dentro de suas potencialidades e necessidades. Embora seja um trabalho de apoio realizado nestas circunstâncias, ele ocorre preferencialmente em grupos, para que as crianças usufruam deste direito de aprender em conjunto. Também porque se tem como pressuposto que a aprendizagem acontece na interação com o outro. Sendo assim um projeto pedagógico onde a criança perde esta oportunidade deixa de ser inclusivo, e não é isso que a SAP almeja já que tem sido utilizada por muitos municípios para favorecer este processo.

- **Crianças não devem ser desvalorizadas ou discriminadas por terem sido excluídas ou eliminadas devido às suas incapacidades ou dificuldades de aprendizagem:** A SAP busca resgatar a auto-estima das crianças com dificuldades de aprendizagem, pois são crianças que já sofreram a exclusão. Muitas destas crianças chegam a SAP achando-se incapazes de qualquer atividade, não acreditam em si mesmas. É preciso resgatar o sentido do aprender para estas e desvinculá-lo de qualquer desprazer que tenham vivido anteriormente.

- **Compromisso e apoio para a educação inclusiva, no uso mais eficiente dos recursos educacionais são indispensáveis:** Esta proposta reflete justamente os propósitos da SAP, pois a valorização da diversidade faz com que se busquem alternativas e recursos variados que atendam a todos. Desde o espaço físico até as estratégias utilizadas devem ser pensadas de forma que atenda esta proposta e promova a mudança de paradigma.

Como podemos perceber, todo o projeto necessita ser cuidadosamente pensado para que os alunos possam favorecer-se com esta pedagogia, aprendendo cada vez mais e melhor. Hoje,

fala-se em outras práticas diferenciadas, como a reorganização do currículo, o ensino por ciclos, por exemplo, e as consideram como mais eficazes do que o apoio pedagógico. Entretanto, faz-se necessário pontuar que a sala de apoio continua sendo o serviço mais utilizado na oferta de uma cultura básica àqueles que apresentam dificuldades no processo de aprender, devido a sua inadequação ao sistema de ensino no qual estão inseridos, com currículos seriados e gradeados. E mesmo sabendo das limitações deste serviço podemos utilizá-lo para colocar os alunos diante de situações de aprendizagens favoráveis ao seu desenvolvimento, considerando cada aluno em sua singularidade e atendendo suas necessidades, buscando assim alcançar uma educação que ressignifique a aprendizagem.

Quando as SAPs não forem mais necessárias e todas as dificuldades puderem ser sanadas nas salas de aulas regulares, teremos alcançado a verdadeira educação para todos. A não necessidade do projeto é um sonho real das escolas, que buscamos alcançar. Sonhamos com o dia em que todas as salas de aulas se tornarão salas de apoio, ou seja, um atendimento às diferenças. Quando não necessitarmos de recursos extras sala de aula, saberemos que encontramos o caminho, caminho este que nos levará à felicidade, respeito, dignidade e amizade.

Podemos observar que as SAPs originaram-se da incapacidade da escola em lidar com as diferenças. Tais dificuldades da escola podem ser traduzidas no número excessivo de alunos nas salas de aulas, despreparo do professor, rejeição às mudanças, burocratização do ensino, desprestígio da profissão, etc. O fato é que existe a necessidade temporária da atuação das salas de apoio pedagógico, até que as escolas consigam entender a nova realidade e adequar-se a ela.

Fazer educação hoje é um processo muito mais complexo do que nos anos que nos antecederam. Educação e Ensino hoje não assumem uma equivalência, embora estejam intrinsecamente ligados. Educar hoje nos leva a amplitude. É como abrir uma porta e nos deparar com um campo cheio de incertezas. Podemos optar por mantermos a porta fechada e reduzir

nossa atuação em dizer teoricamente o que está do outro lado, ou então apontar o campo e instigar a busca pela compreensão do mesmo, apoiando, orientando todo este processo.

As SAPs são para os alunos com dificuldades como a porta que conduz ao campo. Mas quando o mundo não for mais fechado, compartimentalizado e cheio de paredes, não precisaremos mais de portas, pois estaremos em um ambiente amplo, sem grades, divisórias ou cadeados que nos aprisionam. Estaremos neste contexto todos juntos, uns com os outros, seremos seres humanos e não mais produto de um capital.

Hoje, o projeto SAP tem uma grande importância, mas a intenção é que deixe de existir, e que apenas apareça em documentos históricos como registro de um momento onde a busca por este mundo diferente do qual falava a pouco, se fazia presente.

Portanto, entendemos que a SAP é 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.

### **3.2.Legislação Norteadora da SAP:**

Como acabamos de destacar, a SAP, encontra-se hoje atrelada à tendência inclusiva que o mundo tem assumido na última década. Sendo assim, tem como legislação norteadora alguns documentos internacionais, nacionais e municipais que versam sobre esta questão.

#### **3.2.1. Documentos Internacionais:**

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945):** que garante que os direitos, condições e reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos sejam protegidos pelo Estado

independente de qualquer questão como: raça, credo, cor ou opinião política. Podemos conferir no contexto histórico, que os portadores de necessidades educacionais especiais sempre foram desrespeitados com atitudes ultrajantes e preconceituosas. Neste sentido, a declaração dos direitos humanos pretende abolir tais posturas promovendo o desenvolvimento das nações a justiça e a paz no mundo.

- **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990)**, produzida na Conferência em Jomtien na Tailândia, veio para estabelecer objetivos e metas que buscam a construção de um sistema educacional mais acolhedor, promovendo uma escola de qualidade. A estratégia para isso, em relação às pessoas com algum tipo de dificuldade, é dar-lhes atenção, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas. A partir desta conferência, a discussão sobre o tema tem sido cada vez mais freqüente e o compromisso assumido reforçado.
- **Declaração de Salamanca (1994)**: A Conferência Mundial de Educação realizada em Salamanca, na Espanha, deu origem a este documento que fundamenta a educação Inclusiva e, por consequência, os serviços de apoio. Esta exige que a educação do portador de necessidades especiais seja parte integrante do sistema educacional, reafirmando o compromisso acima mencionado. O que vem de encontro à necessidade e urgência em atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, considerando que cada aluno é possuidor de interesses, habilidades e necessidades únicas. Isto posto, devemos considerar que esta vasta diversidade deve ser levada em consideração, a partir de uma pedagogia centrada no

educando. Pois somente desta forma, criaremos comunidades acolhedoras e combateremos atitudes discriminatórias.

- **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001):** A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. Logo discussões foram realizadas e concretizadas, e as declarações intergovernamentais em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil buscam desenvolver políticas e práticas inclusivas.

### 3.2.2. Documentos Nacionais:

- **Constituição Federal (1988).** A constituição priorizou o atendimento dos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, e ressaltou a importância do trabalho em conjunto com os setores privados, através de programas de prevenção, atendimento e treinamento para o trabalho.
- **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e Adaptações Curriculares (1998):** Com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), foram elaborados parâmetros curriculares com objetivo de orientar os profissionais da educação, na relação com a diversidade. Tais documentos ressignificam o conceito de educação e subsidiam a ação educativa.
- **Resolução no. 02, CNE/CEB, 11.09.2001:** No mesmo ano da declaração Internacional de Montreal, o Brasil, através da demos um grande passo em relação à educação inclusiva.

Instituí as **Diretrizes Nacionais da Educação Especial**. Este documento traz uma visão de educação como transformadora, pois, dentre suas funções, transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes e aumenta a liberdade humana.

Na perspectiva da universalização do ensino, a diversidade humana deve ser celebrada e encarada como uma tarefa de todos. E para isso realmente ocorra, as diretrizes dispõem sobre os atendimentos aos portadores de necessidades educacionais fazendo um estudo das legislações abordadas nestes itens.

Em relação especificamente a SAP, destacamos um trecho retirado das diretrizes Nacionais da Educação Especial que justifica sua existência:

As crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo o apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola ampliando-os quando necessários, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo (MEC, 2001, p.16).

Conforme disposto acima, vemos que os alunos que viessem a apresentar dificuldades poderiam receber o apoio adicional e os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades dos mesmos. Deixa-se claro também que, neste projeto, não é recomendável que se ofereça um programa diferente dos demais alunos, pois isso estaria ferindo os princípios da educação inclusiva. Propõe-se ainda que seja preciso observar e avaliar os alunos que apresentem dificuldades dentro da escola e, caso haja necessidade, legitima-se a criação do serviço de apoio especializado. Já para aqueles com dificuldades acentuadas propõe-se que participem de classes especiais por período transitório ou que sejam atendidos em escolas especiais em horários extraordinários.

Sabe-se ainda que cada escola ou educador encontra diferentes obstáculos no processo inclusivo logo deve encontrar a melhor forma de adequar-se às necessidades dos alunos. As salas

de recursos, **salas de apoio pedagógico**, serviços de itinerância, ou modalidades de apoio alocados nas classes comuns, sob a responsabilidade de professores, ou profissionais especializados, são algumas alternativas que as unidades escolares têm utilizado para atender às necessidades educacionais.

### 3.2.3. Documentos Estaduais:

- **A Resolução SE no. 95 de 21 de novembro de 2000** dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais nas escolas da rede estadual de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados, tal e qual vimos nas diretrizes nacionais da educação especial. Em seus artigos, está previsto dentre os serviços especializados, as salas de recursos e o **apoio pedagógico**. A escola que deseja tê-los e apresente demanda para tal, deve fazer uma solicitação à Diretoria de Ensino. Confirmada a necessidade, implementa-se o mesmo no âmbito da unidade escolar. O objetivo presente na legislação aponta para a melhoria da qualidade da oferta da educação especial na rede estadual de ensino, mediante reorganizações que a favoreça a inclusão.

As SAPEs (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) serão implementados através de turmas suplementares, para atividades especializadas, com professores especializados. O horário é diverso daquele que o aluno frequenta a sala de aula regular e programado de acordo com suas necessidades. Aqueles que em virtude de suas condições específicas não puderem frequentar a sala regular poderão compor uma classe especial, dentro da unidade escolar comum.

A organização das SAPEs presente nesta resolução determina que tais salas funcionarão no mínimo 5 horas diárias, divididos em 2 ou mais turnos. Os atendimentos poderão ocorrer

individualmente ou em pequenos grupos de 10 a 15 alunos que tenham a mesma necessidade. Existem, também, outros aspectos importantes que devem ser levados em consideração ao implementar tal projeto nas escolas, tais como: a demanda avaliada e comprovada pedagogicamente, professor habilitado na área, espaço físico adequado, não segregado, e recursos materiais didáticos específicos.

Considera-se habilitado o professor que tenha licenciatura plena em pedagogia com habilitação na respectiva área da educação especial, ou então portadores da habilitação em pedagogia e cursos de especialização, com no mínimo, 120 horas na área da educação especial. O portador de diploma de ensino médio, que possua habilitação para o magistério e curso de especialização na área da educação especial também poderá atuar nestes grupos de apoio. É necessário que o professor tenha uma boa formação para que consiga atuar com competência e responsabilidade, pois a ele é atribuída a função de elaborar seus planejamentos de acordo com as especificidades que o trabalho exige, a participação na elaboração das propostas pedagógicas e outras atividades coletivas programadas pela escola. Além do apoio técnico pedagógico aos demais professores das salas regulares e orientação à equipe escolar quanto aos procedimentos e técnicas que favoreçam a inclusão. Percebe-se por essas determinações que atuação no SAPEs não é uma atividade fácil, requer muito tempo, dedicação e amor pelo trabalho.

- **Resolução SE- 61, de 05 de Abril de 2002:** Os serviços de apoio também aparecem nesta resolução, nela, trata-se de questões relacionadas às ações do programa de Inclusão Escolar na educação básica em toda rede estadual de ensino. Segue abaixo um dos trechos deste documento.

As escolas devem reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de um currículo adaptado, de profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos; a formação continuada é necessária aos professores especializados, bem como aos professores do ensino regular para garantir um percurso escolar de sucesso aos

alunos com necessidades educacionais especiais. (Diário Oficial do Estado, 09.04.02).

Em seus artigos, propõe-se que em cumprimento das diretrizes nacionais da educação especial. Os alunos que tenham necessidades educacionais especiais passem a integrar o **Centro Pedagógico Especializado**, que atuará de forma sistemática em ação conjunta aos órgãos das secretarias do Estado. Através desta participação, pretende-se gerenciar e operacionalizar as demandas da educação especial, definir diretrizes e efetivar as ações de educação continuada aos profissionais envolvidos além de oferecer apoio pedagógico especializado por meio da equipe multidisciplinar itinerante.

Esta resolução foi alterada pela **Resolução SE 8, de 26 de janeiro de 2006**. Nesta, vemos alguns dos artigos que se referem especificamente ao serviço de apoio:

Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógicos Especializados (SAPes), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, com anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino. (Artigo 7º).

A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial na rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do aluno em classes comuns do ensino regular. (Artigo 8º).

Em seu 10º artigo, ressalta-se que a organização da SAPE só poderá ocorrer se: A demanda for comprovada; se tiver espaço físico adequado, não segregado; se houver recursos materiais; E principalmente, se houver professor habilitado, ou na ausência do mesmo, um professor com licenciatura plena em pedagogia, e curso de especialização na respectiva área de necessidade educacional, com no mínimo 360 horas de duração.<sup>8</sup> Ou seja, A preocupação em

---

<sup>8</sup> Grifo da autora desta dissertação.

oferecer um serviço de qualidade, com professores competentes, aparece reforçada nesta alteração.

### 3.2.3. Documentos municipais:

- **Decreto no. 33.891, de 16 de dezembro de 1993:** No município de São Paulo, a SAP (Sala de Apoio Pedagógico) e SAPNE (serviço de apoio aos portadores de necessidades especiais) estão amparadas no que institui o programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais, cujo objetivo é a integração dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.
- **Orientação Normativa n.02/95:** Além do decreto citado acima, a orientação normativa configura-se como outro documento onde a SAP e SAPNE se pautam. Tais orientações estabelecem critérios para a SAP, estes, por sua vez, permitem que as escolas interessadas no trabalho instrua-se com ata do conselho da escola, parecer da coordenação pedagógica, informações sobre a demanda e da existência do espaço físico adequado e o parecer conclusivo do supervisor escolar, enviando os mesmos para o delegado regional de educação, que formalizará, por ofício, à Secretaria Municipal de Educação.

Os educadores que desejam desenvolver este trabalho devem cadastrar-se na DREM<sup>9</sup> de exercício, submeter-se à entrevista e aguardar a designação em exercício, em se tratando de professor titular. Após designação/atribuição, o professor realiza um estágio na SAP próxima à sua unidade escolar ou à sua residência.

---

<sup>9</sup> DREM: Diretoria Regional de Ensino Municipal

Será realizada ao final do ano uma avaliação do trabalho do professor regente da SAP. Esta se fará pela coordenação da escola e pelos educadores da sala regular que tem seus alunos atendidos. Em relação aos alunos, a sua avaliação será contínua através de observações e registros realizados pelos professores tanto da SAP quanto da sala regular.

Portarias publicadas no diário oficial também compõem o rol de normas que regulamentam a SAP neste município. **A portaria 117, de 9 de Janeiro de 1995**, em seu parágrafo único, determina que o atendimento se restringe somente aos alunos matriculados nas unidades escolares onde foram criadas. A turma formada tem números menores que as SAPs criadas na rede estadual de ensino. Aqui elas têm entre seis e oito alunos, prioritariamente matriculados no 2º e 3º ano do ensino fundamental, podendo receber também alunos de outras séries que manifestem a necessidade do atendimento. A estas salas são encaminhados os alunos com distúrbios de aprendizagem, detectados pelo professor da sala de aula regular, para atendimento em horário diverso do que frequenta a sala comum. O tempo destinado a estes atendimentos é de três a cinco horas semanais para cada aluno, não podendo ocorrer em um único dia da semana. Como a SAP tem um caráter suplementar, assim que o aluno obter melhoras, que justifiquem seu desligamento do projeto, poderá ser dispensado.

- **Deliberação CME no. 04/01:** Em Barueri, no dia 17 de Agosto de 2001, foi homologada a deliberação CME no. 04/01, que regulamenta a implantação dos **Serviços de Apoio Pedagógico** nas unidades escolares na rede municipal de educação. Tal deliberação teve aprovação unânime do Conselho Municipal de Educação e iniciaram suas atividades no ano seguinte com objetivo de melhorar a qualidade de Educação, mediante uma reorganização que favoreça a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Define-se nesta deliberação que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais ocorrerá em classes comuns, e que para respaldar a ação educativa destas crianças e jovens do município de Barueri, terão funcionando nas unidades escolares ou centros de apoio, o **Serviço de Apoio Especializado**. Tal postura é justificada pelos paradigmas da Educação Inclusiva.

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentem significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem.(Artigo 1º da Deliberação CME nº. 04/01).<sup>10</sup>

A orientação do trabalho educacional dos alunos, bem como seu encaminhamento para a SAP, dar-se-á por avaliações pedagógicas realizadas pela equipe da escola e a equipe multidisciplinar do Departamento de Apoio Educacional (DADE), podendo ainda contar com o apoio dos profissionais da saúde em casos de problemas físicos, motores, visuais ou auditivos.

Ao final de cada ano, fica estabelecido que os conselhos de classe e série, através de seus educadores, organizarão relatórios para que se possam acompanhar o progresso do aluno com necessidades educacionais especiais. Tais relatórios devem ser fundamentados no acompanhamento periódico do professores e profissionais que o atenderam durante todo o ano. Nos casos onde a deficiência alcance um grau de severidade será disponibilizado um acompanhamento paralelo com outras instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal de Barueri. Nestas ocasiões os relatórios se fazem mais do que necessários para justificar o encaminhamento.

---

<sup>10</sup> Grifo da autora da dissertação

Considerando as necessidades e especificidades regionais e locais, serão implementados o Serviço de Apoio Pedagógico na Educação Municipal nas unidades escolares, com anuência da Secretaria do Ensino Fundamental. Cujos objetivos são os mesmos presentes nas resoluções anteriormente descritas neste trabalho.

Serão organizadas turmas suplementares com um número reduzido de alunos (dez a quinze) para o trabalho de atividades especializadas. Os atendimentos ocorrerão de forma individual ou em grupos, com horários programados, em período diverso daquele que freqüentam as aulas na sala regular. Tal atendimento não deverá ultrapassar duas horas diárias e dez horas semanais para cada aluno. A deliberação ressalta que os professores devem ser habilitados e receber, no percurso do trabalho, formação específica. Dentre suas atribuições, caberia participar e elaborar a proposta pedagógica da escola; elaborar planos de trabalho de acordo com as necessidades da escola, dos alunos, com base nas diretrizes da educação Especial; integrar-se às atividades coletivas da escola tais como os conselhos de classe, horário de atividades coletivas e outras, e fornecer orientações aos responsáveis pelos alunos e a comunidade.

Quanto à Secretaria do Ensino Fundamental, caberia propor a criação das salas nas escolas onde elas se fizerem necessárias; informar e orientar as escolas quanto aos serviços e instituições especializadas, a fim de agilizar o atendimento, e criar mecanismos para que as classes especiais sejam extintas gradativamente, de forma a atender os paradigmas inclusivos.

A execução do projeto SAPEM deveria ser direcionada por algumas ações, tais como: salas de reforço transformadas em sala de apoio; espaço físico de fácil acesso, e disposição dos materiais organizada de forma a facilitar a interação dos grupos; material pedagógico diversificado e estimulador; procedimentos discutidos pela equipe multidisciplinar e equipe de gestão, respeitando as fases de desenvolvimento da criança; acompanhamento do professor pelo

Núcleo Pedagógico, DADE, e CIN BARUERI (Coordenação da Inclusão de Barueri) na Secretaria da Educação do Ensino Fundamental.

Em todos os dispositivos legais destacados anteriormente existe a preocupação de garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais na escola regular, exigindo práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos, visando uma sociedade mais justa, onde todos tenham oportunidades e reconhecimento de suas potencialidades. No entanto, as propostas contidas na legislação não garantem que este atendimento se efetive, para isso é importante a dedicação e a inclusão da escola como um todo.

### **3.3. SAP: uma proposta, diferentes contextos.**

Os projetos que implementam as salas de apoio pedagógico têm crescido significativamente nas escolas municipais de ensino fundamental de todo país. Podemos verificar a adesão ao projeto nos diversos artigos e reportagens veiculados nos meios de comunicação.

Vejamos alguns exemplos:

A Prefeitura da Cidade de São José dos Campos e a Administração Distrital de São Francisco Xavier vão entregar à comunidade a nova Sala de Apoio Pedagógico neste dia 6 de junho, quarta-feira, às 14 horas. (...) De acordo com o levantamento da Secretaria Municipal da Educação, cerca de 22 alunos do ensino fundamental e da educação infantil com problemas de aprendizado irão freqüentar a sala em período contrário da escola regular. O principal objetivo da Sala de Apoio Pedagógico, uma antiga reivindicação da comunidade, é fazer com que o aluno possa acompanhar com tranquilidade o conteúdo do ensino regular, principalmente os portadores de necessidades especiais. (Jornal O Muriqui, maio, 2001).

Nova proposta pedagógica da Rede é um diferencial, com projetos como aceleração da aprendizagem, ciclo básico, avaliação global do aluno e capacitação constante dos professores. Todas as escolas têm à disposição dos alunos salas de apoio pedagógico, as quais contam com todo o material necessário para trabalhar qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem. (<http://www.balneariocamboriu.com.br>).

O "Projeto Salas de Apoio Pedagógico" foi criado para oferecer aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou deficiências, atendimento pedagógico especializado, individual ou em pequenos grupos. (<http://www.fiec.org.br>)

O Serviço de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Diadema oferece ao munícipe com necessidades educacionais especiais, atendimento especializado através do serviço itinerante, Salas de Recursos e Salas de Apoio Pedagógico, objetivando a inclusão nas escolas regulares de ensino municipal e estadual. (<http://www.diadema.sp.gov.br>)

Em Lençóis Paulista, o primeiro passo para a implantação do projeto de educação inclusiva aconteceu no início do mandato do prefeito José Antonio Marise (PSDB), quando um levantamento feito detectou 230 crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais.(...) Em 2004, a Diretoria de Educação realizou um novo mapeamento. Dessa vez, foram detectados 340 alunos que freqüentam desde a pré-escola (ensino infantil) até a oitava série (ensino fundamental). Embora o projeto atenda inicialmente 87 crianças, o desempenho pedagógico dos demais alunos também receberá acompanhamento através do Serviço de Apoio Pedagógico (Sape). (<http://www.jcnet.com.br>)

Há outro indicador interessante que também nos permite crer no aumento das SAPs no Brasil. Em uma pesquisa realizada através da internet, mais especificamente em uma rede de relacionamentos chamada orkut<sup>11</sup>, a comunidade Sala de Apoio Pedagógico<sup>12</sup>, criada em 30 de Abril de 2005, conta hoje com 78 membros, sendo esses de diversos estados. Neste espaço os profissionais têm compartilhado suas experiências em relação a SAP e vem encontrando nesta rede de relacionamentos um “apoio pedagógico” enquanto profissional. Segue abaixo alguns diálogos retirados dos tópicos da comunidade, que ilustram essa parceria entre seus membros.

*Amei trabalhar na Sap, p/ mim foi uma experiência riquíssima (...) Acho q toda sala de aula deveria ser uma Sap.*

*A Sala SAP foi trabalho de monografia de muitas de nós, infelizmente truncado por cada política educacional, deveriam ser investidos nesse tipo de projeto mais atenção e carinho, pois sabemos que o aluno com dificuldades de aprendizagem precisa ser estimulado de diversas formas... Mesmo que o processo seja lento, também tem o direito de aprender.*

<sup>11</sup> Segundo definições da Web, orkut é uma comunidade virtual afiliada ao Google, criada em 22 de Janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro do Google. Sistemas como o adotado pelo projetista, também são chamados de rede social.

<sup>12</sup> Comunidade Sala de Apoio Pedagógico: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=1980242>, criada pela autora desta dissertação.

*Especialmente agora em que se fala tanto em educação inclusiva, em que o MEC tem investido tanto na publicidade a respeito... Julgo que a S.A.P. é imprescindível no processo de inclusão; tanto para os alunos que têm NEE quanto para os professores, uma vez que o papel do professor da S.A.P. é ser articulador da inclusão junto a todos os segmentos da comunidade escolar.*

Embora Barueri seja o cenário de nossa pesquisa, é importante considerar que um dos primeiros municípios a instituir o apoio pedagógico caracterizado como SAP/SAPNE foi o município de São Paulo, por isso julgamos oportuno resgatar este processo.

### **3.3.1 A SAP no Município de São Paulo:**

Segundo dados presentes nos informativos da SAP, guardados nos arquivos da memória técnica da SME/SP, na tentativa de conter os altos índices de evasão e repetência, em 1993, Iniciou-se em São Paulo as atividades de apoio pedagógico com a parceria da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que, na ocasião, ofereceu um curso de formação para os 55 professores que participariam do projeto.

A SAP logo no início esteve sob a orientação da Equipe de Educação Especial, porém após reflexões acerca do trabalho, passou a integrar ao setor de Currículo, Programas e Métodos da Divisão de Orientação Técnica (DOT), por se compreender que o trabalho estava ligado ao ensino regular. Neste momento desenvolvia-se uma regulamentação para SAP, que funcionava amparada em decretos e portarias que se revogavam uns aos outros. A regulamentação definitiva só veio ocorrer em 1995 e 1996, ano que se estabeleceu uma parceria com a Universidade de São Paulo.

Junto com a DOT, a USP promoveu um curso de capacitação para 78 profissionais. Esta formação teve como tônica a questão do fazer pedagógico, abordando em seus encontros temas

como: o conhecimento e suas relações, operações cognitivas, momentos de aprendizagem, criatividade, o olhar pedagógico e sua intervenção, a constituição do sujeito, a importância do brincar, neurolinguística e distúrbios neurológicos.

Além da função de formar profissionais para a regência na sala de apoio a DOT responsabilizou-se também por visitas aos espaços físicos destinados a estas, com intenção de verificar a adequação do mesmo e estabelecer um contato mais próximo com o professor de SAP e os demais profissionais da unidade escolar.

O atendimento às dificuldades de aprendizagem priorizou os alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do ensino fundamental, na época 1<sup>o</sup> grau. Pois eram onde localizavam os maiores problemas com a retenção e evasão escolar. A preocupação central era diminuir os índices do fracasso.

Em 1993, com base na análise dos resultados de evasão e repetência obtidos junto às U.Es. criou-se a Sala de Apoio Pedagógico – SAP, como uma proposta específica que busca combater os esses problemas através de um atendimento pedagógico adequado. (Relatório Quadrienal: 1996)

É importante destacar que aos Portadores de Necessidades Especiais, paralelamente ao trabalho da SAP, foram desenvolvidas as SAPNES (Sala de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais). Com objetivo de atender as necessidades advindas de causas orgânicas como: deficiência mental em grau leve e moderado, deficiência auditiva leve e deficiência física e visual, contribuindo para sua integração na escola regular. De acordo com as estatísticas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em seus relatórios, em 1993 existiam 12 salas em todo município e com o passar dos anos este número foi aumentando, chegando a 31 SAPNES em funcionamento no ano de 2001, o que denota um crescimento considerável do projeto.

Cabe aqui ressaltar que ambos os projetos (SAPs e SAPNEs) foram instituídos na gestão de Paulo Salim Maluf (1993), mas o atendimento de apoio aos portadores de necessidades especiais já vinha sendo realizado desde o governo Erundina, com o programa PAPNE (Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais). Com a posse do novo prefeito o projeto sofreu uma reestruturação e passou então a denominar-se como SAP/ SAPNE.

Para criação das salas de apoio pedagógico no município de São Paulo, as escolas devem fazer um pedido desde que tenham salas ociosas e vontade de trabalhar com estas questões. Os educadores que trabalham neste projeto são professores titulares, adjuntos, estáveis e não estáveis cadastrados na DREM de exercício, que após o cadastro passam por uma entrevista com a equipe da DOT, responsáveis pela SAP e são designados através de parecer do Delegado de Ensino.

A complexidade do trabalho pode assustar os professores que como há tempos atrás se sentiam despreparados. Sendo assim, encaminhá-los a outro professor considerado mais preparado torna-se o caminho mais trilhado pelos professores das salas regulares.

O encaminhamento dos alunos para SAP deve ser feito pelo professor da sala regular que, através de uma observação sistemática, tenha detectado algum distúrbio na aprendizagem dos seus educandos. Ele observa por 30 dias, preenche uma ficha de observação dos alunos, discute os casos com o coordenador pedagógico, chama a família, e então o aluno começa a frequentar a SAP. Lá eles são atendidos no mínimo três e no máximo cinco horas semanais, em horário diverso do que frequentam a classe comum.

A SAP funciona paralelamente às salas regulares, atendendo as crianças que apresentem distúrbios relacionados ao desenvolvimento primário, tais como falhas de atenção, de memória, falhas perceptuais ou motrizes e distúrbios relativos ao desenvolvimento secundário como distúrbios de pensamento, de linguagem e dificuldades na aprendizagem acadêmica. Tem caráter

transitório, considerando que todos podem desenvolver-se melhorando o rendimento escolar. O desligamento da SAP ocorre quando o educando não necessitar mais do apoio ali prestado, porém, caso sinta dificuldades em acompanhar a dinâmica da sala regular, pode retornar ao atendimento.

Os alunos são atendidos em grupos de seis a oito (considerando a necessidade indicada), através de atividades lúdicas que levem em conta suas experiências. Jogos, brincadeiras, música, dança são estratégias sugeridas pela DOT para facilitar a comunicação e relação entre as crianças e suas aprendizagens. A evolução dos alunos é registrada aula a aula, e serve como instrumento de avaliação nos conselhos de classe. Por isso destaca-se a importância do contato com a professora da sala SAP com a professora da sala regular.

Menezes (2003), ao pesquisar as SAPNES e SAPs no município de São Paulo, aponta alguns fatores dificultadores no atendimento, como o fato do oferecimento da SAP estar condicionado à disponibilidade do espaço físico da escola e vontade de seus administradores. Segundo ponto destacado é a dificuldade de se providenciar uma avaliação diagnóstica para o atendimento dos portadores de necessidades educacionais especiais em SAPNE, o que faz com que fiquem sem atendimento ou então freqüentem as SAPs. Outro apontamento que nos chama atenção é a falta de investimento para formação de educadores, no que diz respeito à educação inclusiva. Menezes afirma que o atendimento é insatisfatório e desvela a necessidade de uma revisão. Porém, expressam sinais de interesse na rede municipal de ensino de São Paulo em garantir a assistência aos alunos com problemas de aprendizagem prioritariamente pedagógicas ou oriundas de alguma deficiência.

### **3.3.2. SAP no município de Barueri:**

Em 2001, O Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE) em parceria com o Núcleo Pedagógico, buscando atender a legislação que garante os direitos ao atendimento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, elabora o projeto SAPEM. Tal projeto (anexo 2) vem contemplar os alunos com dificuldades de aprendizagem e que apresentam necessidades educacionais especiais (portadores de deficiência mental, visual e auditiva). Amparado principalmente na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, tal projeto cita como referência, um de seus artigos:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LDB 9394/96, Artigo 58º).

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. (LDB 9394/96, Artigo 58: Inciso 1º).

A LDB determina que haja serviços de apoio para atender aos alunos portadores de necessidades especiais, pois o momento é de inclusão dos mesmos nas escolas regulares. Esta questão é uma preocupação constante no projeto. O objetivo da SAP neste sentido configura-se como a busca de um atendimento às diferenças e às necessidades desta demanda de acordo com as possibilidades imediatas da escola.

Incorporado ao projeto também o grupo de alunos que apresentam em seu processo de aprendizagem algumas dificuldades prioritariamente pedagógicas, a intenção de atendê-los também estão presentes em sua justificativa, vejamos:

Acreditamos que a sala de apoio pedagógico consiste hoje em uma grande alternativa de garantir ao aluno com dificuldades de aprendizagem<sup>13</sup> e com

---

<sup>13</sup> (grifo da autora desta dissertação)

necessidades educacionais especiais, atendimento individualizado e centrado nas suas potencialidades, oferecendo condições de elevar sua auto-estima e o progresso do seu desenvolvimento, evitando assim situações de insucesso escolar. (Projeto SAP, 2001)

A sala de apoio pode tornar-se uma ótima oportunidade para os alunos estarem em contato com as diferenças, trabalhar suas potencialidades, dificuldades individuais e fomentar a crença de que todo ser humano é capaz de se desenvolver e aprender na relação com o outro. Porém deve sempre existir o cuidado no sentido de que este projeto não se configure como uma classe especial segregada, excluída e rotulada como tantos outros dispositivos educacionais que já existiram.

Para que isso não venha ocorrer, é importante desenvolver um programa de formação continuada consistente e permanente, com objetivo de compreender-se o verdadeiro sentido da Sala de Apoio Pedagógico. Para tanto, o projeto prevê a formação de seus professores e apoio da equipe multidisciplinar, atuante na escola.

Pretendemos com este projeto, além de garantir apoio ao aluno, oferecer em caráter permanente, treinamento aos professores das salas de apoio para que possam discutir temas relacionados à área de educação especial, deficiências mentais, auditivas e visuais, entrelaçando teoria e prática (Projeto SAP, 2001).

Entretanto, há nesta citação uma questão que muito nos incomoda. O “treinamento” de professores. O conceito de treinamento nos sugere algo mecânico, que independe do desejo do sujeito, no caso o professor. O verbo treinar, Segundo Cunha (1992), é derivado do latim “trahinare”, está ligado ao adestramento. Treinar é fazer repetidas vezes a mesma atuação, relaciona-se à educação bancária que queremos abolir. Se com este projeto se deseja formar o indivíduo globalmente, como poderemos fazê-lo treinando os seus educadores? Esta palavra a nosso ver denuncia resquícios de um programa de reforço adotado em outras épocas, pautado em atuações que privilegiam a memorização, a cópia e o treino dos conteúdos não aprendidos em

sala de aula regular. Na perspectiva de uma formação de professores mais adequada às novas exigências educacionais, podemos citar Perrenoud (2003):

A formação de professores deve contemplar novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico; experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e reflexão crítica sobre sua utilização; processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas; conjugação de uma formação de tipo clínico, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. (PERRENOUD 2003, p. 132)

Embora o projeto mostre tal falha, podemos identificar outro ponto extremamente positivo. Ou seja, a preocupação com a relação teoria e prática. Não se pode deixar de enxergar que a teoria ilumina a prática e que há uma relação é indissociável entre ambas. No entanto, ainda hoje é muito comum encontramos não só no trabalho da SAP, mas em qualquer ação educativa o divórcio entre estes dois elementos. Fernández (2001) explica tal relação:

Uma grande falha na nossa educação refere-se a essa desqualificação do saber e o endeusamento do conhecimento. (FERNÁNDEZ, 2001, p.63.)

Esta tendência tem raízes no mundo greco-romano, onde a atividade prática era considerada menor e indigna dos homens livres. Há nesta época uma negação da relação de reciprocidade entre o saber e o conhecimento. Séculos depois, Marx defende a idéia de que o conhecimento está estruturalmente relacionado com a práxis, pois é na prática que o homem deve mostrar a verdade, isto é a realidade e o poder. Tal idéia é resgatada e aprimorada por nós, que ainda hoje na atualidade, questionamos, pesquisamos e buscamos saber e conhecer-nos como seres humanos, complexos e instáveis.

Outro ponto importante no projeto SAP são seus objetivos. Neste, a SAP mostra-se como um recurso facilitador da aprendizagem e da inclusão, à medida que o educando possa desenvolver toda sua potencialidade, resgatar sua auto-estima e sanar ou amenizar, as dificuldades de aprendizagem que tanto o incomoda. Diferenciando-se dos projetos de reforço,

pretende-se neste espaço, estimular suas competências e habilidades que se tornarão requisitos básicos para toda sua vida.

O objetivo principal da criação da sala de apoio pedagógico é oferecer ao aluno com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais, um espaço inteiramente dedicado ao seu progresso escolar, somando esforços entre equipe multidisciplinar, núcleo pedagógico, equipe de gestão escolar e docentes para garantir o trabalho de qualidade. (Projeto SAP, 2001)

A ex-Diretora do DADE, Andréa Cristina Ribeiro<sup>14</sup> faz o seguinte comentário sobre os objetivos deste projeto:

Vemos essas salas como mais uma oportunidade de unir a educação especial à educação comum. Com esses recursos as Emefs vão ter condições ainda melhores para trabalhar uma forma que contemple as necessidades desses alunos. Os recursos disponíveis nessas salas complementarão as propostas e trabalhos realizados em salas de aulas convencionais (Jornal da Rede, 7 de maio de 2002).

Este objetivo expresso no projeto é seguido de outros objetivos específicos em relação ao trabalho da equipe multidisciplinar. Tendo em vista o olhar múltiplo sobre as diferenças, é imprescindível estabelecer parcerias com os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar. Com tal parceria, fica subtendida a ligação da SAP com as diversas áreas do conhecimento. A Psicologia educacional nos trás sua contribuição no sentido de instrumentalizar os educadores em relação à afetividade, cognição, vínculos entre professor e aluno, e por conseqüência uma elevação na auto-estima. A fonoaudiologia busca atuar mais especificamente nas questões da linguagem, orientando os educadores a fim de que aprimorem a compreensão e postura reflexiva do aluno no uso da mesma. A Psicopedagogia, pela qual temos um grande apreço, busca informar e formar o professor, trabalhando com temas que venham de encontro com as necessidades da SAP, como o desenvolvimento de habilidades motoras, desenvolvimento

---

<sup>14</sup> Em 2001, quando elaborou-se o projeto SAP em Barueri, Andréa Cristina Ribeiro era a diretora do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE).

corporal e fases do desenvolvimento da escrita. O projeto contou também com o apoio no núcleo pedagógico, mais tarde transformado no centro de aperfeiçoamento ao professor.

Tendo elaborado o projeto para o desenvolvimento da Sala de Apoio Pedagógico, Barueri implementou as primeiras SAPs em 2002. Para tanto, segundo dados obtidos em pesquisa no Departamento de Recursos Humanos, contratou 53 professoras de educação básica I. Destas, 38 professoras compunham um grupo com formação em curso de ensino médio, modalidade normal, e em um segundo grupo havia 15 professoras com licenciatura em Pedagogia.

Nesta ocasião, segundo experiências relatadas anteriormente, pela autora desta dissertação<sup>15</sup>, grande parte das escolas ainda não se encontrava preparada para receber seus professores, muitas não tinham espaço físico definido ou materiais disponíveis para o trabalho e cada uma buscava soluções próprias. Assim, por exemplo, a EMEF Myrtes Therezinha Assad Villela, situada no centro da cidade. Teve o início de suas atividades no dia 6 de maio, com apenas nove alunos, e com o passar dos dias os demais foram chegando. Na mesma data, segundo dados encontrados no Jornal da Rede, de 7 de maio de 2002, a EMEF Fiorante Barletta iniciava os atendimentos com 43 alunos portadores de necessidades especiais. Vejamos o que diz Yvonete Aparecida Silveira, diretora da EMEF, em entrevista realizada também ao jornal da rede<sup>16</sup> :

A sala vem complementar o trabalho feito em sala de aula, e as alternativas que ela oferece vão dar subsídio a mais para o professor poder alfabetizar. Estamos sendo bem orientados tenho certeza que vamos acertar. (Jornal da Rede, 7 de maio de 2002)

Entretanto, a pioneira deste projeto em Barueri foi a EMEF “Dorival Faria”, localizada no Jardim Tupanci, onde o trabalho também iniciou com nove alunos. Vejamos o que a diretora

---

<sup>15</sup> Idem nota 1.

<sup>16</sup> Jornal da Rede foi um jornal de circulação municipal, que divulgava projetos realizados nas escolas de Barueri, artigos escritos por seus profissionais, e outros fatos ocorridos no âmbito da educação. Este jornal deixou de ser veiculado no ano 2005.

desta EMEF, Magda Guimarães Olegari Silva comenta neste momento sobre a implementação da SAP, em entrevista ao Jornal da Rede:

A sala é composta por ambiente agradável, onde cada espaço apresenta recursos didáticos pedagógicos, disponíveis na escola e criam vida. Com esse espaço e recurso, o professor pode dar mais vazão a sua criatividade, tornando o processo mais dinâmico, prazeroso e feliz. (Jornal da Rede, 7 de maio de 2002).

As entrevistas citadas nos revelam a grande expectativa dos profissionais da rede em relação ao trabalho a ser desenvolvido no novo projeto. A esperança de atender a todos, a busca pelos ideais da inclusão com um trabalho de apoio, e a superação de todas as dificuldades começou a fazer parte de um desejo coletivo e mais uma vez na história os grupos de apoio foram vistos como tábuas de salvação.

O ano de 2002 se finda com um ótimo saldo no que se refere à SAP, havia sido um bom início, porém ainda existiam ajustes a serem feitos. Matérias no Jornal da Rede, e os trabalhos dos alunos mostravam trabalhos belíssimos desenvolvidos na SAP, o que denota o sucesso do projeto, conforme se evidencia nos trechos abaixo:

A sala de Apoio Pedagógico (SAP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Myrtes Therezinha Assad Villela promoveu durante o mês de outubro um campeonato de damas (...) A atividade foi muito enriquecedora, pois tivemos a oportunidade de trabalhar em equipe. Todos estiveram integrados. (Jornal da Rede, 3 de Dezembro de 2002.).

Antes da SAP, era preguiçoso, mas depois me tornei estudioso. Antes eu era relaxado, mas estou aprendendo a aprender. Quando crescer, quero ser detetive, ativo e ágil para todo perigo. D. 11 anos

A SAP foi um jeito de esperança (sic) por que eu achava que eu não gostava de estudar, mas eu vi que era um projeto muito bom pra mim (...) E. 15 anos.

Em 2003, já podemos identificar mudanças neste trabalho. Segundo Luciana Rohn<sup>17</sup>, a maior diferença deste em relação ao ano anterior está no perfil dos professores contratados para tal função. Parte dos professores que atuavam na SAP eram os mesmos que lecionavam nas salas regulares, eles complementavam sua carga horária com 10 horas aulas, aumentando assim o seu salário. O critério para a seleção desses educadores restringiu-se a pontuação adquirida com o tempo de serviço na rede.

É notório que, com apenas esse critério estabelecido, muitos educadores que não tinham interesse em trabalhar com esta demanda ou qualquer preparo adicional, assumiram estas salas na intenção de complementar sua renda financeira.

Professores que se encontravam em situação de concursados, porém excedentes (sem salas de aulas), também assumiram a SAP por falta de opção. E ainda em um terceiro caso, mantinham-se alguns professores exclusivos para SAP. Entretanto, como eram poucos os professores nesta situação, eles acabavam por cumprir sua carga horária em dois períodos ou em mais de uma escola, na tentativa de suprir a todas elas, o que em nossa compreensão pode ter comprometido o desenvolvimento do trabalho. Pois se antes, o aluno poderia freqüentar a SAP cinco dias na semana, perfazendo o total de oito a dez horas semanais, agora tinha sua participação reduzida para, no máximo, quatro horas.

Isto dificultou um pouco, por que aumentou o número de professores, e tinha escolas que tinham uma demanda muito grande e precisava de mais professores devido à carga horária. A capacitação também ficou um pouco mais complicada, mas a gente conseguiu realizar este trabalho (Rohn: 2004).

De acordo com Jornal da Rede de 7 de Maio de 2002, o trabalho da SAP deveria pautar-se na construção de habilidades e competências, através de seus grupos de estimulação: **Raciocínio Lógico, Comunicação Escrita, Trabalho Corporal e Criação e Expressão.**

---

<sup>17</sup> Atual diretora do DADE, entrevista de 03/05/04.

Compreendemos que tais grupos são de extrema importância, pois privilegiam as múltiplas formas do processo de aprender. Seguindo a tendência da Escola Nova, o pressuposto deste projeto era adequar as necessidades individuais ao meio social, onde o importante não é o aluno dominar o conteúdo, mas aprender a aprender.

Porém, segundo dados coletados junto às professoras, as SAPs, em 2003, sofreram grande pressão por parte dos professores das salas regulares e gestão escolar, para que existisse um trabalho voltado especificamente às dificuldades na alfabetização. Portanto, a pedido da Secretaria de Educação, visto o elevado índice de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, o projeto foi reformulado para que eles também fossem atendidos.

Foi um pedido da secretaria que fosse inserido neste projeto alunos que detectamos dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. E aí a gente pensou a SAP como um grupo de estimulação e de um outro grupo onde o foco era a leitura e escrita. (Rohn:2004)

Não só em Barueri, mas em todo o nosso país existe um número alarmante de crianças semi-analfabetas, baseados nestes números justificou-se a criação um outro grupo: **Grupo de Alfabetização**, incorporado à SAP através do Comunicado 03.03 do dia 19 de fevereiro de 2003, dirigido preferencialmente para os alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do ensino fundamental com dificuldades no processo de leitura e escrita.

Acreditamos que a criação deste grupo foi desnecessária, já que existia um outro destinado ao trabalho da língua escrita, e quando falamos em linguagem escrita nas séries iniciais é evidente que estamos nos referindo ao processo de alfabetização. O novo grupo apenas confundiu os objetivos da SAP. Neste momento, cobravam-se dos educadores resultados imediatos e efeitos milagrosos, que apontavam para um trabalho de reforço. Toda essa

transformação gerou a descaracterização do projeto inicial. E novamente o apoio pedagógico volta ser visto como nos anos 60.

Outro fator que se modificou de 2002 para 2003, apontado pelas professoras de SAP, foi os encaminhamentos dos alunos. O critério inicial era que a equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos), denominados na rede de ensino como especialistas fizessem uma triagem.

Para definir quem realmente precisa utilizar os serviços da SAPEM, os professores de ensino regular identificam os alunos e a equipe multidisciplinar avalia os casos para verificar qual é a real necessidade de cada estudante, em um processo de triagem. (Jornal da rede, 7 de Maio de 2002).

De acordo com as orientações sobre a SAP, a equipe multidisciplinar possui instrumentos específicos para identificar e buscar medidas de apoio, para que o mesmo obtenha um bom desempenho na sala regular, sendo assim, cabe inseri-lo nos grupos de estimulação acima descritos.

No entanto, o número de crianças a serem avaliadas aumentou significativamente e, em alguns casos, os alunos eram encaminhados por outros profissionais da escola tais como professores, coordenadores ou orientadores, depois de um ditado diagnóstico. O critério nestes casos era o nível de escrita. Portanto, a SAP focou seu trabalho na alfabetização.

Em 2004, em ata da Reunião do GAEB,<sup>18</sup> realizada em 07/04/2004, a secretária da Educação Professora Cilene Bitencourt explicou aos presentes, que a SAP neste ano, funcionaria em forma de projetos. Seriam oferecidos aos PEB I (Professores de Educação Básica I), que quisessem complementar sua carga horária.

Chamar-se professores concursados, para assumirem. (Ata da Reunião do GAEB, 2004).

---

<sup>18</sup> GAEB: Grupo de Apoio ao Ensino de Barueri

Entretanto, segundo Luciana Rohn<sup>19</sup> devido à impossibilidade de incluir a SAP no orçamento da prefeitura, foram contratadas professoras estagiárias, formandas do curso médio, modalidade normal. A intenção era que fossem contratados professores estagiários do curso de pedagogia, mas não houve interessados e, sendo assim, as estagiárias iniciaram os trabalhos por volta dos meses junho e julho. Neste ano Barueri teve aproximadamente 86 salas de apoio em funcionamento.

Eu como membro do departamento, questionei porque a gente tinha uma ideologia da SAP, com professores capacitados e competentes pra estar lá. Não que o estagiário não fosse competente, mas ainda tem uma experiência muito pequena, está saindo de um magistério (...) A gente sentiu uma defasagem muito grande na formação destes professores, com certeza (Rohn: 2004).

Em uma outra reunião do GAEB, segundo dados encontrados em ata (presidida pela supervisora de ensino Professora Deise Vanelli G. Mattos Ferreira), verificamos também por parte dos participantes uma preocupação com a atuação das professoras-estagiárias. A supervisora explica que a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) optou por contratar estagiários para ministrarem aulas nas turmas de SAP, após uma avaliação do trabalho anterior das estagiárias em salas regulares. Comprometeu-se a fazer uma avaliação caso houvesse algum problema, e afirmou que nestas circunstâncias o pessoal contratado seria revisto.

Em 2005, as salas de apoio não existiram, entretanto, a diretora do DADE nos revelou na entrevista que existia a pretensão para que se retomasse o trabalho. Porém não vimos nenhuma motivação neste sentido. Infelizmente o contexto educacional vive hoje uma descontinuidade de projetos e propostas pedagógicas que muitas vezes nos fazem desacreditar no sucesso dos mesmos.

---

<sup>19</sup> Entrevista de 03/05/04.

No entanto, ressaltamos que Barueri, não tendo mais a Sala de Apoio Pedagógico para apoiar a aprendizagem, lida com as dificuldades e trabalha com os paradigmas da Inclusão através do trabalho da equipe multidisciplinar nas escolas, onde tais profissionais procuram diagnosticar as necessidades dos alunos, orientarem os professores das salas regulares e acompanhar seu trajeto. Quinzenalmente os especialistas vão às escolas para este acompanhamento. Porém sabemos do alto índice de alunos que são encaminhados para esta triagem, tornando-a insuficiente para a resolução dos problemas de aprendizagem.

Além do trabalho da equipe multidisciplinar, cabe ressaltar que recentemente, preocupados com a qualidade de educação e formação dos profissionais que atuam na rede, Barueri firma uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A PUC-SP entrou em acordo com a Prefeitura de Barueri para implementar um campus na cidade. A edificação fica ao lado de Alphaville, um dos lugares mais valorizados da Grande São Paulo. A universidade se instalará em um prédio construído pelo município. Um protocolo de intenções, oficializando a parceria, foi firmado no último dia 2. As duas partes discutem agora detalhes jurídicos para que o contrato seja assinado. (Jornal Folha de São Paulo, 14 de Setembro de 2005).

Serão ministrados no campus cursos dirigidos a professores, pedagogos, psicólogos e estudantes de graduação e pós-graduação da área de Ciências Humanas, tais como: Inclusão e Motricidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; O Papel do Coordenador Pedagógico com Foco no Processo Reflexivo do Professor e O Sócio-Construtivismo; Planejando e Analisando a Sala de Aula e Orientação Profissional.

Estas atuações configuram-se como tentativas de solução das dificuldades apresentadas. Acreditamos na grande importância da SAP e da formação de qualidade que será desenvolvida, uma vez que são formas de lidar com a diversidade e adversidades enfrentadas no ensino regular.

## **CAPÍTULO 4 – O QUE NOS MOSTRAM OS DADOS DA PESQUISA: A ATUAÇÃO DA SAP NO ATENDIMENTO ÀS DIFICULDADES E DIFERENÇAS**

### **4.1. O cenário da pesquisa:**

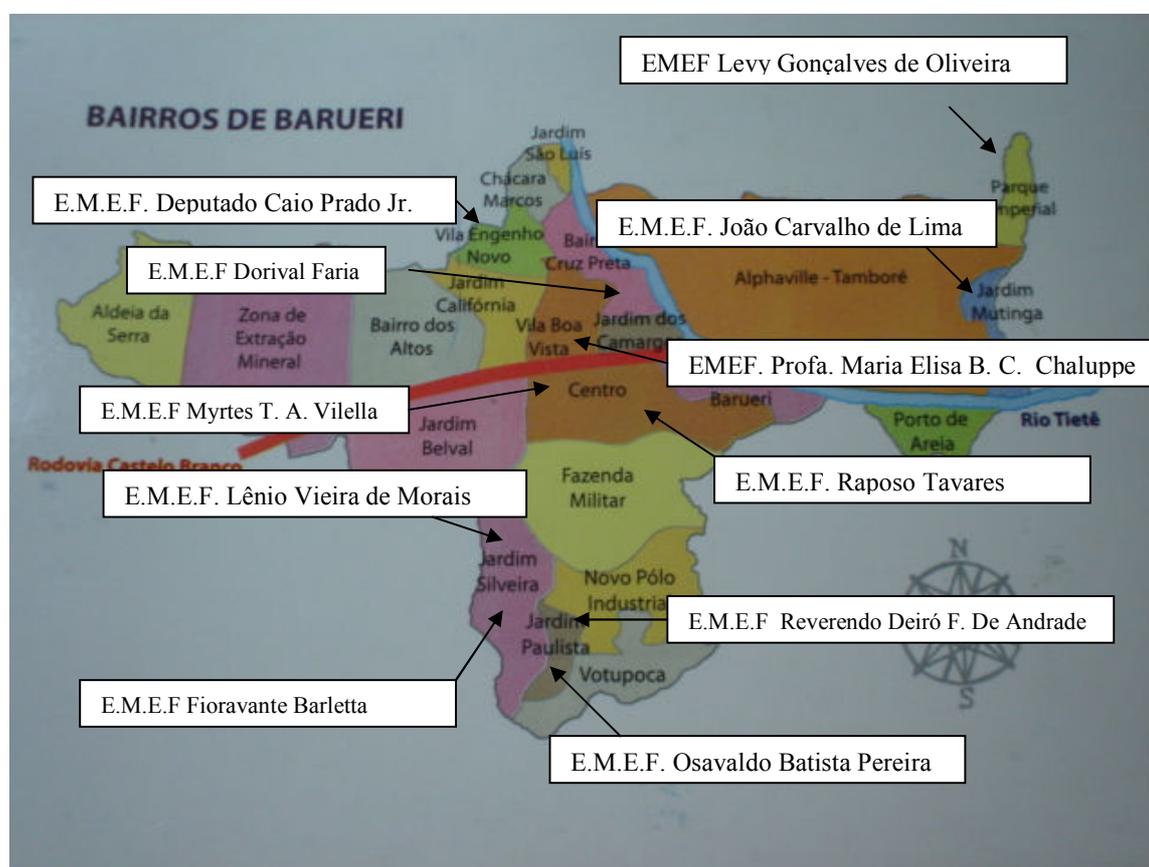
O município de Barueri está localizado na região metropolitana da Grande São Paulo. Não apresenta zonas rurais, concentrando sua população em zona urbana. Está a uma distância de 26,5 quilômetros do marco zero de São Paulo (Praça da Sé), com densidade demográfica de 3.509 habitantes por quilômetro quadrado. Atualmente encontra-se entre os dez municípios com maior crescimento populacional do Estado.

Segundo dados do site oficial da cidade, no que se refere à educação, Barueri, em 2004, (ano em que se deu esta pesquisa) atendeu 42.453 alunos, e neste último ano, (2005), atendeu o total de 44.579 alunos no ensino fundamental, o que denota o crescimento do número de alunos atendidos. Cabe destacar que todo o ensino fundamental é de responsabilidade do município, que conta com um total de 85 escolas, incluindo EMEIs (Escolas Municipais de Ensino Infantil) e EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), sendo que 49 delas atendem este último nível de ensino.

Para investigação do problema em questão, foram selecionadas oito das 49 escolas de ensino fundamental de Barueri, que ofereceram o serviço de apoio no ano de 2004. No transcorrer do trabalho, porém, sentimos a necessidade de incluir na pesquisa outras três escolas, e repetir uma das que já estavam na primeira lista, tendo os anos de 2002 e 2003 como base para análise de dados, visando compreender a SAP desde a sua origem até a suspensão do projeto.

O critério de escolha das oito primeiras escolas foi bem particular, cada uma delas tendo uma razão peculiar que a justificasse – como veremos à frente. Já as demais escolas foram escolhidas atendendo a um único critério: terem desenvolvido o trabalho de SAP nos anos de 2002 e 2003.

Todas as escolas investigadas estão localizadas em setores urbanos e urbano-periféricos da cidade, em sua maioria em bairros diferentes, o que nos possibilitou uma visão ampla da extensão do projeto, conforme consta no mapa, abaixo:



A razão principal da escolha da E.M.E.F. Caio Prado Júnior baseia-se em uma matéria publicada no Jornal da Rede de Barueri, em 4 de novembro de 2003, no qual pudemos ver exaltado o trabalho realizado por uma professora que concorria ao prêmio municipal “Professor

Giz de Ouro”, que premia o professor com projetos de destaque no ano. Ao ler a edição do jornal, tivemos a impressão de ser um bom projeto. No entanto, uma manchete (anexo 3) nos trouxe certo incômodo, pois relacionava o nome do projeto SAP à palavra reforço, fato que, como vimos em capítulos anteriores, não corresponde ao objetivo da sala de apoio. Por essa razão tornou-se imprescindível fazer uma análise de como esta escola percebia o trabalho de SAP e como o projeto estava sendo desenvolvido.

A segunda escola selecionada, a E.M.E.F. Dorival Faria, sobressaiu-se por ser a pioneira na implementação do projeto SAP em Barueri, merecendo, inclusive, destaque no Jornal da Rede de Barueri, em 4 de novembro de 2003. Por semelhante motivo, destacou-se como positivo, em um dos encontros destinados à formação dos professores de SAP, ocorridos em 2003, sendo, inclusive, exaltado pelas professoras que lá estavam presentes, o trabalho da E.M.E.F. Osvaldo Batista Pereira.

Outra E.M.E.F. selecionada foi a Fioravante Barletta. Esta unidade, pelo que se pôde perceber nos anos em que se deram as pesquisas, era uma das escolas onde se concentrava um grande número de alunos portadores de necessidades especiais. Isso, aliado ao fato de ser também uma das primeiras a abraçar o projeto, nos instigou a verificar como se dava o apoio a estes alunos.

A proximidade com o trabalho de SAP foi o critério fundamental na escolha de duas das escolas pesquisadas: a E.M.E.F. Raposo Tavares, por já termos desempenhado a função de educadora de SAP na unidade e a E.M.E.F. Levy Gonçalves de Oliveira, por atuarmos na função docente, em uma de suas salas regulares.

A seleção das E.M.E.Fs João Carvalho de Lima e Lênio Vieira de Moraes atenderam apenas ao critério localização, uma vez que a intenção era ter uma noção ampla do projeto no município.

No caso das escolas E.M.E.F. Maria Elisa Bueno Couto Chaluppe, E.M.E.F. Professora Myrtes Therezinha Assad Villella, E.M.E.F. Reverendo Deiró Felício de Andrade e novamente a E.M.E.F. Lênio Vieira de Moraes, a escolha foi aleatória, pois não era tão fácil encontrar as professoras que trabalharam em SAP nos anos de 2002 e 2003, uma vez que estas haviam se transferido para outras unidades.

#### 4.2. As escolas selecionadas: Características principais

O quadro a seguir apresenta as características de cada uma das escolas investigadas.

E.M.E.F.s	Nível de Ensino/ Modalidade	Total de alunos atendidos pelo ensino municipal	Número aproximado de alunos atendidos na SAP	Ano Base da pesquisa	Particularidades da Escola (criação/municipalização)
<p><b>E.M.E.F. “Deputado Caio Prado Júnior”</b></p> 	<p>Ensino Fundamental II</p> <p>Ensino Médio</p>	638 alunos	32 alunos	2004	<p>Esta unidade escolar tem direção compartilhada. Funcionam no mesmo prédio a EMEF Deputado Caio Prado Jr. mantida pela prefeitura municipal de Barueri, responsável pelo ensino fundamental II e a EE Deputado Caio Prado Jr. Responsável pelo ensino médio.</p>

<p><b>E.M.E.F. “Dorival Faria”</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I</p>	<p>456 alunos</p>	<p>26 alunos</p>	<p>2004</p>	<p>A unidade escolar não é compartilhada, foi municipalizada em 1997.</p>
<p><b>EMEF. Fioravante Barletta</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I Ensino Fundamental I (modalidade EJA)</p>	<p>1.718 alunos</p>	<p>37 alunos</p>	<p>2004</p>	<p>Esta escola foi criada em 1998, e denominada como EMEF Parque dos Camargos. Em alguns meses seu nome foi alterado para Fioravante Barletta.</p>
<p><b>EMEF “João Carvalho de Lima”</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I Ensino Fundamental I (modalidade EJA)</p>	<p>1.661 alunos</p>	<p>45 alunos</p>	<p>2004</p>	<p>Esta escola foi criada no ano de 1997 e denominada como Jardim Mutinga. A partir de 24/04 passou a se chamar João Carvalho de Lima.</p>
<p><b>EMEF “Levy Gonçalves de Oliveira”</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I</p>	<p>1.717 alunos</p>	<p>41 alunos</p>	<p>2004</p>	<p>Esta unidade foi Criada em 1998 e denominada como EMEF do Parque Imperial. Após três meses recebeu o nome de “EMEF Levy Gonçalves de Oliveira”</p>

<p><b>EMEF “Oswaldo Batista Pereira”</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I e II</p>	<p>1.564 alunos</p>	<p>28 alunos</p>	<p>2004</p>	<p>Esta unidade foi criada em 2001.</p>
<p><b>EMEF “Professor Lênio de Moraes”</b></p> 	<p>Ensino Fundamental II</p>	<p>860 alunos</p>	<p>33 alunos</p>	<p>2002/2004</p>	<p>Esta unidade foi criada como EEPG do Jardim Alberto, no ano de 1979, e em 1981 recebeu a atual denominação. A escola tem direção compartilhada, Funcionam no mesmo prédio: a EMEF Prof. Lênio Vieira de Moraes, mantida pela Prefeitura Municipal de Barueri e responsável pelo Ensino Fundamental; e a EE Prof. Lênio Vieira de Moraes, responsável pelo Ensino Médio.</p>
<p><b>EMEF “Raposos Tavares”.</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I</p>	<p>550 alunos</p>	<p>20 alunos</p>	<p>2004</p>	<p>Em 1999, a escola é municipalizada e recebeu a atual denominação. É uma das mais antigas escolas de Barueri, atuou em outro local, e chamava-se Grupo Escolar Raposo Tavares.</p>

<p><b>EMEF “Maria Elisa Couto Bueno Chaluppe”.</b></p> 	<p>Ensino Fundamental II</p>	<p>1.495 alunos</p>	<p>28 alunos</p>	<p>2003</p>	<p>Criada em 1995, denominou-se como EEPG Vila Boa Vista. Em 1996, passa pelo processo de municipalização. E em 1997 recebe atual denominação.</p>
<p><b>EMEF “Profa. Myrtes Therezinha Assad Villela”.</b></p> 	<p>Ensino Fundamental II e Ensino Médio</p> <p>Esta escola atende também nestes níveis a modalidade especial e EJA</p>	<p>520 alunos</p>	<p>25 alunos</p>	<p>2003</p>	<p>Esta escola foi criada em 1981 e denominada E.P.G. de Barueri. Recebeu a atual denominação em 1987. E no ano de 2001 foi municipalizada. Compartilha hoje de duas direções. EMEF Professora Myrthes Therezinha Assad Villela, mantida pela Prefeitura Municipal de Barueri e responsável pelo Ensino Fundamental; e a EE Professora Myrthes Therezinha Assad Villela, responsável pelo Ensino Médio.</p>
<p><b>EMEF “Reverendo Deiró Felício de Andrade”.</b></p> 	<p>Ensino Fundamental I</p> <p>Ensino Fundamental (modalidade EJA)</p>	<p>1.309 alunos</p>	<p>20 alunos</p>	<p>2002</p>	<p>Criada como EEPG do Jardim Paulista II em 1994. Foi municipalizada em 1997 e em 1998 recebeu a atual denominação.</p>

### 4.3. A coleta de dados:

A coleta de dados realizou-se através de três instrumentos: observação empírica, entrevistas semi-estruturadas e questionários de questões abertas.

Observamos o trabalho de oito professoras que atuaram em SAP no ano de 2004. Durante estas observações, coletamos dados a respeito de como tais professoras construía o seu fazer pedagógico, na SAP. Com isso, procuramos analisar a viabilidade do trabalho e a consonância da prática com a proposta original.

Sendo assim, analisamos as linhas programáticas, situações didáticas, recursos materiais e espaço físico buscando compreender o que, e de que forma, se trabalhavam nestes encontros, e principalmente se existiam realmente os grupos de estimulação apontados no comunicado 03.03 do dia 19 de fevereiro de 2003.

Procuramos ainda, em todas as visitas, não provocar alterações na dinâmica do atendimento para que não comprometesse a pesquisa. Como diz Douglas, 1976:

Os investigadores qualitativos tentam reagir com seus sujeitos de forma natural não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais intrusiva for a investigação maior a probabilidade de se verificarem feitos do observador. ( in BOGDAN, pág 68.)

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com 12 professoras que desempenharam a função docente no projeto, sendo oito delas ainda em atuação e mais quatro que atuaram nos anos de 2002 a 2003, e que não faziam mais parte deste projeto.

As entrevistas ocorreram na própria escola, ou nas residências das professoras, o que resultou em um clima mais informal, de confiança. Os aspectos privilegiados nas entrevistas foram o perfil das professoras de SAP, a percepção da função desempenhada, concepções sobre

educação inclusiva, as ações desenvolvidas no projeto, pontos dificultadores do processo e avaliação.

Por meio da entrevista realizada com cada profissional foi possível extrair informações mais fidedignas, e permitiu às professoras exprimir-se sobre as percepções construídas sobre o atendimento, no município de Barueri, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o trabalho de SAP e sua operacionalização. Optamos por utilizar o tipo de entrevista semi-estruturada, devido à flexibilidade que apresenta.

(...) sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... (LAVILLE e DIONE,1999, p. 189).

Utilizamos também questionários de questões abertas, dirigidos a seis especialistas do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE). Destes, obtivemos quatro respondidos.

Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los. (LAVILLE e DIONE,1999, p. 189).

Os questionários foram utilizados para investigar a participação dos especialistas do DADE no projeto SAP. Todas as professoras entrevistadas ressaltam a atuação da equipe no projeto. De modo que investigar o papel dos profissionais que o compõe e a percepção do destes sobre a SAP tornou-se imprescindível. Para tanto, escolhemos o questionário de questões abertas, pois o mesmo possibilita aos sujeitos expor seus pensamentos e traduzi-los com suas próprias palavras que se apresentam repletas de significados.

Para que estes especialistas compreendessem a importância deste questionário, redigimos um texto, expondo nossas pretensões e solicitando a sua colaboração. Tal questionário

(anexo 1) foi composto por 15 perguntas que versam sobre o perfil dos profissionais da equipe multidisciplinar, as concepções que fundamentam a proposta, a atuação da equipe no projeto e as contribuições que este trouxe às crianças com dificuldades.

É importante lembrar que este trabalho diz respeito a um estudo exploratório, não havendo nenhuma intenção de intervir ou introduzir novos dados durante a pesquisa, e, sim, revelar informações significativas que nos levassem à compreensão do problema.

A fase de coleta preencheu o segundo semestre de 2004 e os primeiros meses de 2005.

#### **4.4. Organização dos dados:**

##### **4.4.1 Observação: As salas de apoio pedagógico em sua segunda fase – 2004.**

Observamos oito das escolas que ofereceram o serviço de apoio no ano de 2004 (ano em que se deu a coleta de dados). As demais escolas não foram observadas, pois as professoras entrevistadas haviam se transferido para outras unidades. A transferência compulsória é uma norma no município para os professores ingressantes, e como a maioria havia ingressado no ano em que iniciaram as atividades da SAP já não se encontravam mais nesta função, sendo que, na ocasião, lecionavam para salas regulares, em outras unidades. Segue nas próximas páginas um mapa contendo os dados coletados durante as observações.

mapa

Para elucidar os dados visualizados, utilizaremos como recurso algumas fotografias, tendo em vista que:

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dão-nos fortes dados descritivos, são utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48).

Acreditamos que as fotografias, obtidas nas visitas às escolas selecionadas, nos permitiram melhor compreender os aspectos elencados para observação, e também melhor mostrá-los aos leitores desta dissertação.

**Tabela 1: Espaço físico**

<b>Adequação do espaço</b>	<b>Total</b>
Adequado	6
Inadequado	2

**Tabela 2: Recursos materiais**

<b>Disponibilização dos Materiais</b>	<b>Total</b>
Suficientes	5
Insuficientes	3



**Sala de apoio da escola II A:**



**Sala utilizada para o serviço de apoio na  
escola II B**



**Real sala de apoio da escola II B**



**Sala de apoio da escola II C**



**Sala de apoio da escola II D**



**Sala de apoio da escola II E**



**Sala de apoio da escola II F**



**Sala de apoio da escola II H**

De acordo com Zabala:

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto na relação à função social como a compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras concepções de ensino (ZABALA, 1998, p. 130).

A organização do espaço físico da sala de apoio acontece de forma bem particular. Essa disposição é um dos fatores que permite sua diferenciação com a sala de aula regular. A visão que o professor e a escola tem sobre o projeto fica explícita na organização da sala e nos recursos de que ela dispõe. Percebemos que uma parte das escolas teve bem organizada sua sala de apoio. Entretanto algumas delas deixaram muito a desejar, como a escola II A, IIG e IIC. Um fato interessante pode ser verificado pelas fotos:



Estas fotos se referem à organização e material, disponibilizados para a SAP na escola II C no ano de 2003 (ano anterior à pesquisa). As fotos apontam riqueza material e uma ótima organização. Entretanto o que vimos no ano de 2004, foi bem diferente. A sala já não existia, os materiais nela alocados haviam sido retirados, os cantinhos foram desmontados. Isso denota a grande transformação que o projeto sofreu e a falta de apoio da escola neste trabalho. Deixou-se de investir dedicação e empenho para que a SAP continuasse a apresentar bons resultados.

Outro exemplo claro desta mudança pode ser visto nas reportagens do jornal da Rede sobre as escolas que desenvolviam o trabalho em 2002 e 2003. Salas lindas e equipadas foram

fotografadas pelo jornal, como, por exemplo, a sala da escola II B. No entanto, em 2004, sua professora tinha que ocupar a sala ao lado porque a SAP tornou-se eventualmente sala de vídeo, ou a sala de vídeo tornou-se eventualmente a SAP.

Em relação à utilização de materiais pedagógicos diferenciados, cabe destacar que o DADE elaborou uma lista indicando às escolas o material necessário para o trabalho de SAP. Esta poderia ser ampliada ou adaptada de acordo com as necessidades escolares. Dentre os materiais básicos para a SAP estava o quadro de giz (preferencialmente branco), flanelógrafo, mesas redondas, estantes, espelhos, calendários e relógios, colchonetes, tapetes e almofadas, sucatas, fantoches, jogos, materiais escolares e recursos audiovisuais. Muitos outros recursos podem ser construídos pelos alunos e professores como aconteceu na EMEF Myrtes Therezinha Assad Vilella no ano de 2002, segundo o relato da professora de SAP:

Quando chegamos à EMEF, o espaço físico ainda não estava definido, e as salas disponíveis não eram tão aconchegantes como se pretendia. Porém com o tempo ela foi se construindo e se tornando bem harmoniosa. Os alunos contribuíam na decisão sobre os espaços como também se comprometiam com a manutenção da ordem e da limpeza. O espaço da SAP se tornou um objeto de aprendizagem e respeito (...) Nesta EMEF tinham poucos materiais, portanto muita coisa foi construída com sucata e outras foram trazidas por nós professoras. Alguns materiais que compunham a sala não faziam parte do rol dos materiais didáticos, eram apenas de uso social, mas contemplavam nossas expectativas e tornavam-se pedagógicos e ou psicopedagógicos. (ESCABORA, 2003 p. 77).

Como podemos conferir os materiais de uso social também podem apresentar-se como ótimos recursos para as situações didáticas, por estabelecer vínculos entre a aprendizagem escolar e extra-escolar. É preciso ter clareza da sua aplicação real dentro dos objetivos e metas estabelecidas, bem como das possibilidades e limites de todos os recursos selecionados.

A SAP deve diferenciar-se da sala regular pela forma de organização, utilização de recursos didáticos diversos e situações didáticas inovadoras que favoreçam a aprendizagem. Repetir padrões estabelecidos na sala regular, como organização das carteiras enfileiradas,

primazia do giz e lousa, materiais mimeografados ou xerografados descaracterizam o projeto, fugindo das suas intenções.

**Tabela 3: Linhas programáticas chamadas grupos de estimulação em Barueri**

<b>Adequação das linhas programáticas ao trabalho de SAP</b>	<b>Total</b>
Adequado	2
Inadequado	6

**Tabela 4: Situações didáticas utilizadas no trabalho da SAP**

<b>Adequação das Situações Didáticas ao trabalho de SAP</b>	<b>Total</b>
Adequado	1
Inadequado	7

Além disso, foram as linhas programáticas, denominadas no município de Barueri como grupos de estimulação. Vale a pena recordar que estes grupos eram Criação e Expressão, Trabalho Corporal, Raciocínio Lógico Matemático, Comunicação Oral e Escrita e Alfabetização. Estivemos observando o que estavam trabalhando nas SAPs. E principalmente de que forma. Para tanto, traremos a seguir as atividades mais significativas, presenciadas durante as observações e alguns comentários.



Nesta ocasião a professora trabalhou um texto narrativo e depois pediu para que os alunos fizessem a reescrita. O fato que mais nos chamou atenção foi a forma como ela corrigia a produção dos alunos, passando a caneta por cima da escrita, de modo que não era possível distinguir a escrita do aluno. Nesta situação didática, podemos verificar uma condenação sumária do erro, em que a professora não apresenta conhecimentos para traduzi-lo de modo interpretativo e diagnóstico.

Admitidamente, todos nos esforçamos por evitar erros e deveríamos ficar tristes ao cometer um engano. Todavia, evitar erros é um ideal pobre; se não ousarmos atacar os problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. De fato é com as nossas teorias mais ousadas, inclusive as que são errôneas que mais aprendemos. Ninguém está isento de cometer enganos; a grande coisa é aprender com eles. (KARL POPPER, in AQUINO, 1997, p. 13).

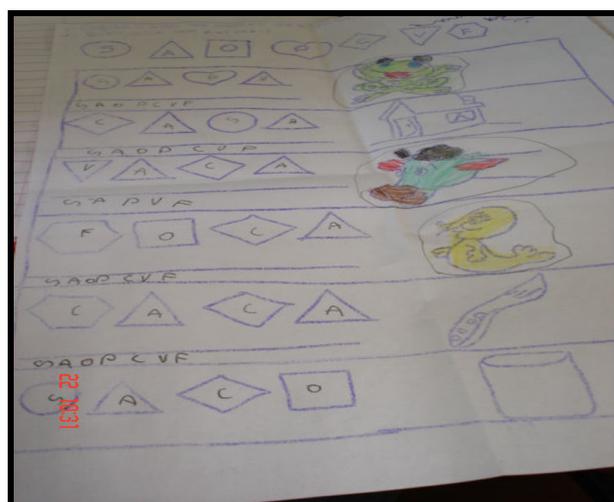
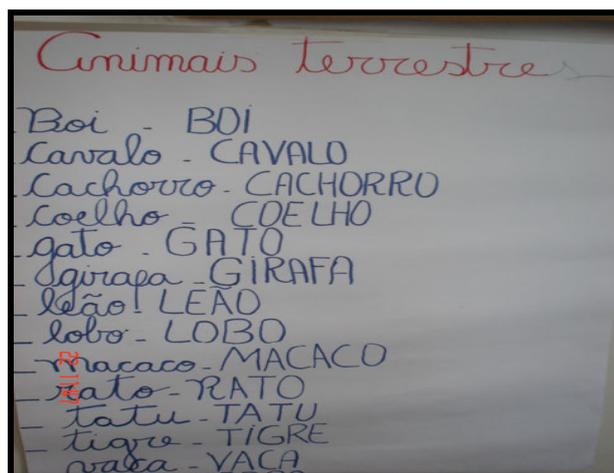
Tendo como fundamentação teórica as idéias de Jean Piaget, a SAP deve repensar o “erro”. Segundo Piaget, as estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. O desenvolvimento cognitivo consiste de um esforço constante para se adaptar ao meio em termos de assimilação e acomodação. Nesse sentido, o erro faz parte desta construção. Porém, este só pode servir como instrumento diagnóstico quando o professor compreende a inteligência infantil e os processos acima destacados, mas como já vimos não nos parece ser o caso.

Apenas a questão ortográfica foi avaliada, todos os outros elementos como seqüências de idéias, relação com o tema proposto, coerência, coesão, entre outros, foram desconsiderados. Há nesta correção um contra senso, pois mesmo a professora demonstrando preocupação com erros gramaticais, também ela apresenta erros. Observemos este trecho retirado do texto corrigido por ela:

Se eu quisesse ficava como ele (...) Ninguém vai saber que fui eu que o matei.<sup>20</sup>

Presenciamos uma situação onde a mesma professora apresentou dificuldades em trabalhar com um verbete de dicionário e equivocou-se na utilização de palavras usuais como habituar, apresentando a mesma aos alunos sem a letra h, e com b “mudo” (abtuar). Tal fato revela que além da falta de conhecimento pedagógico para atuação na SAP apresentava também dificuldades em relação à língua portuguesa.

### Professora II B:



<sup>20</sup> Grifo da autora desta dissertação



A SAP, através de seus grupos de estimulação, tem por objetivo desenvolver um trabalho transdisciplinar, buscando o máximo de relação entre estes grupos. Entretanto o que vimos é que isto se constitui mais como um desejo do que como realidade.

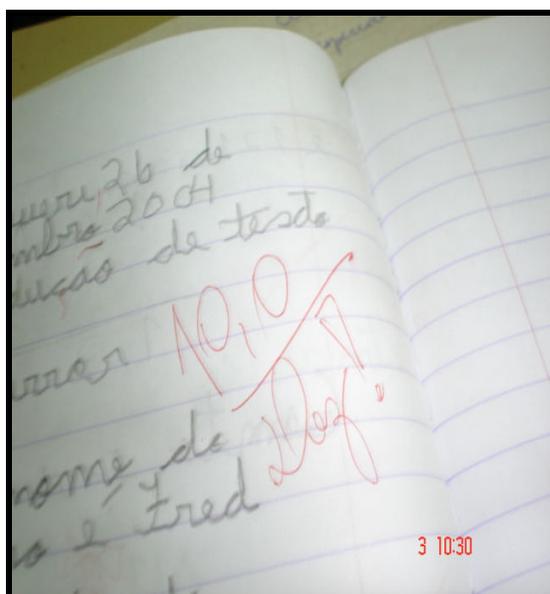
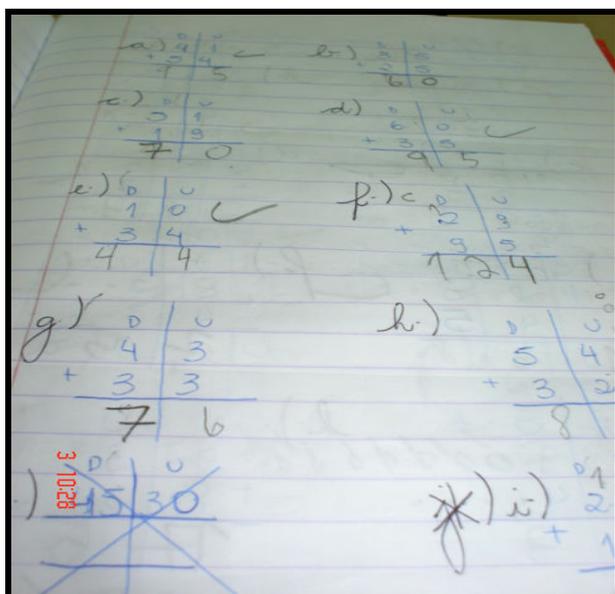
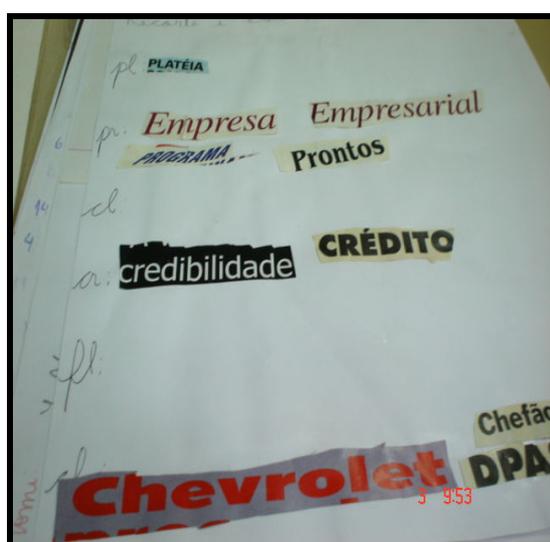
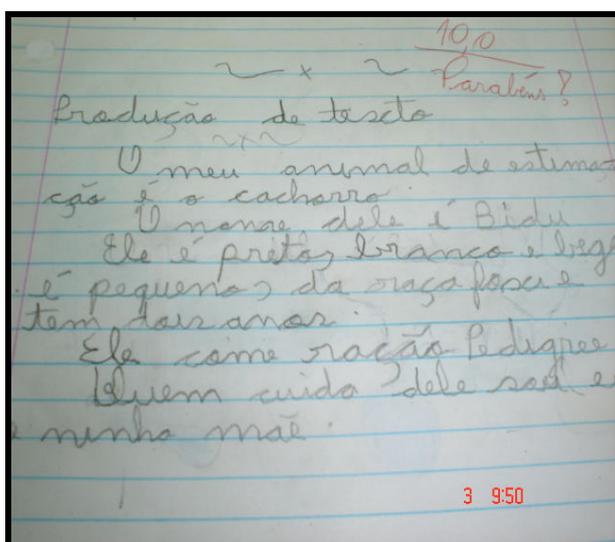
Observamos nas visitas feitas nesta última unidade escolar que a professora utilizou como situações didáticas leitura, interpretação, formação de palavras e confecção de cartazes, priorizando a alfabetização. Nesta ocasião, as linhas programáticas configuraram-se como disciplinas. O objetivo foi o domínio de conteúdos como nas salas regulares. O mais adequado seria a utilização de métodos mais globalizadores, tendo como ponto de partida os centros de interesses dos alunos e projetos de acordo com suas necessidades.

Em relação aos agrupamentos, os alunos estavam organizados em fila, formando um único grupo, não houve nenhum momento para atividades coletivas. A primazia desta organização não contribui com os princípios da inclusão, que determinam que as crianças devem aprender juntas. Os agrupamentos na SAP devem ser móveis, promovendo a troca, o diálogo e a

relação interpessoal. Segundo Zabala (1998), nos grupos de atividades móveis os alunos são diferentes conforme as atividades e necessidades e isso contribui com a sua aprendizagem.

A razão fundamental que deu origem a esta forma organizativa foi a preocupação em atender diferentes interesses e capacidades dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p. 119).

### Professora II C:

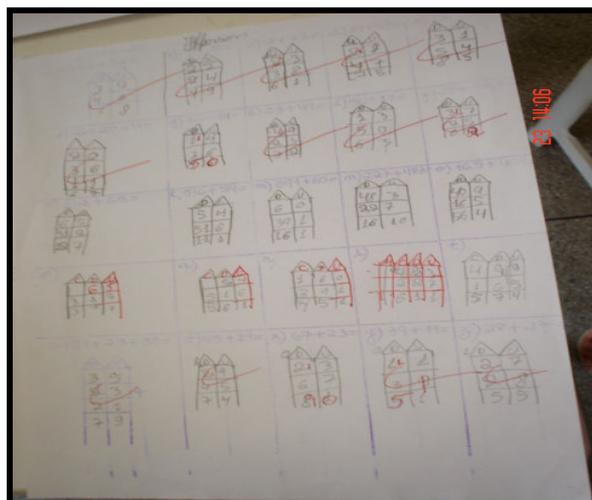
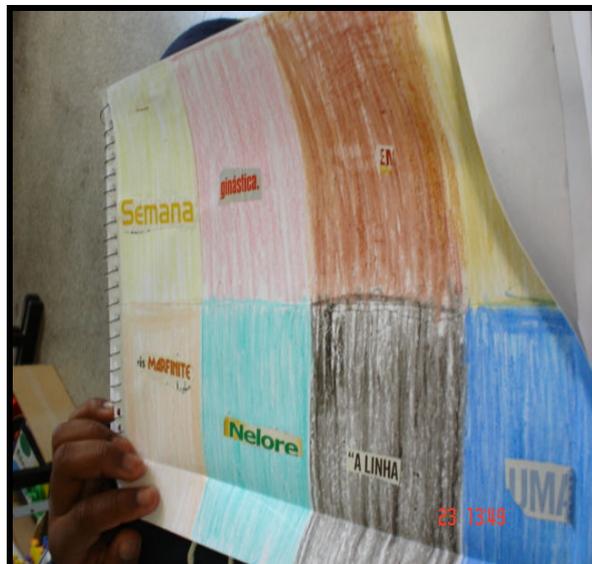
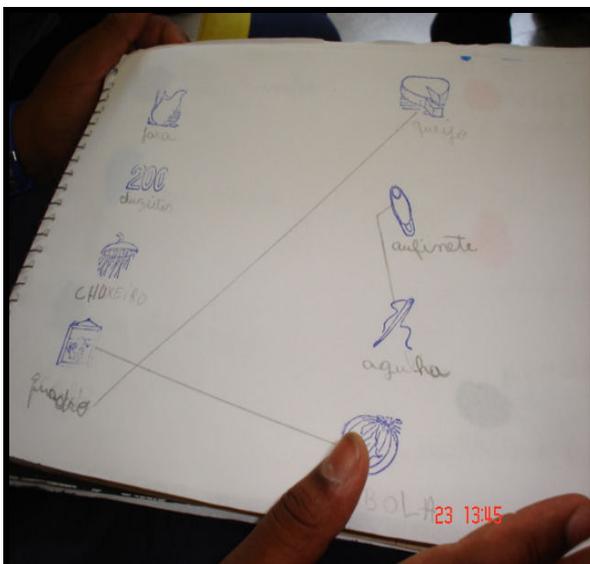


A professora utilizou caderno para ensinar as operações matemáticas. Atualmente temos visto que no ensino das operações matemáticas, devemos previamente trabalhar com os alunos utilizando o material concreto, ou seja, o material dourado. A caixa de madeira tem pequenos cubos que representam unidades; barras que representam dezenas, placas que representam as centenas e um cubo grande, representando a unidade de milhar. A utilização deste material permite que o aluno compreenda todo o processo das operações e não apenas o decore de forma mecânica. No entanto, pela quantidade de atividades encontradas no caderno foi possível perceber que estas tinham o objetivo de treinar e fixar a técnica mais do que compreendê-la.

Em relação ao grupo destinado ao trabalho de alfabetização, neste encontro os alunos produziram um pequeno texto e realizaram atividades de recorte e colagem envolvendo as sílabas complexas. O trabalho com as sílabas não teve qualquer relação com o texto anteriormente produzido. Não podemos ver nestes trabalhos uma seqüência didática.

Outro dado intrigante foi observar nos cadernos dos alunos algumas notas, com o objetivo de medir seu desenvolvimento, o que denota uma forma de avaliação que não condiz com as propostas da SAP. Esta forma de avaliar tende apenas a dramatizar as dificuldades de aprendizagem, produzindo ainda mais exclusão. Na SAP, recursos de avaliação como observações através dos portfólios, cadernos de registros e fichas de acompanhamento são os mais indicados.

### Professora II D:



Vemos que a professora utilizou como situação didática uma aula expositiva sobre as operações matemáticas, e como a Professora II C, também não utilizou o material concreto. Com um segundo grupo de alunos, realizou um trabalho com cores e atividades onde as crianças teriam que relacionar a palavra com a ilustração. Neste, não houve uma preocupação em trabalhar com as cores estimulando a criação e a expressão, e sim determinar conceitos de cores primárias e secundárias. Nem mesmo a mistura das cores, de forma prática foi feita. A SAP tem a

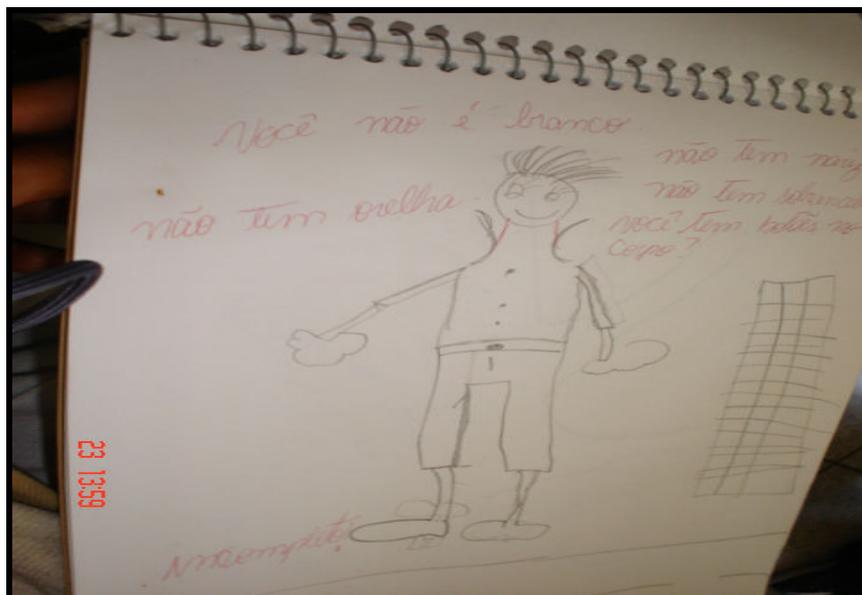


Também no trabalho desenvolvido pela professora II E, notas, provas e correções inadequadas refletem a forma de avaliação punitiva, onde os resultados errados são destacados em detrimento do processo. Através de folhas mimeografadas, a professora mede o conteúdo conceitual que trabalhou nos encontros de forma expositiva. Exige dos alunos decorarem a tabuada. Se, já nas salas regulares, onde há necessidade de trabalhar com conceitos, este tipo de situação didática não é recomendada, que dirá na SAP, onde o objetivo centra-se nas habilidades e na construção do conhecimento.

A tabuada continua do mesmo jeito. E as crianças continuam precisando saber quanto é  $2 \times 3$ ,  $7 \times 8$ ,  $9 \times 4$ . Mas não se usa mais o verbo decorar nas escolas. A educação atual fala em memorizar a tabuada, mas com a condição de que ela seja compreendida antes. Professores inventam todo tipo de jogos, brincadeiras e materiais para fazer os alunos entenderem o conceito da multiplicação e seu uso no cotidiano. Tudo é contextualizado, como pede o bom e velho construtivismo. O conceito difundido pelo psicólogo Jean Piaget nos anos 20 diz que o conhecimento é um processo de criação e não de repetição. (Jornal Estado de São Paulo, 24 de Abril de 2006.).

Uma outra atividade nos chamou atenção, no que se refere à criação e expressão. A comanda da professora era para que o aluno realizasse um desenho livre. Como o próprio nome diz, o aluno poderia escolher a temática, bem como os materiais a ser utilizados na produção. Entretanto, vimos a ansiedade da professora frente ao desenho do aluno. A mesma não se conteve, e fez correções e retoques na intenção de melhorá-lo, o que denota uma forma de ensinar que não valoriza a produção do aluno. Tais retoques seguiram-se com alguns comentários que depreciaram a atividade

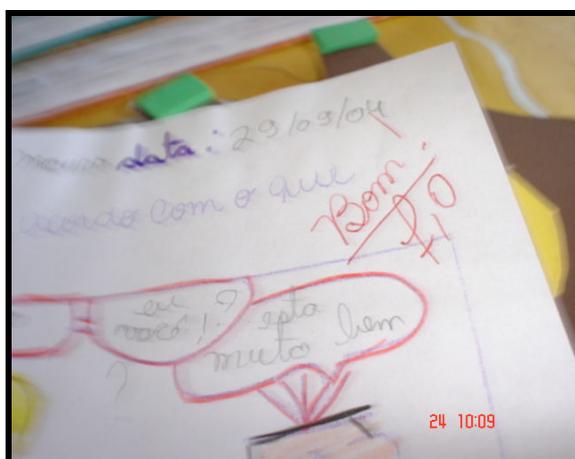
*“Você não é branco, não tem nariz? Não tem orelha? Não tem sobancelha? Você tem balões no corpo?”*

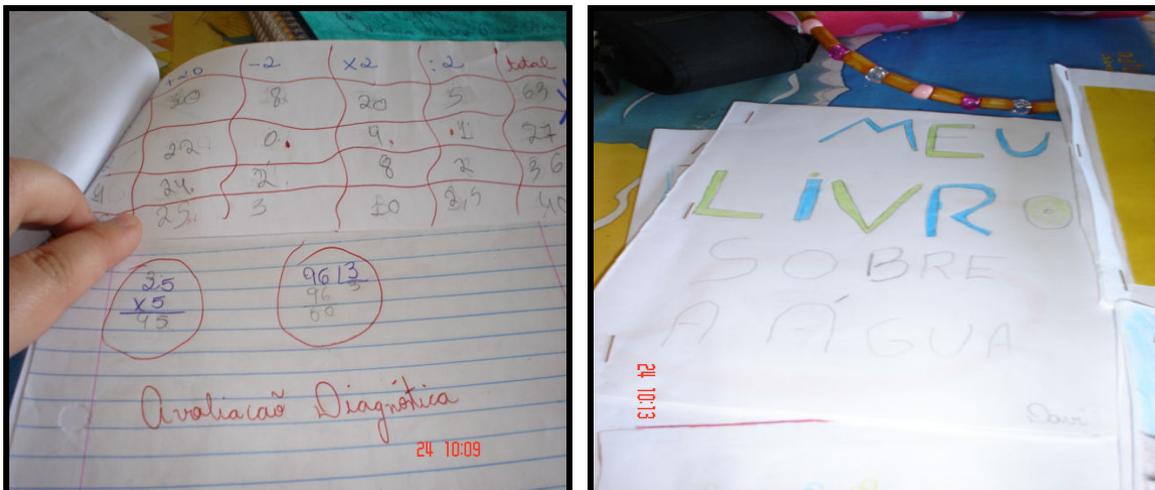


É provável que a professora não tenha conhecimento de que os desenhos podem informar sobre a percepção da criança e não servem apenas como atividades para ocupação ou recreação.

Pelos desenhos feitos por uma criança podemos perceber seus interesses, preferências ou conflitos emocionais (...) Para os educadores, é de grande utilidade o conhecimento dos estudos que tem sido realizado sobre os desenhos infantis, seus resultados e conclusões. (BARROS, 1991, p. 173).

### Professora II F

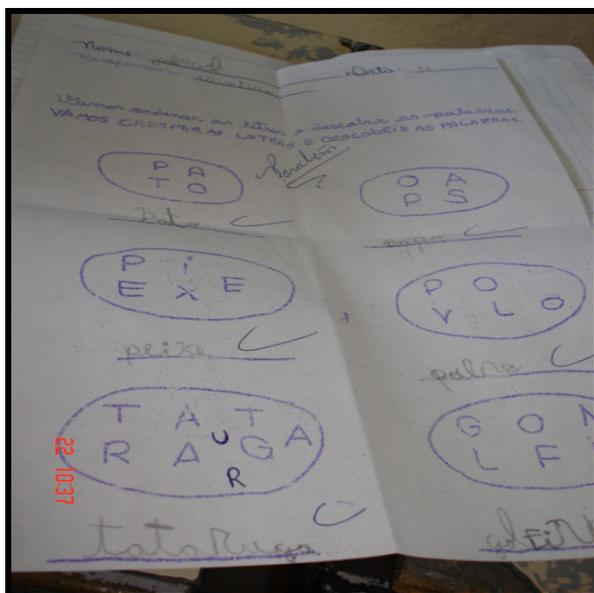




Esta professora utilizou situações didáticas e recursos diferenciados como: jogos, construção de um livrinho sobre a água e os problemas que a falta dela pode nos trazer, e elaboração com os alunos histórias em quadrinhos. Foram atividades motivadoras, bem elaboradas e conduzidas. Utilizando-se de tais situações didáticas os alunos têm a oportunidade de construir seu conhecimento através do concreto, com prazer e sem cobranças. O que permite contribuir na criação e expressão, no desenvolvimento da criatividade e da imaginação e também o desenvolvimento do raciocínio. Habilidades estas que a SAP deseja desenvolver.

Entretanto, a forma de avaliar através de notas as também foi freqüente em suas atividades.

### Professora II G:



A professora utilizou folhas mimeografadas e atividades que priorizavam a alfabetização. Tais atividades se aproximaram muito das atividades desenvolvidas nas salas regulares e atividades de reforço escolar. Não pudemos ver em nenhum momento algum movimento interdisciplinar entre os grupos de estimulação, e nem diferenciações de acordo com as necessidades dos alunos. Em todos os atendimentos foram realizadas as mesmas atividades para todos os alunos. Como já mencionamos neste trabalho é preciso atender todos, para isso devemos diferenciar o ensino, rompendo com a pedagogia única e colocando os alunos em situações ótimas para sua aprendizagem.

Para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem ótima para ele. Não basta que ela tenha sentido que o desenvolva e mobilize. Deve também solicitá-lo em sua zona de desenvolvimento próximo. (PERRENOUD, 2000, p. 55).



#### **4. 4.2. As entrevistas:**

Conforme explicitado na composição da amostra, nossa população de entrevistados compõe-se de professoras que desempenharam a função docente na SAP em sua primeira fase, ou seja, nos anos de 2002 e 2003, e professoras que atuaram em sua segunda fase - o ano de 2004. Para uma melhor organização dos dados obtidos, apresentaremos algumas tabelas e os discursos mais relevantes. Nestas, nos referiremos ao primeiro grupo de entrevistados como PI (professoras da primeira fase) e ao segundo grupo entrevistado como PII (professoras da segunda fase). Mais dados em relação às entrevistas podem ser visualizados nos mapas que seguem nas próximas páginas.

# Mapas

# Mapas

# Mapas

# Mapas

# Mapas

# Mapas

**Tabela 5: Faixa etária das professoras de SAP**

<b>Idade das Professoras da SAP</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
18 - 21	0	7	7
22 - 25	2	0	2
26 - 29	1	0	1
30 - 33	1	1	2
Mais de 33 anos	0	0	0

Percebemos que as professoras I têm faixa etária entre 22 e 33 anos, concentrando a maior parte entre 22 a 25 anos. São professoras jovens, no entanto vemos que as Professoras II são ainda mais novas, apresentando uma maior concentração entre os 18 e 21 anos. Sendo assim tão jovens o que nos fica evidente é que lhes faltem experiências no campo profissional. Tomando como referência às idéias de GARCÍA, (1999), tais professoras, devido à faixa etária em que se encontram, buscam a exploração das possibilidades da vida adulta. Estão localizadas em uma fase de entrada na carreira, onde acontece a socialização profissional.

**Tabela 6: Ingresso das professoras na sala de apoio pedagógico**

<b>Forma com que ingressaram</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Por concurso público para atuação como PEB I	4	1	5
Contratados como estagiários	0	7	7

Na primeira fase da SAP, as professoras ingressaram através de um concurso público para atuação no ensino fundamental I. Já no caso das professoras da segunda fase do projeto,

podemos conferir que em sua grande maioria foram contratadas como estagiárias, e ingressaram na Rede Municipal de Ensino de Barueri, através de seleção realizada com base em seus históricos escolares para um estágio extracurricular, remunerado. Conforme declaram os entrevistados:

*“Bom, eu prestei concurso no município, para PEBI, depois eles me chamaram e falaram que era pra este projeto, na qual eu estaria trabalhando na SAP. Foi através do concurso mesmo” (Professor P I C).*

*“Eu estava fazendo o magistério, teve aquela inscrição para estágio remunerado. Nós fizemos a inscrição e fomos convocadas para a SAP.” (Professor P II A).*

Como pudemos constatar nesta última tabela, houve também na população investigada uma faixa minoritária que ingressou na SAP, no ano de 2004 por outra via. Vejamos tal afirmação através do discurso desta professora:

*“Mediante a situação da rede, que não dispunha de uma sala livre pra mim, eu e outros professores ficamos nesta situação: de estar colaborando nas escolas na sala SAP. Então na verdade não foi uma opção minha, foi uma situação que me levou a trabalhar na SAP no ano de 2004” (Professora II H).*

Neste caso, a formação inicial estava completa, porém a falta de oportunidade de desempenhar a função em uma sala regular levou esta professora a assumir a SAP neste ano. Como diz Perrenoud (2001), é normal que os professores se interessem pelos alunos que tenham um bom comportamento, respeitem os limites e se interessem por sua aprendizagem, como também é comum se interessarem um pouco menos por aqueles que não atendem a este padrão. De modo que encontraremos poucos professores interessados no trabalho da SAP. Sendo assim este trabalho acaba por ser assumido por iniciantes, ou até mesmo por estagiários como pudemos observar.

Há que se considerar que, para este tipo de trabalho, faz-se necessário uma formação mais ampla, do que a que foi exigida para o ingresso nesta função. Formação esta que venha ao encontro de uma prática diferenciada e inovadora.

**Tabela 7: Formação acadêmica das professoras de SAP**

Níveis de Ensino	PI	PII	Total
Ensino médio modalidade normal (incompleto)	0	7	7
Ensino médio modalidade normal (completo)	0	0	0
Ensino superior incompleto	3	1	4
Ensino superior completo	1	0	1
Pós-graduação	0	0	0

Vemos, por esses dados, que as professoras I apresentavam ensino superior completo ou ainda cursando. Já quase todas professoras II estavam tendo sua formação inicial no ensino médio, na modalidade normal. Seguem abaixo alguns dos discursos que nos revelam esta situação:

*“Quando trabalhava na SAP estava fazendo Pedagogia, inclusive o meu trabalho final da faculdade, o TCC foi sobre a SAP” (Professor I B).*

*“Eu estou fazendo Magistério.” (Professor II A).*

Segundo GARCÍA (1999), durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, as escolas normais nascem com objetivo de assegurar uma formação suficiente para os professores da educação primária, dando a norma de como proceder na educação das crianças. Tais escolas assemelharam-se ao ensino universitário.

Porém nos dias de hoje, a formação inicial vem se transformando pela necessidade de responder a uma nova ordem mundial, que se depara com a diversidade, a incerteza e a complexidade. Estas normas anteriormente adotadas não cabem mais frente esta realidade.

Sendo assim, pode se observar que tal formação em nível médio torna-se insuficiente na busca da educação de qualidade. E ainda que seja aceita como formação mínima para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries iniciais, é notório que já não supre as necessidades deste contexto pós-moderno. O que pode ser visualizado na própria LDB vigente, que determina que, para atuação na educação básica, a formação venha ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. E prevê um prazo de dez anos para que os professores que tenham apenas a formação em nível médio, na modalidade normal, possam ingressar em um curso superior. As falas das professoras II entrevistadas apontam para a necessidade de se repensar e promover a mudança na formação de professores, de modo que esta venha ao encontro à prática educativa do formando. Vejamos:

*“Antes de entrar no magistério eu pensava: Será que eu vou dar conta? Porque é uma coisa tão sufocante, vários trabalhos, várias pesquisas. E lá dentro eu fiquei decepcionada. Me dei conta que era igual ao curso colegial. Só enrolação” (Professor II D).*

*“No magistério a gente estava aprendendo as leis ainda. A gente estava estudando uma coisa e foi ingressada pra outra. A gente não estava preparada, pois estávamos estudando coisas diferentes no momento” (Professor II E).*

Neste tipo de curso, o conceito de formar é compreendido como modelar, conformar. Nesse quadro, ao formando cabe apenas aceitar as atividades para o qual foi formado, mesmo que elas não correspondam às suas expectativas e necessidades.

Segundo dados da entrevista com a Diretora do DADE, Luciana Ronh,<sup>15</sup> na tentativa de suprir as carências desta formação, o CAP (Centro de Aperfeiçoamento de Professores de Barueri), na figura de suas formadoras, além de oferecer a capacitação em serviço, foi até a escola onde se dava a formação inicial das professoras de SAP no ano de 2004, para apresentá-lhes a teoria de Piaget. Vale lembrar que tais professoras cursavam o último ano do ensino médio e não conheciam tal teoria, o que denota a deficiência da formação, conforme podemos observar:

*“No CAP eu aprendi muita coisa boa, que eu passei para os alunos (...) Ajudou muito naquilo que eu estava fazendo” (Professor II C).*

*“O trabalho do CAP foi muito bom, foi um trabalho muito rico, a gente aprendeu bastante. Aprendemos sobre um pensador, o Piaget (...) Nós fizemos um teatro, foi muito significativo” (Professor II F).*

A competência do educador inclui uma dimensão técnica-profissional, ou seja, dominar seu campo específico de atuação, compreendendo o âmbito conceitual e didático-pedagógico para o melhor desempenho. As situações apresentadas até então nos levam a acreditar que isso não ocorria com as professoras II, faltava-lhes embasamento, principalmente para um trabalho tão complexo quanto o da SAP. No entanto, não podemos responsabilizá-las, pois a função de um estágio na vida profissional é a aprendizagem do ofício.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº28/2001,

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou oficina para aprender a prática do mesmo e depois pode exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio circular supervisionado. Supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.<sup>16</sup> Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (CNE/CP 28/2001).

---

<sup>15</sup> Entrevista realizada em 03/05/05

<sup>16</sup> Grifo da autora desta dissertação

É notório que o estágio decorre da necessidade de uma complementação prática do estudo teórico, na qual o aprendiz consolida os conhecimentos adquiridos. É uma boa estratégia para que o aluno tenha um contato inicial com o mercado de trabalho, desenvolvendo atividades que relacionam a formação acadêmica com a atividade profissional. No entanto, para isso, o estágio deve ser supervisionado, conforme destaca o Parecer mencionado a cima. Os momentos de supervisão são de fundamental importância na formação profissional, pois ajudam o estagiário na relação entre a teoria e a prática.

Embora não tenha havido tais encontros de supervisão, todas as professoras II, entrevistadas, apontam o trabalho na SAP como mais um espaço de sua formação, onde estiveram em situação de aprendiz:

*“No começo fiquei com medo, meio inconfiante (sic). Mas pensei: Eu não vou desistir, vou tentar, vou aprender. Eu gostei muito de ter dado aula na SAP, foi uma boa experiência que eu vou carregar”* (Professora II B).

*“A SAP foi uma experiência, foi uma lição, por que aprendi muito. É preciso ter vontade por que requer de mais da gente. (...) A SAP é uma experiência que vale para a sala de aula sim, é um lugar que você vê realmente se quer seguir esta profissão”* (Professora II D).

*“Eu não tinha nenhuma experiência como professora, só tive experiência no estágio. Este trabalho foi uma oportunidade muito grande na minha carreira, eu vi mesmo que quero ser professora (...)”* (Professora II F).

Além das indicações positivas para o estudante, o estágio traz também uma série de vantagens para o empregador, como a inexistência de vínculo empregatício, dispensando-o de pagamento de encargos sociais e outras obrigações trabalhistas. É também um eficiente meio de avaliação profissional, pois reduz o investimento em tempo, salários e formação em serviço. Entretanto, há uma face negativa desta questão que apresenta significativa importância nesta pesquisa. O trabalho na SAP atende crianças que já sofreram com as situações de fracassos e não aprendizagem. Tais crianças já foram rotuladas e marginalizadas. Neste sentido, o perfil de um

professor-estagiário, ainda mais sem supervisão, não nos parece apropriado para este trabalho, uma vez que a falta de experiência e conhecimento dos mesmos os leva a uma atuação de ensaios e erros, típico de quem ainda está em formação.

**Tabela 8: Concepções sobre a sua função**

O que é ser professora de SAP	PI	PII	Total
Lidar com as diferenças e com a diversidade	4	1	5
Assemelha-se a uma tábua de salvação.	0	4	4
É trabalhar conteúdos disciplinares (principalmente alfabetização) para recuperação do rendimento escolar.	0	3	3

O significado que esta função tem para o profissional pode determinar sua atuação. Portanto investigar a ótica das professoras em relação à sua função como educadora na sala de apoio pedagógico fez-se necessário para melhor entender como se desenvolveu este projeto. Destaco a seguir trechos das entrevistas que desvelam tais percepções e que se tornaram base na construção da tabela a cima.

*“É ter uma visão diferente sobre a Educação, por que você vai fazer um trabalho diferente da sala regular”. (...) Ser professora de SAP requer um planejamento cuidadoso, ser professora de SAP é bem difícil (Professora I C).*

*“Ser professora de SAP é ajudar as crianças com dificuldades, é assim, não só com matéria escrita, igual, português, matemática, mas com criatividade, com projetos, para ajudar as crianças se desenvolverem, um melhor desempenho, que ela mesma saiba que ela tem capacidade, e que só falta desenvolver isso” (Professora II D).*

*“Não chega ser um reforço, é uma ajuda psicológica que uma professora no caso eu, dá para o aluno para que ele consiga tudo em uma sala normal (...) Então não é só um reforço é uma ajuda psicológica, física, educativa e familiar. É um conjunto de apoio que a professora dá fora da sala como se fosse um curso*

*que o aluno completasse para saber ser um aluno melhor dentro da sala de aula” (Professora II E).*

*“É tentar desenvolver o que o aluno não consegue na sala de aula. Talvez a professora com 40 alunos não consiga perceber. E a SAP é atender esse aluno.” (Professora II G).*

Há um consenso nas respostas das professoras. Todas as entrevistadas denominaram a SAP como um trabalho que busca diferenciar-se da sala de aula regular, sendo agradável, dinâmico e motivador. No entanto, percebe-se que algumas delas não apresentaram muita clareza ou conhecimento sobre o que vem a ser realmente este trabalho ou que função ocupou neste projeto.

A professora II E, por exemplo, considera o trabalho como uma tábua de salvação, acredita que a SAP pode levar o aluno a conseguir “tudo”, alcançar todos os seus objetivos na sala regular. Esta idéia muito nos faz lembrar da antiga concepção de apoio pedagógico, destacada em capítulos anteriores, como a resolução de todos os problemas da escola. Outra idéia que confirma esta relação é a comparação entre a SAP e um curso complementar as atividades escolares.

Esta mesma professora exagera, quando diz que ela como professora de SAP está ali para oferecer uma ajuda física, psicológica e familiar. Acreditar nesta afirmação é um erro, pois a formação do profissional que trabalha na SAP, por mais preparado que seja não poderá atingir todos os âmbitos mencionados nesta fala. A nomenclatura do projeto revela claramente suas intenções de apoiar pedagogicamente o aluno, o que já é uma tarefa muito complexa. Agregar outras funções a SAP é decretar o seu fracasso.

A alfabetização e a afetividade também foram citadas como aspectos inerentes à função da professora de SAP. Como bem sabemos, há uma grande preocupação com a alfabetização nos

dias de hoje, o que levou o projeto SAP preocupar-se com tal dificuldade. A afetividade é destacada como um caminho para atingir bons resultados, a busca pelo prazer em aprender é uma constante.

É possível perceber que as professoras I têm uma noção mais clara do que representa a função docente na SAP, podemos atribuir esta clareza à sua maior experiência profissional, como também uma formação um pouco maior apresentada pelas mesmas.

**Tabela 9: Concepção das professoras de SAP, sobre a Educação Inclusiva.**

O que é Educação Inclusiva	PI	PII	Total
Tratamento igual para todas as crianças	0	2	2
Um processo difícil e inviável	1	3	4
Permitir o ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais na sala regular	0	3	3
Educação onde são respeitadas as diferenças, onde os alunos têm direito de aprenderem juntos.	3	0	3

Como vimos durante a pesquisa, a SAP hoje é apontada como uma medida adotada na tentativa de atender as políticas educacionais de inclusão e obter uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, foi importante verificar qual a concepção das professoras de SAP em relação à educação inclusiva.

*“Educação inclusiva é uma educação onde os alunos portadores de necessidades educacionais especiais estão na sala regular, e suas diferenças são consideradas” (Professor IA).*

*“Educação inclusiva? Ai é complicado né? Por que você com 40 alunos na sala de aula e vem uma criança, de exclusão. Ele não pode deixar os 40 para atender aquele. É complicado, eu acho que tem que continuar tendo escola especial,*

*principalmente para eles, eu acho. Eu não acredito que dê certo, é só mais trabalhoso para o professor.” (Professora II A).*

*“Educação inclusiva é quando o aluno tem mais dificuldade, é um trabalho diferente, por exemplo, na sala de aula, o professor dá atividade para eles e para os outros ele dá outra. Ele vê que a lição dele é diferente das outras Assim ele vai se afastando por que se sente excluído da sala de aula, sendo diferente dos outros” (Professora II B).*

*“Ah! Eu acho importante existir isso na escola regular. Eles incluídos na sala regular é bem melhor, por que eles convivem com o social. Quando a gente coloca na escola especial taxa eles de animais, assim não adianta. Eles não vão aprender a viver num meio social e entrar em contato com pessoas chamadas normais. Acho que eles precisam mesmo viver num meio social e entrar em contato com pessoas normais para terem uma melhora.” (Professor II F).*

*“Educação Inclusiva é quando o portador de necessidades especiais é tratado igual a uma criança normal” (Professora II H)*

Percebemos, pelas falas das professoras, que existe uma falta de conhecimento teórico sobre o assunto, o que as leva a certas dúvidas, reservas e até mesmo ao descrédito em relação à inclusão. É preciso que o professor tenha uma clareza sobre o campo que vai atuar, pois a teoria e a prática são complementares. Esta intrínseca relação faz com que o professor possa transformar sua atuação, em uma ação mais humana e democrática, livre de preconceitos, valorizando as diferenças a singularidade e a incompletude. Para tanto, é necessário que haja uma formação de qualidade que venha apoiar este professor.

A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional (MITLLER, 2003, p.35).

Uma das professoras ressalta o tratamento “igual” para os portadores de necessidades educacionais especiais. Porém cabe destacar que os ideais de igualdade em que apareceram há tempos atrás com os princípios liberais dão lugar ao respeito e valorização das diferenças. Todos somos iguais sim, em direitos e deveres. Porém a nossa individualidade deve ser considerada.

Em uma outra situação, a professora desvela uma situação de exclusão e segregação, onde o aluno ao realizar atividades completamente diferentes dos demais se sente excluído e menosprezado. Há casos onde se faz necessário uma diferenciação no currículo escolar, entretanto deve-se tomar muito cuidado para que esta diferenciação não se transforme em uma ação segregadora, como a ocasião acima mencionada.

Segundo McNamara e Moreton, citadas por Mittler (2003), tais diferenciações podem ser feitas através de aproximações progressivas, onde se espera resultados diferentes de alunos com diferentes habilidades. Outra forma de diferenciação, citada por estes autores, é o uso de outros recursos, que podem ser o aumento de tempo, os agrupamentos por habilidades ou a divisão de tarefas. O importante é que o aluno possa se desenvolver junto aos seus colegas dentro de suas possibilidades.

A inclusão foi apontada por grande parte das professoras entrevistadas como o ingresso de crianças com deficiências nas salas regulares. Porém não podemos nos esquecer de que este movimento também se refere às crianças que vivem uma situação de pobreza, moradia inadequada ou dificuldades de aprendizagem e por isso são marginalizadas. Sendo assim, faz-se necessário velar por esses educandos, pois seus pais preocupados com o sustento afastam-se a cada dia de suas vidas escolares. Motivar essas crianças, para que utilizem a educação como forma de escapar da adversidade em que vivem e apontar uma rota, se tornou uma das atribuições do professor, pois é notório que estes não têm quaisquer referenciais ou projetos de vida.

O movimento de inclusão precisa ser visualizado com maior amplitude, considerando todo aquele que tenha dificuldades instaladas ou momentâneas advindas de qualquer ordem. A exclusão escolar manifesta-se de inúmeras maneiras, seja pela incapacidade de lidar com o diferente ou pela simples onipotência em ignorar aqueles que não apreendem o produto do qual a educação tanto valoriza (conhecimentos).

O fato é que qualquer um de nós ou de nossos filhos podemos ser excluídos. Seja pela nossa crença, pela nossa etnia, pelos nossos ideais, pelas nossas dificuldades ou por alguma deficiência. Para que isso deixe de fazer parte das nossas vidas, é preciso uma transformação social, que pode iniciar pelas instituições escolares, buscando alternativas de reconstrução do currículo escolar, inovando as práticas pedagógicas e construindo uma formação global visando o respeito às diferenças. Para tanto, ressaltamos mais uma vez que na formação dos professores de SAP devem ser apontadas tais temáticas, pois constatamos a falta de um suporte teórico às suas práticas educativas.

**Tabela 10: Os agrupamentos na SAP**

<b>Número total de alunos</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
1 – 10 alunos	0	0	0
11 – 20 alunos	1	3	4
21 – 30 alunos	2	3	5
Mais de 30 alunos	1	2	3

Os números acima apresentados referem-se ao total de alunos atendidos pelo serviço de apoio pedagógico nas escolas em que foram realizadas as entrevistas. Estes alunos são divididos em grupos de, no máximo dez, para oportunizar um ensino voltado às suas necessidades.

Vejamos a seguir um discurso de uma das professoras entrevistadas sobre o número de alunos que participariam da SAP na escola onde ela atuou:

*“(...) as professoras iam falando, falando, falando, chegou a encher metade do caderno, a metade da sala seria encaminhada, era raríssima a sala que tinha dois ou três encaminhados. Foi preciso uma escolha mesmo” (Professor II D).*

Tal fato demonstra a complexidade e diversidade encontrada nas salas de aulas, e a dificuldade do professor em lidar com tais questões. Mesmo com o passar dos anos e a evolução educacional, os professores continuam sentindo-se incapazes de lidar com alunos que se diferem do padrão determinado como normalidade. Segundo Mantoan (2003), nós professores estamos habituados a repassar nossos problemas aos colegas que são considerados mais habilitados, os especializados. Desta forma, tiramos de nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.

De acordo com a PII H:

*“Eu acho que precisa ser uma coisa bem orientada desde cima, por que normalmente cai em cima da professora de SAP, se ela não consegue o problema é dela. E não é bem assim. Acho que vem de cima esse negócio” (Professora II H).*

Vivenciamos também outra situação, onde mesmo com empenho e dedicação, muitas vezes o professor se sente só, não tendo com quem dividir suas angústias, dificuldades e frustrações. Ele carrega o peso do fracasso escolar e se culpa por esta situação educacional conflituosa. Desta forma, quando encontra um par, com que pode compartilhar este processo, sem dúvidas ele deseja fazê-lo, encaminhando assim um número grande de alunos aos projetos educacionais diferenciados. Como já vimos o número de crianças que fracassam nas atividades escolares e apresentam um baixo rendimento assusta os profissionais da educação, e é bem alto. O que justifica o número crescente de alunos encaminhados ao projeto de apoio ou outras medidas suplementares.

**Tabela 11: Perfil dos alunos encaminhados para SAP**

<b>Alunos encaminhados</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Crianças com dificuldades prioritariamente pedagógicas	4	8	12
Crianças com dificuldades oriundas de deficiências	3	5	8
Crianças com problemas comportamentais	4	7	11

**OBS: nesta tabela os entrevistados foram encaixados em mais de uma opção**

No município de Barueri, o projeto SAP objetivou favorecer a inclusão. Atendeu prioritariamente alunos advindos das escolas especiais ou com dificuldades provenientes de causas orgânicas. Entretanto após reformulação abarcou também as dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, investigamos quem foram os alunos atendidos pelo trabalho da SAP enquanto ela existiu:

*“(...) Eu tinha uma aluna com epilepsia e convulsão que afetou um pouco essa aprendizagem dela, aí ela tinha dia que compreendia tudo, era uma aluna que sabia ler e escrever. (...) Além disso, tinha muitos alunos com dificuldades de aprendizagem que não eram propriamente especiais, nesta escola tinha poucos especiais por que a escola tinha escada” (Professora IB).*

*“Eu tinha alunos com dificuldades de aprendizagem (...) Especial só uma aluna que teve um tumor na cabeça, mas nada que ela ficou deficiente, ela só era mais*

*lenta pra aprender, muito lenta! Mas dificuldade assim, no convívio não tinha nenhum, eu podia ficar tranqüila na sala” (Professora II F).*

*“Eu tinha um grupo de alunos especiais e dois grupos com alunos com dificuldades de aprendizagem. Era no ensino fundamental II, de 5ª a 8ª série” (Professora II G).*

*“Eu trabalhava tanto com os alunos com necessidades especiais, quanto àqueles que tinham apenas dificuldades para aprender” (Professora II H).*

Constatamos, por esses dados, que a clientela encaminhada ao projeto SAP é variada. Existem alunos com necessidades especiais, mas a maior queixa de encaminhamento são as dificuldades prioritariamente pedagógicas, mais especificamente relacionadas à leitura e escrita. Foi possível sentir, durante as entrevistas, o tom de alívio das professoras ao dizer que tinham poucos alunos com deficiências, o que denota mais uma vez a dificuldade dos professores frente à proposta inclusiva.

Casos de alunos que não demonstravam nenhuma dificuldade em apropriar-se dos conteúdos escolares também apareceram nos encaminhamentos para a SAP. Para estes, a SAP era visualizada como uma penalidade por seu mau comportamento na sala regular.

*“Eu tive muitos alunos com problema de comportamento, mas eles também apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas um deles não tinha dificuldades, ele estava na SAP por causa de seu comportamento agressivo mesmo, eu não consegui enxergar nenhuma dificuldade”. (Professora IA).*

*“Tinha um que acho que era castigo, por que ele conseguia ler e escrever. No caso dele o problema era mais indisciplina.” (Professora II B).*

*“Tinham alguns. Acho que a SAP foi um castigo porque os alunos reclamam muito, muito, muito, eles vêm por que são obrigados, por que o pai e a mãe mandam e por que a escola fala que se o aluno não vier pode repetir o ano. Colocaram isso na cabeça deles. (...) Isso faz eles se sentirem, assim, como crianças, vamos dizer no popular, burro.” (Professora II G).*

As professoras de SAP entrevistadas não conseguiram identificar qualquer dificuldade de aprendizagem nestas crianças. Entretanto o fato de a criança apresentar indisciplina ou um transtorno de comportamento denunciava a necessidade de um trabalho voltado a estas questões comportamentais na sala regular, pois elas não necessitavam necessariamente de SAP, mas sim de um trabalho – que poderia ser realizado na sala regular - em que houvesse diálogos, jogos com regras, limites, enfim, atividades que o ajudasse no relacionamento interpessoal.

Quando estes alunos são encaminhados para a SAP, com o intuito punitivo, ela se descaracteriza e perde a sua função. Muitas vezes, a falta de conhecimento sobre o projeto contribui para que isso aconteça. Aparece na fala das professoras de SAP, que nem sempre as professoras das salas regulares, encaminham os seus alunos explicando – lhes por que foram encaminhados ou como se desenvolve este trabalho. Estes, por sua vez, não freqüentam o projeto ou então acreditam que estão sendo castigados por suas dificuldades, sejam elas de aprendizagem ou comportamentais.

*“Quando a SAP começou tinha mesmo este estigma, mas depois quando os alunos se deram conta do trabalho desenvolvido, as coisas mudaram. Eles chamaram outros alunos da classe para ver os trabalhos desenvolvidos na sala. Tudo mudou quando eles entenderam o projeto” (Professora I A).*

*“Os alunos realmente não sabiam por que estavam na SAP e nem o que era o projeto, a gente tinha que explicar” (Professora I B).*

Quando o aluno não está a par do seu processo educativo e não entende as atitudes pedagógicas que são tomadas, não consegue se ver dentro do processo. Portanto, não valoriza o mesmo, e enxerga qualquer tarefa como castigo. Esses casos podem levar à segregação e à baixa auto-estima. Toda a escola deve entender o projeto SAP e abraçá-lo, caso contrário é possível que tal proposta seja vista como mais uma forma de punição ressaltando as dificuldades de maneira vexatória.

**Tabela 12: Percepções dos alunos sobre a SAP, segundo as professoras.**

<b>Percepções sobre a SAP</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
SAP como reforço Escolar	3	7	10
SAP como apoio	1	1	2

*“A gente tentava tirar este rótulo do projeto, até por que não era mesmo reforço. Mas era bem difícil mudar esse nome. Todos se referiam a SAP como reforço, mas depois de certo tempo eles viram a SAP de uma forma diferente, como apoio mesmo” (Professora IA).*

*“A gente sabia que não era reforço e também não trabalhava como reforço, mas as crianças, os pais, e até a gestão chamavam a gente de professora do reforço, acho que por que eles queriam que a gente retomasse este trabalho de reforço”.*

(Professora IB)

*“Às vezes a professora da sala fala assim: Se você não fizer tudo, você vai pro reforço, que é a SAP. (...) Até a direção usa isso como desculpa pra punir o aluno, entendeu? E o aluno ficava vendo a SAP assim”* (Professora II C).

É possível perceber que os alunos não deixaram de relacionar o trabalho da SAP com os projetos de reforço. Algumas professoras tentaram esclarecer o conceito de apoio, porém acreditamos que este só será realmente compreendido quando não representar somente uma mudança em sua nomenclatura – de reforço para apoio - e sim uma mudança de paradigma. Para que os alunos compreendam esse trabalho diferenciado é preciso que ele sinta essa diferença, e que esta seja significativa para ele.

**Tabela 13: Encaminhamento dos alunos para a SAP**

<b>Profissionais que realizavam o encaminhamento</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Realizados pelos profissionais da equipe multidisciplinar	4	3	7
Realizados pela gestão escolar (coordenador, orientador, assistente de direção ou diretor).	0	3	3
Realizados diretamente pelo professor da sala regular	0	2	2

O caminho convencional para a SAP se dava através da observação da professora da sala regular para encaminhamento à equipe de especialistas e, caso houvesse necessidade, o aluno ingressaria na SAP. Algumas escolas realizaram todo este processo, outras tiveram seus alunos encaminhados por outros profissionais da escola. Podemos perceber isso através dos discursos abaixo:

*“Olha, no começo foi... se não me engano a equipe do DADE, os professores diagnosticavam uma na sala, e via o aluno que precisava da SAP e depois passava para a equipe do DADE, e a equipe do DADE selecionava se precisasse mesmo”* (Professora I D).

*“Quando eu cheguei na escola, como a minha sala não estava montada a coordenadora pediu pra eu passar nas salas e pegar os nomes das crianças com dificuldades especiais e dificuldades na alfabetização.”* (Professora II D).

*“Teve casos que foram encaminhados pela orientadora”* (Professora II F).

*“A gente aplicava esse ditado e a coordenadora via as crianças que estavam com dificuldades que estavam precisando ir para a SAP” (Professora II G).*

Segundo as entrevistadas, os alunos eram encaminhados pelos especialistas do DADE (psicólogos psicopedagogos e fonoaudiólogos), por indicação das professoras da sala regular. Entretanto, com o grande aumento de alunos encaminhados para sala de apoio, esta triagem foi feita por seus coordenadores, orientadores, enfim outros profissionais da escola, visto que o neste momento, o critério seria a hipótese de escrita. Houve ainda, casos onde as próprias professoras aplicaram o ditado diagnóstico para o ingresso do aluno na SAP, conforme declararam as professoras durante as entrevistas.

**Tabela 14: Linhas Programáticas denominadas em Barueri como grupos de estimulação:**

<b>Existência dos grupos de estimulação</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Eles existiram	2	2	4
Eles não existiram, pois se trabalhou as disciplinas da sala regular.	2	6	8

O Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional, no início do projeto, criou os grupos de trabalho e os denominou como grupos de estimulação. Estes foram reforçados pelo Comunicado 03.03 do dia 19 de fevereiro de 2003, em que, além de confirmar as intenções de cada um, criou-se mais um deles (Alfabetização), o que denota grande preocupação com o letramento. Sendo assim, procuramos saber como é que se formaram estes grupos nas escolas investigadas. Vejamos:

*“Havia os grupos de estimulação e a gente planejava as atividades dentro destes grupos. Tinha aluno que participava de dois grupos, três, quadro, ou apenas um, dependia de suas necessidades. O trabalho nestes grupos era sempre interligado.”* (Professora IA).

*“Eu trabalhava português, matemática, um pouco de ciências e sempre o psicológico do aluno”* (Professora II A).

*“Não tinham os grupos de estimulação e sim o grupo de alfabetização e o grupo dos especiais”* (Professora II C).

*“Bom, fui eu que dividi os alunos, e como eu não conhecia os alunos, fui pegando o nome deles e colocando eles em salas diferentes, para não ter confusão na sala SAP, né?”* (Professora II D).

O discurso das professoras entrevistadas nos faz crer que estes grupos de estimulação existiram mesmo na primeira fase do projeto. Entretanto, não foram tão eficientes na segunda fase, pois dentro de uma pedagogia diferenciada, os agrupamentos por habilidades têm o objetivo de desenvolver um trabalho voltado às necessidades dos alunos, que geralmente são comuns.

No caso da professora II D, por exemplo, o agrupamento foi realizado sem nenhum conhecimento prévio do aluno. Em outra situação visualizada nas entrevistas, o critério estabelecido foi a idade, como as classes e séries tradicionais, e, por último, o grupo dos especiais e das dificuldades de aprendizagem. Os reais grupos de: Raciocínio Lógico, Comunicação

Escrita, Criação e Expressão e o Trabalho corporal, foram na maior parte dos casos negligenciados na formação destes agrupamentos.

Como pudemos ver em capítulos anteriores, tais grupos não pretendiam configurar-se como disciplinas fechadas, mas dar ao professor uma noção maior sobre as necessidades daquele aluno e as atividades que poderiam beneficiar o seu processo educativo. O ideal é que os grupos fossem trabalhados interdisciplinarmente, visando uma formação global, a singularidade, a pluralidade, e as múltiplas inteligências. Porém, o que se vê é que foram deixados de lado em detrimento do grupo de alfabetização ou questões de ordem prática como o horário que o aluno pudesse freqüentar.

**Tabela 15: Interação da Professora da sala regular com a SAP**

<b>Relação da professora de SAP com a professora da sala regular</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Houve interação	2	6	8
Não houve interação	2	2	4

**Tabela 16: Interação da Família com a SAP**

<b>Relação da professora de SAP com a família</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Houve interação	3	3	6
Não houve interação	1	6	7

No terceiro capítulo desta dissertação, ressaltamos a importância de um trabalho conjunto entre os professores da escola e a importância da família no enfrentamento das dificuldades. Sendo assim, fez-se necessário investigar como se dava este relacionamento no projeto SAP.

*“Não tive contato com os pais. Tive contato com a professora de língua portuguesa e o professor de matemática. Os professores da escola me procuravam às vezes para dizer que eu estava fazendo um bom trabalho, que eles estavam contentes com os alunos” (Professora I D).*

*“Alguns pais vinham até a SAP perguntar sobre o desenvolvimento dos seus filhos, mas eles queriam mesmo saber se a criança já sabia ler ou não. Com as professoras eu não tive contato, ninguém nunca esteve aqui na SAP para saber como estava desenvolvendo cada aluno” (Professora II H).*

Percebemos através destes dados que muitos professores tiveram um pequeno contato com a família e com os professores da sala regular, e que estes contatos não representaram um trabalho interdisciplinar e sim uma devolutiva sobre o desenvolvimento do aluno. Cabe ressaltar que o projeto é desenvolvido em horário diverso daquele que o aluno frequenta a sala regular, logo, o encontro entre o professor da sala com o da SAP é dificultado.

**Tabela 17: Dificuldades encontradas no trabalho de SAP**

<b>Aspectos dificultadores</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>Total</b>
Baixa frequência dos alunos	2	2	4
Relacionamento com a gestão e especialistas da equipe multidisciplinar	0	3	3
Falta de recursos	2	0	2
Falta de conhecimento sobre as teorias que embasam o trabalho	0	3	3

As maiores dificuldades encontradas pelas professoras de SAP, referem-se às causas elencadas acima, como nos mostram suas falas:

*“No começo do projeto faltava material por que era novidade, as escolas ainda estavam se arrumando, a minha foi uma delas. Então a dificuldades era essa”*  
(Professora I A).

*“Tinha alunos que faltavam um mês, era muito difícil trabalhar assim”*  
(Professora II F).

É possível perceber que, na primeira fase do projeto, as maiores dificuldades foram a baixa frequência dos alunos encaminhados, e a falta de recursos materiais para um trabalho diferenciado. Os atendimentos aconteciam fora do horário de aula, e como vimos na tabela anterior os pais não mantinham um grande contato com as professoras e, talvez por esta razão, não compreendessem o que realmente significava este trabalho, e não deram a devida importância ao mesmo. Nestes casos, as escolas, na figura de seus orientadores educacionais, poderiam ter cobrado dos pais mais atenção e empenho. Algumas professoras tentavam, através

de reuniões, conscientizarem as famílias, mas mesmo assim os índices de frequência não aumentaram. Quanto à falta de materiais, podemos atribuir ao descrédito em relação ao projeto e a aspiração dos profissionais da escola de que o mesmo se tornasse aulas de reforço. Para este tipo de atividade não há necessidade de materiais diferenciados, apenas giz, lousa, folhas mimeografadas, e um espaço qualquer.

Na segunda fase do projeto, outra dificuldade tornou-se muito evidente – a falta de conhecimento sobre as teorias que embasam o trabalho. Tal informação justifica-se pelo fato de que as professoras em questão ainda não haviam terminado sua formação inicial, e atuavam sem supervisão, assunto este já mencionado.

Se nem mesmo os atores o entenderam, é difícil exigir da família que o compreenda ou que o valorize. Até porque o que a família deseja é ver o progresso do seu filho refletido nos rendimentos escolares e, mais especificamente, no ato de ler e escrever. Na SAP, a professora tem que evidenciar as potencialidades dos seus alunos e conscientizar a família de que a aprendizagem é um processo complexo. Para isso ela precisa ter desenvolvido um novo olhar frente às dificuldades. No caso das PII, a falta de conhecimento não contribuía para este olhar, resultando no “reforço” das práticas pedagógicas de um ensino que tiveram enquanto estudantes. Ensino este que atendia uma outra lógica, um outro tempo e um outro contexto educacional.

**Tabela 18: Percepção das professoras sobre os Resultados/ avanços na aprendizagem dos alunos encaminhados**

Percepções	PI	PII	Total
Resultados satisfatórios	1	5	6
Resultados plenamente satisfatórios	3	3	6
Resultados insatisfatórios	0	0	0

Mesmo com algumas dificuldades, as professoras consideram o trabalho satisfatório e plenamente satisfatório. Todas apontaram avanços na aprendizagem dos alunos, favorecendo seu desempenho. Como podemos observar nas suas falas:

*“Poderia ter sido melhor, pois eu acho que a SAP começou muito tarde. Teve um bom resultado, mas poderia ter sido bem melhor. Mas também era tudo novidade, não tinha esse projeto aqui em Barueri antes, se a gente tivesse continuado acho que ia ser bem melhor”* (Professora I D).

*“Eu percebi que melhorou alguns aspectos é que alguns alunos estavam com problemas na aprendizagem, na leitura, na escrita via-se que o aluno era pré silábico sem valor sonoro, já foi pra valor sonoro. A gente percebeu uma melhora significativa”* (Professora II F).

Estas avaliações pautam-se nas percepções das professoras e acompanhamentos feitos através dos registros diários de cada aluno. Como vimos nos capítulos anteriores, em que destacamos reportagens do jornal da rede e relatos trazidos por alunos que participaram da SAP em sua primeira fase, acreditamos que esta tenha tido um bom desenvolvimento. As professoras destacam que o trabalho demorou a iniciar, mas que seu resultado foi positivo. Entretanto, os dados que visualizamos, em relação a 2ª fase, nos faz crer que estes resultados não foram tão significativos, quanto nos indica a percepção dos professores representada nesta última tabela.

Na fala da PII F, por exemplo, podemos verificar um indicador da falta de conhecimento ou uma confusão teórica. Esta professora avalia o progresso dos alunos pelo desenvolvimento de seu nível de escrita, tendo como base as teses de Emília Ferreiro sobre a apropriação do sistema de escrita. Entretanto, categoriza um aluno como “pré-silábico sem valor sonoro”.

A hipótese de escrita pré-silábica caracteriza-se como uma fase em que o aluno ainda não compreende o caráter fonético do sistema de escrita e utiliza-se na grafia do seu próprio sistema, sem se preocupar com a relação entre esta escrita e o seu valor sonoro. Sendo assim, não existe a categorização “pré-silábico com ou sem valor sonoro”.

Nas visitas às escolas, os diretores apontavam a diferença entre o trabalho da SAP de um ano para o outro, e atribuíam isso ao fato dos professores terem poucas experiências. É bem verdade que não houve uma avaliação aprofundada do projeto, porém a suspensão deste já denota a ineficácia do mesmo.

Um fator importante que merece destaque neste item é que os critérios de avaliação utilizados pelas professoras de SAP, independente da fase em que atuaram, restringiram-se ao processo de leitura e escrita e não atendeu aos critérios de uma avaliação construtiva proposta nos princípios da SAP.

#### **4.4.3. Questionários: a equipe multidisciplinar no projeto SAP**

Para compreender a intervenção da equipe multidisciplinar na SAP utilizamos como recurso o questionário de questões abertas. Quatro especialistas responderam 15 questões. Como nas entrevistas, também aqui, podemos ver um mapa elaborado através das respostas obtidas.

# Mapas

# Mapas

**Tabela 19: Especialistas da Equipe Multidisciplinar**

<b>Especialistas que responderam ao questionário</b>	<b>Total</b>
Psicólogos	1
Psicopedagogos	2
Fonoaudiólogos	1

**Tabela 20: Tempo na função em Barueri**

<b>Período</b>	<b>Total</b>
0-5 anos	4
Mais de 5 anos	0

Participaram desta pesquisa, respondendo aos questionários um psicólogo, dois psicopedagogos e um fonoaudiólogo. Todos estes estão atuando no município há cinco anos e, portanto, tiveram contato com o projeto SAP desde o seu início.

**Tabela 21: Participação da equipe multidisciplinar na elaboração do projeto**

	<b>Total</b>
Sim, auxiliou na elaboração do projeto SAP.	4
Não teve participação na elaboração do projeto SAP	0

Segundo informações do site oficial do município, esta equipe, composta por profissionais que atuam de forma itinerante na educação Infantil e no ensino Fundamental, tem como objetivo apoiar a comunidade escolar no desenvolvimento educacional, utilizando técnicas e instrumentos

específicos de suas áreas. Neste sentido, dentre as suas funções, está a elaboração do projeto SAP e a orientação de seus professores. Conforme mostram os discursos abaixo:

*“Com base nas orientações do MEC, a equipe elaborou critérios de encaminhamentos, diretrizes dos grupos de estimulação e formação dos grupos.” (Especialista B).*

*“Em 2001 já havia a proposta do projeto (...) o trabalho da equipe foi viabilizá-lo, neste sentido a equipe de especialistas elaborou e definiu objetivos, grupos de estimulação, estratégias de atuação e perfil do professor.” (Especialista C)*

Diversos outros documentos e materiais de apoio e formação para o professor de SAP foram elaborados pelo Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional, do qual faziam parte os especialistas da equipe multidisciplinar. Nesse sentido, é possível concluir que ali estão expressas suas intenções em relação à SAP, bem como suas concepções e ideais no que se referem às dificuldades de aprendizagem. Cada profissional de acordo com sua especificidade elencou objetivos em relação à SAP relacionado à sua área de atuação.

*“Os objetivos são acompanhar o desenvolvimento destes alunos, oferecerem suporte ao professor, aluno e a família, fornecer sugestões fonoaudiológicas que contribuam com as ações desenvolvidas em sala entre outras”. (Especialista A)*

*“Os objetivos são: constantemente observar os alunos que freqüentam a SAP; Dar suporte técnico ao professor; Discutir com a equipe, a gestão da escola os alunos que participarão da SAP e adequar materiais pedagógicos para este trabalho”. (Especialista B)*

*“Apoiar a professora de SAP com sugestões de atividades, entrevista com familiares quando necessárias sugestões de conduta, facilitar relacionamento entre as profissionais envolvidas (professora de SAP, professora da sala regular e equipe de gestão escolar).” (Especialista C).*

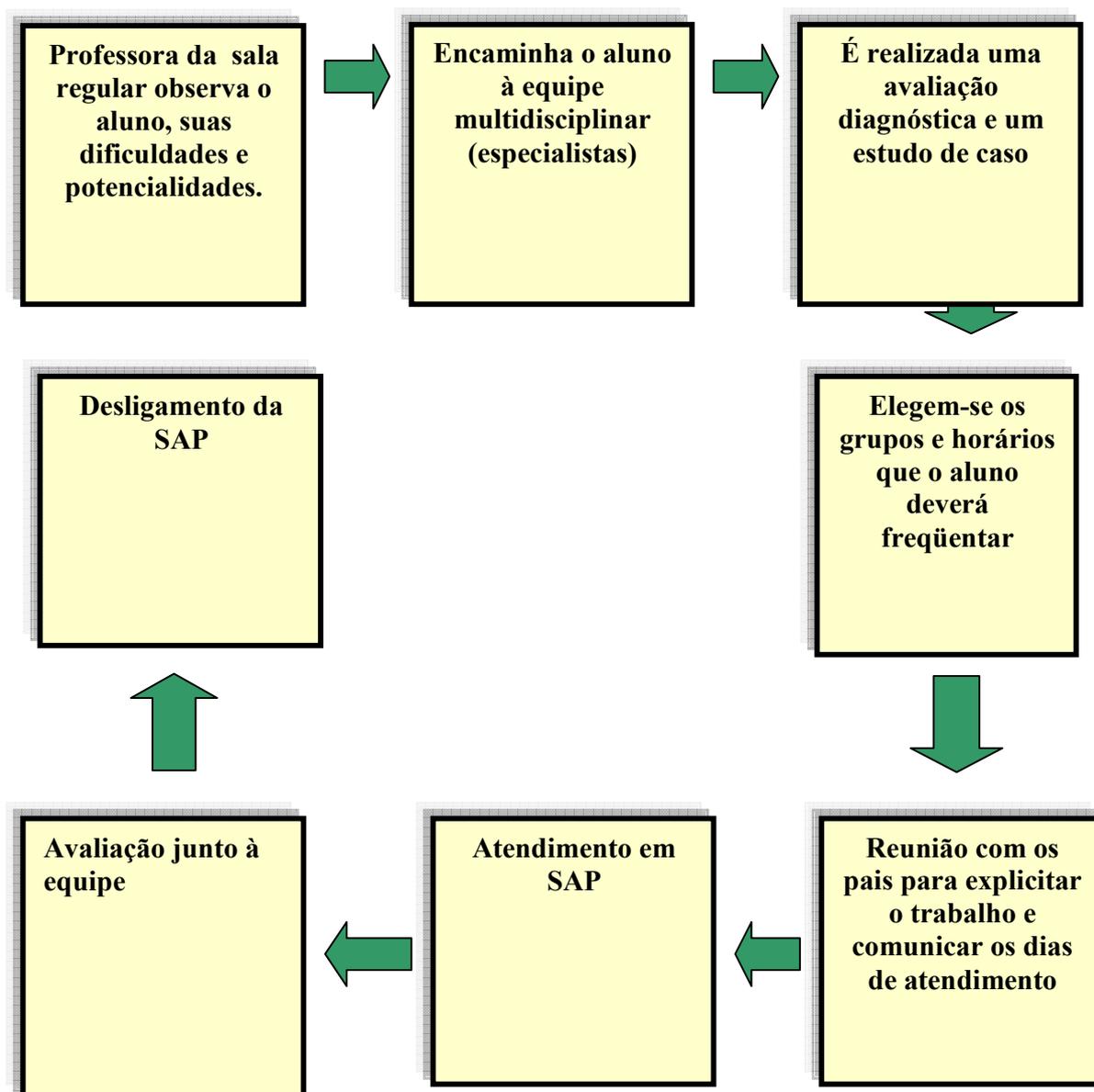
**Tabela 22: Encaminhamento dos alunos para a SAP**

<b>Profissionais que realizavam o encaminhamento</b>	<b>Total</b>
Realizados pelos profissionais da equipe multidisciplinar	4
Realizados pela gestão escolar (coordenador, orientador, assistente de direção ou diretor).	0
Realizados diretamente pelo professor da sala regular	0

Sabendo que outra atribuição da equipe multidisciplinar era avaliar o aluno e, caso fosse necessário, encaminhá-lo para o projeto SAP, era imprescindível compreender como se dava este encaminhamento e que critérios eram utilizados para os mesmos.

*“O encaminhamento se dá a partir da indicação da professora da classe regular e avaliação da equipe de apoio (psicólogo psicopedagogo e fonoaudiólogo). “E o critério principal é a necessidade educacional especial do educando, seja de qual série for e alunos com dificuldades de aprendizagem das 3as a 6as séries”.*  
(Especialista B)

Segue abaixo um quadro que nos mostram as etapas do encaminhamento, segundo as informações registradas pelos especialistas:



O MEC determina que o encaminhamento de alunos do ensino regular para o atendimento especializado deve se pautar na obtenção de dados quantitativos e qualitativos, acerca do progresso escolar do aluno, da atuação dos educadores e administradores, da eficácia do currículo e das situações didáticas utilizadas.

Após o processo de avaliação e estudo de caso, pela equipe pedagógica da escola, o aluno com dificuldade de aprendizagem é encaminhado para

atendimento em sala de apoio pedagógico específico no ensino regular. (MEC, 1994. p. 19.)

Embora esse fosse o mais adequado, as entrevistas demonstraram que isso ocorreu apenas na primeira fase do projeto. No ano de 2004, conforme pudemos conferir, profissionais das escolas, tais como: orientadores, coordenadores e o próprio professor da sala regular acabavam por encaminhar os alunos para o apoio pedagógico, atendendo a critérios particulares, que nem sempre estavam de acordo com os propósitos idealizados pelos especialistas. No entanto, nenhum dos especialistas comentou sobre encaminhamentos feitos por outras vias neste questionário.

**Tabela 23: Concepções sobre a SAP segundo os especialistas**

<b>Como os especialistas da equipe multidisciplinar entendem a SAP</b>	<b>Total</b>
Recurso facilitador da Inclusão	1
Recurso para o auxílio no processo de ensino- aprendizagem.	3

“A SAP é um recurso fundamental para a modificação da situação escolar. É a oportunidade para a criança trabalhar suas necessidades específicas que infelizmente, na maioria das vezes, não encontra espaço na sala regular”.  
(Especialista B)

Os especialistas têm uma visão ampla da SAP, condizente com as propostas do MEC e com toda legislação destacada nesta dissertação. Os discursos obtidos através dos questionários demonstram a crença no benefício do projeto e na possibilidade de propiciar a mudança nas escolas, ao passo que as necessidades dos alunos são atendidas e não mais negligenciadas. A sala de apoio pedagógico teve como objetivo, em seu projeto oficial, um espaço inteiramente

dedicado ao progresso do educando, onde seria possível o desenvolvimento de seu potencial de forma a promover a auto-estima e reduzir o fracasso escolar.

*“O propósito da SAP é trabalhar para desenvolver as potencialidades das crianças atendidas” (Especialista B)*

Uma parcela destes especialistas vê o projeto também como um recurso para aqueles que vêm sendo incluídos nas escolas regulares e, neste sentido, o consideram como um facilitador desta inclusão. Segundo Mittler (2003), através da diferenciação, a escola pode responder as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, pois a seleção de métodos pedagógicos apropriados de acordo com as estratégias individuais de aprendizagem dos alunos contribui para isso.

Acreditamos que o trabalho da SAP pode fazer da criança ou adolescente um aluno mais presente, integrado e incluído nas atividades cotidianas da sala regular e por isso pode também ser considerado como uma medida que contribui para a inclusão, desde que seja bem organizado, que tenha professores preparados que desenvolva atividades bem planejadas, visando atender as necessidades de seus educandos.

**Tabela 24: Suporte Teórico da proposta, segundo os especialistas.**

<b>Fundamentos teóricos específicos</b>	<b>Total</b>
Educação inclusiva	1
O desenvolvimento da criança	1
Construtivismo e concepções sobre ensino e aprendizagem	2

Não podemos deixar de enxergar a importância da relação teoria e prática. É o relacionamento entre estes dois elementos que dá o caráter dinâmico da transformação tanto de um quanto de outro. Sendo assim, faz-se importante verificar que teorias têm embasado o projeto SAP.

*“Em minha opinião as concepções que fundamentam essa proposta são o construtivismo e a teoria piagetiana. Acredito que estas concepções contribuem, pois consideram o desenvolvimento da criança”.* (Especialista A)

*“A proposta apóia-se nos princípios da educação inclusiva, educação para todas as crianças. Acredito que a iniciativa é fundamental para combater o fracasso escolar”.* (Especialista B)

Os especialistas utilizaram, como referenciais, teorias que versam sobre o desenvolvimento da criança, educação inclusiva, construtivismo e concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Documentos Internacionais, a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (1996), entre outras também foram referendaram este trabalho, pois estes garantem a inclusão dos portadores de necessidades educativas no ensino regular, um dos objetivos almejados neste projeto.

No entanto, pudemos observar nas entrevistas que as professoras que atuaram na primeira fase do projeto, mesmo que iniciantes nesta função, tinham conhecimento sobre tais documentos e teorias, o que facilitou o entendimento da SAP e a execução mais próxima do projeto original, idealizado pelos especialistas. Porém, as PII, pouco sabiam sobre tais assuntos, fazendo-se necessária a intervenção do DADE e do CAP (Centro de Aperfeiçoamento aos Professores). O que é um contra-senso, pois o professor, responsável por subsidiar o processo de superação das diferenças e inclusão, acaba por necessitar também de apoio pedagógico.

As respostas obtidas através deste questionário nos levam crer que a intenção dos especialistas era fazer da SAP um trabalho interdisciplinar, que houvesse diálogo entre os

conhecimentos específicos de cada uma das áreas da equipe, propiciando a interação destes, mas não contavam com o despreparo das professoras que assumiram a função docente.

**Tabela 25: Percepção dos Resultados/Avanços da SAP, segundo os especialistas.**

<b>Resultados /avanços</b>	<b>Total</b>
Aproximação da escola com a família	1
Contribuíram para a educação inclusiva	2
Maior entusiasmo e interesse pelo processo de aprendizagem	1

Os dados indicam que, na visão da equipe multidisciplinar, o projeto apresentou resultados positivos.

“Percebemos os resultados bons, a partir do entusiasmo, do interesse e aceitação dos alunos indicados para a SAP”. (*Especialista A*)

“A SAP busca desenvolver nos alunos fatores como: colaboração, amizade, troca, respeito, tolerância, estimula a expressividade, comunicação, corporeidade, valoriza as competências e as habilidades, ou seja, contribui de forma dinâmica para a Educação Inclusiva”. (*Especialista C*)

Entretanto, esta pesquisa identificou a necessidade de uma avaliação sistemática, uma coleta de dados mais concretos, que revelassem a eficácia e resultados do projeto SAP, pois a avaliação do mesmo pautou-se apenas na percepção dos especialistas do município.

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de

produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados (Aguilar & Ander-Egg, 1994 p. 31).

Além de determinar as razões dos êxitos e fracassos que ocorreram em todo o processo, uma avaliação melhor elaborada facilitaria a tomada de decisões para melhorias e adaptações. Para os especialistas, o projeto SAP trouxe uma aproximação da escola com a família, mas os dados obtidos a partir das entrevistas contradizem esta idéia, pois as professoras revelaram que tiveram pouco contato com a família dos alunos encaminhados.

Um segundo ponto apontado como resultado positivo pela equipe multidisciplinar foi a elevação da auto-estima e interesse pela aprendizagem. A SAP, em sua primeira fase, demonstrou que pode desenvolver estas questões ressignificando a aprendizagem. Isto leva a uma educação onde todos têm a oportunidade de desenvolver-se, cada um a seu modo, respeitando as diferenças.

#### **4.5. Análise de Dados:**

A análise dos dados foi efetuada a partir de algumas categorias possíveis de evidenciar a respeito do projeto SAP em resposta aos objetivos da pesquisa. Um dos objetivos era compreender como o projeto foi definido no município de Barueri e como foi implementado nas escolas, sob a ótica de suas professoras. Para tanto, levantamos dados como: objetivos do projeto, perfil dos alunos, critérios de encaminhamento, linhas programáticas, situações didáticas e recursos materiais. Estes por sua vez nos permitiram perceber que a SAP assumiu diferentes

finalidades, atendendo um público diverso. Notamos, além disso, o projeto foi modificando, ao longo do percurso, as suas intenções, o que deu origem a nossa primeira categoria de análise – “As diferentes finalidades da SAP assumidas nesse contexto”.

Também nos propúnhamos a desvelar quem eram as professoras da SAP, que sentidos imprimiram à sua função e ao projeto em si, tendo em vista os dados levantados como: faixa etária dos professores, formação acadêmica, ingresso na SAP e suas concepções sobre ela. Tais dados nos levaram a criação da segunda categoria de análise, ou seja, “As professoras de SAP e sua formação”.

Por fim, um último objetivo foi traçado, o de investigar as dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos com o projeto, segundo a percepção das professoras envolvidas. Procuramos, ainda, investigar as percepções da equipe multidisciplinar com relação aos mesmos itens. Para isso, levantamos os seguintes dados: dificuldades encontradas no processo; relação da professora de SAP com a família; relação entre a professora da SAP e professora da sala regular; perfil e participação e avaliação dos profissionais do DADE sobre o projeto SAP. Todos estes dados delinearam a terceira categoria de análise – “A percepção dos resultados segundo as professoras da SAP”.

Assim sendo, segue abaixo uma análise crítica sobre cada uma das categorias elencadas, objetivando uma maior compreensão a respeito do problema de pesquisa levantado, ou seja, vislumbrar como as professoras que atuaram nessas salas perceberam a importância do trabalho realizado em SAP e os resultados apresentados.

#### **4.5.1. As diferentes finalidades da SAP assumidas nesse contexto:**

Os documentos de Barueri revelam que, neste município, a SAP nasce para atender aos portadores de necessidades especiais, ou seja, àqueles que tinham problemas físicos, mentais, e que ingressavam nas escolas naquele momento (ano de 2001). Além de o projeto original levantar esta bandeira, o fato de toda a sua base teórica estar atrelada a estes paradigmas denuncia esta intenção. Vemos entre suas bases, por exemplo, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Montreal sobre a Inclusão (2001) e o próprio artigo 58º da Lei de Diretrizes e Bases, que se refere à modalidade de educação especial.

Entretanto, o mesmo projeto, mais à frente, em sua redação afirma que a SAP consiste em uma alternativa para garantir o atendimento especializado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais, tornando secundário o objetivo principal que, como dito, era de atender preferencialmente aos portadores de necessidades especiais, compreendendo, todavia, que os princípios da inclusão são bem amplos e abrangem a todos que, de alguma forma, são excluídos do processo educacional. Este fato não descaracterizou o projeto, apenas o dificultou, tornando-o mais complexo. Essa lacuna encontrada no projeto SAP de Barueri confundiu a comunidade escolar, que interpretou de forma incorreta os objetivos de SAP e viu aí uma forma possível de encaminhamento dos alunos que apresentavam problemas de diferentes ordens, daí o número excessivo de alunos vinculados ao projeto.

Na primeira fase do projeto<sup>21</sup>, 100% das professoras atenderam alunos com dificuldades de aprendizagem de ordem pedagógica e estudantes com problemas comportamentais (disciplinares, por exemplo), que não apresentavam necessariamente dificuldades de aprendizagem. E, neste conjunto, 75% revelaram que tinham entre seus alunos também crianças com dificuldades oriundas de deficiências. Na segunda fase do projeto, 100% das professoras entrevistadas atendiam crianças com dificuldades pedagógicas, “apenas” 60% disseram atender as necessidades especiais e 87,5% revelaram que dentre seus alunos também estavam aqueles com comportamentos inadequados e que não tinham dificuldades para aprender.

Aberta essa lacuna, acabou-se por justificar este público tão diverso atendido pela SAP em Barueri. O encaminhamento de alunos com problemas de rendimento escolar, relacionados à alfabetização, intensificou-se a partir do Comunicado 02. de 19 /02/ 2003, quando foi criado um novo grupo de trabalho voltado para as questões de alfabetização. Este momento evidencia o fato de que SAP havia perdido seu foco inicial, deixando dúvidas quanto aos seus objetivos, público alvo e procedimentos.

Esta mudança pode ser evidenciada na tabela 13 que mostra os diferentes critérios de encaminhamento dos alunos ao projeto, segundo suas professoras. Entretanto, de acordo com os especialistas do DADE, os encaminhamentos ao atendimento especializado deveriam ser feitos a partir de uma avaliação quantitativa e qualitativa sobre o progresso do educando. Embora isso

---

<sup>21</sup> Como mencionamos no decorrer do trabalho, o projeto foi dividido em duas fases, tendo em vista o perfil de professores contratados para o exercício da função. A primeira delas, abrangeu os anos de 2002 e 2003, com a atuação de professoras concursadas. Já na segunda fase – ano de 2004 – a SAP contou com professoras estagiárias. Cabe destacar que a mudança de perfil na contratação destes professores configurou-se como um divisor de águas no projeto, pois contribuiu para que houvesse diversas mudanças e transformações em seu cerne.

tenha sido feito na primeira fase do projeto, conforme afirmam as professoras entrevistadas, em reforço à posição dos especialistas, a situação mudou na segunda fase.

Segundo 37,5% das professoras da SAP, os encaminhamentos foram feitos pelos especialistas, que participavam da triagem dos alunos, porém, outros 37,5% afirmaram que os alunos passaram a ser encaminhados também por outros profissionais da escola, como coordenadores e gestores escolares. Além disso, 25% das professoras afirmaram que os encaminhamentos eram feitos pelos professores da sala regular.

Esse tipo de encaminhamento, unido ao número excessivo de alunos nas salas de aulas com dificuldades para aprender, gerou um grande número de alunos encaminhados para SAP, conforme pudemos ver na tabela 11. Na primeira fase, 25% das professoras alegam que atendiam de um total que variava entre 11 a 20 alunos, enquanto outras 25% afirmaram que atendiam mais de 30, e 50% disseram que atendiam uma população de 21 a 30 alunos na SAP. Essa situação agravou-se na segunda fase do projeto, conforme mostram os dados.

Outro dado que confirma a mudança de foco pode ser observado nas tabelas 3 e 4 em que o desenvolvimento das linhas programáticas, denominadas em Barueri como grupos de estimulação apresenta-se, em alguns casos, de forma inadequada. As observações durante a segunda fase do projeto,<sup>22</sup> nos permitiram verificar que apenas 25% das SAPs desenvolviam um trabalho adequado e coerente com as linhas programáticas, propostas no projeto oficial e em comunicado anteriormente citado, enquanto que, em 75% destas salas, este trabalho afastou-se totalmente de seus propósitos iniciais.

---

<sup>22</sup> Conforme já mencionamos anteriormente as SAPs da primeira fase não foram observadas, pois as pesquisas empíricas iniciaram no ano de 2004, neste momento as professoras que atuaram em 2002 e 2003, já não mais estavam no projeto.

As entrevistas com as professoras II vêm confirmar essa tendência: 25% afirmaram que os grupos de estimulação existiam e que trabalhavam de acordo com eles. Entretanto, 75% afirmaram que eles não existiram e que elas trabalhavam as disciplinas da sala regular. Pelo discurso das professoras que atuaram no projeto em sua primeira fase, percebemos que um número maior do que na segunda fase- 50% - trabalhou adequadamente as linhas programáticas, e outros 50% não as desenvolveram.

Estes dados nos levam a crer que grande parte das professoras ignorou as diferenças existentes, utilizando um currículo fixo, que reproduzia as práticas das classes regulares, sem levar em conta a diversidade, desrespeitando os diferentes ritmos de aprendizagem individual.

As situações didáticas abordadas também com base nestas linhas programáticas não apresentaram dados muito diferentes. Segundo orientações do MEC (1994), as atividades desenvolvidas na SAP deveriam favorecer as aprendizagens e o processo escolar. Entretanto, os dados levantados mostraram que apenas 8% das professoras da segunda fase utilizaram-se de estratégias adequadas aos objetivos propostos, e aproximadamente 87,5% utilizaram-se de estratégias que se assemelhavam aos programas de reforço e/ou atividades das salas regulares. Da mesma forma a avaliação na SAP, na segunda fase do projeto, revelou-se também um tanto quanto reguladora e discriminatória, uma vez que algumas professoras avaliavam por meio de provas e notas. Sabemos que este tipo de avaliação pode abalar a auto-estima e motivação dos alunos, reforçando uma percepção negativa de suas potencialidades, e que se constitui em prática corriqueira nas salas regulares.

Pode-se ver que as linhas programáticas que compõem o currículo da SAP e as situações didáticas não se concatenavam, predominando a idéia de reforço. As causas disso podem estar relacionadas com a falta de clareza das professoras sobre o projeto em si e seus desdobramentos.

Outro fato que também pode ter contribuído para o agravamento desta situação foi a falta de contato com as professoras das salas regulares, conforme visto na tabela 15. Nela, 50% das professoras da primeira fase afirmam que houve esta interação, enquanto 50% afirmam que isso não ocorreu. Já na segunda fase apenas 25% destacam esta interação e uma soma de 75% revela que não teve contato com as professoras regulares, ou seja, a interação não existiu.

Podemos perceber através dos dados levantados que, sem conhecimento do que era trabalhado nas salas regulares, acabavam por ocorrer reproduções de atividades, o que pode ser comprovado pelas fotos tiradas durante as visitas em cada uma das escolas escolhidas para investigação.

Estas mesmas fotos, unidas à interpretação das tabelas 1 e 2, desvelam uma outra questão importante para a compreensão do que foi o projeto: as condições materiais e de acesso das escolas onde se localizam as SAP.

Os dados mostram que 75% das escolas alocavam satisfatoriamente as suas SAPs e 62,5% faziam uso dos recursos materiais que eram disponibilizados. Em 25% delas as SAPs funcionavam em locais não adequados e 37,5% não utilizavam os recursos materiais mesmo que os tivessem na escola.

Todos os fatos acima destacados podem ter contribuído para a visão deturpada da SAP, por parte dos alunos. Isto pode ser confirmado por considerações das professoras, quando

afirmaram que os alunos acabavam por perceber o projeto como um reforço escolar, e não como um apoio pedagógico às dificuldades de aprendizagem. Nas duas fases do projeto este foi um traço muito marcante: 75% das professoras da primeira fase alegaram que, para seus alunos, a SAP era visualizada como reforço e somente 25% das professoras afirmaram que os alunos compreenderam realmente o projeto e não o vincularam às atividades de reforço. Na segunda fase, aproximadamente 87,5% das professoras disseram que seus alunos viam o projeto como reforço enquanto que 8% o compreendiam como de fato fora, em sua intenção original.

Logo, podemos perceber que o currículo da SAP deveria ser repensado e discutido, não se limitando ao currículo trabalhado nas salas regulares, a fim de poder responder aos objetivos do projeto. Complementarmente, a única forma justificável de encaminhamento dos alunos para SAP é aquela que se apóia na triagem dos alunos feita por especialistas que estejam afinados com os propósitos do projeto. Fundamental para o sucesso do projeto é a formação do professor que irá atuar nessas salas, uma vez que é através da sua prática que se constrói o projeto SAP e a visão do aluno sobre o seu desempenho. Esse será o nosso próximo tópico a ser desenvolvido.

#### **4.5.2. As professoras de SAP e sua formação:**

Diante da realidade apresentada na categoria anterior, fica evidente que, de modo geral, – principalmente em sua segunda fase – as professoras demonstraram desconhecer o projeto SAP, seus pressupostos e as teorias que o embasavam, realizando um trabalho que acabou por se igualar ao da sala regular, ou seja, com atividades de fixação e elaboração de conteúdos e não construção de habilidades e competências, como se pretendia inicialmente.

Sendo assim, é importante refletir sobre o perfil do professor requerido para atuar na SAP. De acordo com um documento elaborado pela Secretaria de Educação, em parceria com o

DADE, (anexo 4) esse professor deveria preencher dois requisitos básicos: ser, preferencialmente, da rede municipal com experiência em educação especial e ter como características pessoais criatividade; capacidade para lidar com a diversidade; manter-se informado e atualizado; ter amorosidade; dinamismo; equilíbrio emocional; mostrar-se solidário e persistente e ser otimista.

Tendo em vista que o conjunto de caracteres agrupado no segundo tópico é altamente subjetivo e difícil de avaliar - muito embora tenha relevância - nos ateremos apenas à primeira característica citada. Quem são os professores que atuaram nessas salas? Esta foi uma preocupação inicial da pesquisadora e os dados levantados nos entrevistas mostram que:

- Na primeira fase do projeto, 100% das professoras tinham formação em nível médio, tendo concluído a modalidade normal completa, sendo que muitas cursavam o ensino superior.
- Embora não tivessem a habilitação específica exigida pela legislação, as entrevistas mostraram que 100% destas professoras tinham experiência nas salas regulares do ensino fundamental, eram concursadas e se deparavam na prática diária com situações de alunos com o perfil encontrado na SAP. Portanto, tinham uma visão e um conhecimento prático dos problemas enfrentados em SAP.
- Já, as professoras da segunda fase, contrariando o perfil estabelecido, foram contratadas como estagiárias, e, apenas 8% delas havia concluído a formação em nível médio, enquanto os outros 87,5% ainda cursavam o ensino médio, modalidade normal, o que as coloca em condição de despreparo para a função, por falta de conhecimento conceitual e didático pedagógico.

- Embora as professoras tenham recebido formação semanal em serviço, realizada pelas formadoras de educadores do Centro de Aperfeiçoamento ao Professor (CAP) em parceria com o DADE, a preparação mostrou-se insuficiente, para sanar as deficiências das professoras iniciantes.

A forma como a SAP foi percebida pelas professoras é identificada na tabela 8, de onde se conclui que foram decididamente distintas as posições das professoras I, do grupo de professoras II: enquanto 100% das professoras I afirmaram que ser professora da SAP era lidar com as diferenças e as diversidades, somente 8% das professoras II entrevistadas fizeram tal afirmação. Já 50 % acreditam que a SAP assemelha-se a uma tábua de salvação, que poderia resolver todas as questões educacionais em déficit enquanto, aproximadamente, 37,5% afirmam que a SAP destina-se ao trabalho de conteúdos disciplinares, principalmente alfabetização, para a recuperação do rendimento escolar.

O quadro descrito acima indica que a SAP em seu período de duração foi paulatinamente perdendo seus referenciais, ou seja, sofreu alterações como: mudança de objetivos, mudança da clientela e mudança do perfil dos professores envolvidos, o que denota a necessidade de uma reestruturação. Exatamente neste momento o projeto foi suspenso. A diretora do DADE destaca<sup>23</sup> que existe a pretensão de retorno deste projeto futuramente.

#### **4.5.3. A percepção dos resultados segundo as professoras da SAP.**

Segundo as professoras que trabalharam na SAP, algumas dificuldades foram encontradas em seu desenvolvimento, como nos apontam os dados da tabela 17 que mostram que, na primeira fase, essas dificuldades relacionavam-se mais com a baixa frequência dos alunos e falta de

---

<sup>23</sup> Entrevista realizada 03/05/04

recursos. Os dados mostram que 50% dessas professoras sentiram dificuldades no trabalho relacionado à baixa frequência, o que trouxe conseqüências não muito satisfatórias ao próprio andamento do projeto e ao desenvolvimento do aluno. Outros 50% elencaram como ponto obstaculizador do projeto a falta de recursos materiais que impossibilitou o melhor desenvolvimento do trabalho. É notório que todo projeto em seu início encontra dificuldades similares a estas, apontadas pelas professoras, ou seja, os recursos materiais nem sempre são disponibilizados de imediato, ou a escola não dispõe de recursos financeiros para compra do material necessário no momento. No entanto, pudemos perceber através de um relato citado neste trabalho, que, mesmo com esta dificuldade acentuada, as professoras I criaram seus próprios recursos, demonstrando características exigidas no perfil estabelecido pelo DADE, ou seja, foram criativas e dinâmicas, na medida em que elaboraram novas técnicas e estratégias para o trabalho, mostraram-se persistentes e, principalmente, mostraram-se capazes de lidar com a diversidade. Com relação à outra dificuldade apontada referente à presença do aluno, fatos como a novidade do processo, a falta de contato com a professora da sala regular - já destacada- e de certo modo, até mesmo a falta de comprometimento da família, - 25% das professoras I afirmou que não houve interação com a família -, podem ter sido fatores que colaboraram para o malogro do projeto. (Tabela 17)

Considerando-se a segunda fase do projeto, essas dificuldades foram maiores, além da baixa frequência (25%) foram relatadas dificuldades no relacionamento com a gestão e com a equipe multidisciplinar (37,5 %) e falta de conhecimento sobre as teorias que embasavam o trabalho (37,5 %). Tudo isso mostra que não se sabia exatamente qual era o seu papel, de fato, neste projeto.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, um fato que nos chama atenção é o de que todas as professoras, em ambas as fases foram unânimes em afirmar que o projeto foi viável. Na primeira fase, 25% acreditam que o projeto atingiu satisfatoriamente os objetivos, e 75% disseram que a SAP obteve resultados plenamente satisfatórios. Na segunda fase 62,5% consideraram o projeto satisfatório e 37,5 % o consideraram plenamente satisfatório. O fato de estas professoras serem estagiárias e terem pouca formação para este tipo de trabalho pode ter contribuído para essa visão. Conforme destacamos no decorrer desta dissertação, as professoras viram o trabalho da SAP como mais um momento para sua própria aprendizagem, ou seja, elas não se viram como profissionais e sim como estudantes em formação, já que afirmam que estavam ali “aprendendo” a ser professoras. Por essa razão avaliaram positivamente o projeto, embora os alunos não tenham apresentado avanços significativos em termos de aprendizagem. Na entrevista com a diretora do DADE, ficou clara a sua concepção de SAP como um recurso facilitador da inclusão e um recurso para auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem. Apesar disso, ela entende que o projeto apresentou válidas contribuições nesse sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos  
continuar...

A certeza de que seremos  
interrompidos antes de  
terminar...

Portanto devemos:  
Fazer da interrupção  
um caminho novo...

Da queda um passo  
de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

Elaborar uma argumentação que nos permitisse compreender a importância do trabalho da SAP em Barueri, em seus sentidos e significados e seus resultados – avanços - segundo a ótica das professoras que nela atuaram, era a missão a que nos propúnhamos. Com essa experiência foi possível verificar que as percepções das professoras a respeito da validade do projeto, mesmo que de forma esparsa, foram positivas, uma vez que nestas suas falas podemos observar certo comprometimento com o que se propuseram a fazer. O que podemos questionar, porém, para efeito de uma análise mais completa, é o porquê da visão um tanto insegura das professoras da primeira fase com relação aos objetivos do projeto e a visão completamente equivocada das professoras da segunda fase com relação ao mesmo.

Claro está que uma vez apontado tal desencontro com relação ao conhecimento dos reais objetivos da SAP, fez-se necessário que se buscasse esta resposta em seu cerne, ou seja, nas próprias bases do projeto. Dado este para o qual acabamos por dirigir também nosso foco de pesquisa e análise e concluímos que não houve uma compreensão clara, tampouco uma aceitação da proposta de SAP e seus objetivos. Talvez nem tenha havido preocupação por parte das

autoridades do ensino de esclarecer aos professores qual o significado efetivo de SAP e sua importância enquanto política pública de inclusão.

Isto posto, é possível dizer que *de tudo ficaram três coisas sobre o projeto SAP em Barueri*:

*O projeto, neste contexto, assumiu diferentes finalidades*, onde em um primeiro momento atenderam-se os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais. Em seguida o perfil de alunos atendidos foi alterado e também aqueles com problemas de comportamento, questões de rendimento escolar, e dificuldades no processo de alfabetização foram incluídos. O aumento significativo no contingente de alunos atendidos e diversidade dos problemas que apresentavam denotam que, nesta ocasião, a SAP já não tinha apenas um mas vários objetivos; não tinha clareza quanto ao público que deveria ser atendido e quais os procedimentos recomendados para este trabalho. Enfim, a SAP perdeu o sentido para o qual foi originalmente criada, que seria garantir aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais um atendimento mais individualizado, centrado nas suas potencialidades. As linhas programáticas apontadas pelo MEC, e conhecidas em Barueri como grupos de estimulação, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências que estimulam o aprender por parte do estudante, não foram trabalhadas adequadamente nem mesmo na primeira fase, e na segunda foi inexistente. As situações didáticas e formas de avaliação do projeto também não foram adequadas nem ao ritmo ou condições de aprendizagem dos alunos, ao contrário realçaram as suas dificuldades. Por força disso, a SAP acabou assumindo características de reforço na tentativa de fazer com que esses alunos conseguissem alcançar o grupo-classe em termos de apropriação do “conhecimento” e os conteúdos “ensinados” pelo professor o que seria verificado nos processos avaliativos usuais.

Esta forma de trabalho mostrou que suas professoras acabavam por abandonar o objetivo do projeto de trabalhar com a diversidade e as diferenças, assumindo a função de “reforço”, e era exatamente esta a visão que o aluno tinha sobre o mesmo.

A segunda questão que fica evidenciada nesta pesquisa é a ausência de uma *Formação específica das Professoras de SAP*, uma vez que se tratava de um projeto complexo, que se propunha a atender alunos com perfis extremamente diferentes, e as professoras não estavam preparadas para isso. Mesmo a professoras que tinham formação no curso normal/médio completo precisariam de um trabalho de formação continuada que acompanhasse o desenvolvimento do projeto, de forma a receber subsídios teóricos e orientação prática constante.

Como seria de se esperar, na primeira fase percebemos um melhor desenvolvimento do trabalho, uma vez que as professoras apresentavam-se razoavelmente preparadas para compreender a situação e lidar com ela nos parâmetros estabelecidos.

Na segunda fase, porém, a formação das professoras era bem deficiente sem base teórica, nem experiência. As professoras sentiram-se aprendizes antes que professoras, eram estudantes e não profissionais, e assim se viam na execução da sua função, aprendendo por ensaio e erro, mais erros do que acertos, uma vez que não tinham a quem recorrer para orientá-las em tão difícil tarefa. Com isso, o projeto deixou de ser uma forma de apoio ao processo de aprendizagem e acabou se tornando uma forma de reforço escolar.

Uma terceira questão que emergiu nesta pesquisa foi *a percepção que os envolvidos tiveram sobre o projeto*. As professoras de SAP relataram de modo geral que tiveram algumas dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho. As professoras I, ou seja, aquelas que atuaram na primeira fase, mostraram, de forma mais evidente, a necessidade de material e recursos didáticos para o desenvolvimento do seu trabalho, dado este bem significativo, pois demonstra que as dificuldades não estavam relacionadas às bases do projeto e suas intenções, mas sim aos

recursos externos, recursos que poderiam facilitar o desenvolvimento do mesmo, mas não poderiam se constituir, em caso de sua não existência, um fator de risco determinante para por fim ao projeto. Isso nos leva a crer que estas professoras tinham certo conhecimento sobre o fazer pedagógico, pois, embora não tivessem formação específica para o trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, tinham como referencial suas experiências, e, através delas, criavam formas de atingir os objetivos do projeto, tal como os compreendiam. . Nesta fase, por ser novidade ter um número menor de alunos atendidos e professores atuando, todos os órgãos educacionais envolvidos (SEF, DADE e CAP) <sup>24</sup> tinham um contato mais próximo com os professores, o que também contribuiu para que os objetivos estivessem mais adequados ao projeto oficial, como mencionamos acima. Além do que as professoras tinham se disposto ao trabalho no projeto, o que se pressupõe que, em sua maioria, estariam de fato se responsabilizando pela sua implementação.

Entretanto, na segunda fase, as dificuldades foram de ordem bem mais complexa, pois elas se referiam não mais a recursos materiais e pontos de fácil adaptação. Agora, as dificuldades centravam-se no relacionamento conflituoso com a gestão escolar e com os especialistas que acompanhavam o projeto. Com a agravante da precária formação das professoras.

A SAP em Barueri, conforme apontamos, nasceu com um propósito correto de trabalhar, com vistas à inclusão atendendo à população em suas diferenças e necessidades especiais. Essa proposta, entretanto, é bem complexa e requer cuidados especiais, por isso mesmo deve ser implementada com os cuidados necessários e um acompanhamento constante por parte de especialistas. Embora tenha passado por contínuas mudanças e reestruturações, estas nem sempre foram favoráveis restando para nós a *certeza que estamos sempre começando... E que precisamos*

---

<sup>24</sup> SEF: secretaria de Ensino Fundamental; DADE: Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional; CAP: Centro de Aperfeiçoamento do Professor.

*continuar*, pois precisamos de novas idéias e mais pesquisas que mostrem a eficácia dos novos projetos.

*Portanto devemos fazer da interrupção um caminho novo.* É fundamental que haja uma reflexão séria sobre os apontamentos desta pesquisa, para que seja traçado um novo caminho, com objetivos claros e condizentes com contexto, em que se desenvolverá este trabalho, fazendo *da queda um passo de dança*, para que não se repita as falhas cometidas em fases anteriores. Pois a partir disso, a reflexividade e a flexibilidade de todos os envolvidos, em especial, os professores, são aspectos primordiais para trilhar este novo caminho, ou seja, *fazer do medo uma escada*. A insegurança é inerente ao processo de autoformação vivida na prática pedagógica e, sendo assim, é necessário ter coragem no enfrentamento das dificuldades e diversidades, fazendo *assim do sonho uma ponte e da procura um encontro*.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BARUERI. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional. **Projeto Sala de Apoio Pedagógico no Ensino Municipal**. Documento localizado na Secretaria de Ensino Fundamental, de 2001.

\_\_\_\_\_. Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional. **Indicações de Materiais Pedagógicos para a Sala de Apoio**. Documento localizado na Secretaria de Ensino Fundamental, de 2001.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional. **Comunicado 03.03 do dia 19 de fevereiro de 2003**. Documento localizado na Secretaria de Ensino Fundamental.

\_\_\_\_\_. **Ata da Reunião do GAEB realizada em 07/04/2004**. Documento localizado nas escolas do município.

\_\_\_\_\_, Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional. **Perfil do Professor da Sala de Apoio Pedagógico**. Documento localizado na Secretaria de Ensino Fundamental, de 2001.

\_\_\_\_\_. Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional. **Projeto Sala de Apoio Pedagógico no Ensino Municipal**. Documento localizado na Secretaria de Ensino Fundamental, de 2001.

BARROS, Célia Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BENCINI, Roberta. **Vergonha Nacional**. *Revista Nova Escola*, São Paulo, no. 137, p. 17- 22, nov. 2000.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, S. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. **Fracasso Escolar: Um Olhar Psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado**. Brasília: 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 1994.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros**. Brasília: 1994

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Específico**. Brasília: 1994.

\_\_\_\_\_. **Apoio à Educação Inclusiva**. Barueri, 2002.

BRUNER, Jerome. **Actos de Significados**. Para uma psicologia cultural. Portugal, Edições 70, 1990

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de Setembro de 2001. Seção IE.

COLL, César (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: 1999.

COLLARES, C.A.L E MOYSES, M. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. Cultura e Saúde na Escola.** São Paulo, FDE, 1994.

CORREIA, Luís de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital. Porto Editora.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE nº. 05/00  
\_\_\_\_\_. Indicação CEE nº. 12/99 - – CEF/CEM aprovado em 15-12-99.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da Silva. **Dicionário Etimológico.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

DADE mostra a inclusão em encontro na USP. Jornal da Rede, Barueri, 21.05.2002, p.5.

EMEF. Myrtes promove campeonato de Damas. Jornal da Rede, Barueri, 3.12.2002, p.4.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica.** São Paulo: Cortez: 2004.

ESCABORA, Carina. **A sala de Apoio Pedagógico e suas contribuições psicopedagógicas**, 2003. (monografia para psicopedagogia) PUC – SP.

FAGALI, Eloísa Quadros (org.). **Múltiplas faces do aprender: Novos paradigmas da pós modernidade**. São Paulo: Editoras Unidas Ltda., 2001.

FAZENDO escola. *Jornal da Rede*, 4.11.2003, p.5.

Federação das Indústrias do Estado do Ceará: disponível em: [www.fiec.org.br](http://www.fiec.org.br), acessado em 03/11/2005 às 00h35.

FELDMANN, Marina Graziela. **Questões Contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento**. São Paulo, PUC, s.d. 12 p. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e ensino de arte na escola brasileira**, *Revista PUC VIVA*, no. 22.

FERNANDEZ Alicia, **A inteligência Aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **O saber em jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do Aparente**. Análises das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 19ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Educadores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto ed., Portugal, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: editora Ática, 1998.

Jornal da cidade de Bauru: [www.jcnet.com.br](http://www.jcnet.com.br) . acessado em 04/11/2005 às 00h12.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do Saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

MANTOAN, Tereza Eglér (org.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão:** Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MENESES, Maria Aparecida. **Política de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais:** Estudo de caso: Sala de Apoio Pedagógico (SAP) na rede municipal de Educação de São Paulo, 2003 (mestrado em educação: currículo) PUC - SP.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do que vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: EPU, 1990.

NOFFS, Neide. **Psicopedagogo na rede de Ensino: A trajetória institucional de seus atores-autores**. São Paulo: Elevação, 2003.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

NUTTI, Juliana Zantut. **Distúrbios, Transtornos, Dificuldades e Problemas de Aprendizagem**. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos.htm>. Acesso 25 de Ago 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Artes Médicas: POA, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROTONDARO. Maria Tereza Pacheco. **Sala de Apoio Pedagógico – relato e análise de intervenção psicopedagógica em escola pública, 1996.** (monografia para psicopedagogia) PUC – SP.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relatório Quadrienal.** Documento localizado na Memória Técnica Documental da SME/SP, de 1996.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. **Informativo - SAP: currículos e programas.** Documento localizado na Memória Técnica Documental da SME/SP, de 1997.

\_\_\_\_\_. **Orientação Normativa No. 02/95** Documento localizado na Memória Técnica Documental da SME/SP, de 1995.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. **Capacitação Inicial de Professores para regência na SAP.** Documento localizado na Memória Técnica Documental da SME/SP, de 1996.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n. 5.387**, de 13 de novembro de 1996. Diário Oficial do Município de 14 de novembro de 1996.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo**, 1998.

SANCHEZ, García; NICASSIO, Jesús. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução SE nº 95, 21 de novembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 61 de 5 de Abril de 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Reorganização da Trajetória escolar no Ensino Fundamental- Classes de Aceleração**. São Paulo, 1998.

SEF equipa escolas para facilitar a inclusão. Jornal da Rede, Barueri, 7.05.2002, p.5.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Cortez, 2003.

Site oficial do município de Barueri: disponível em: **www.barueri.gov.br**; acessado em 10 de junho de 2005 às 01h25.

Site INEP: disponível em: [www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp); acessado em 11 de julho de 2005 às 22h39.

Site do município de Balneário Camburiú: disponível em: [www.balneariocamburiu.com.br](http://www.balneariocamburiu.com.br) acessado em 15 de janeiro de 2006 às 00h52.

Site do município de Diadema: disponível em: [www.diadema.sp.gov.br](http://www.diadema.sp.gov.br) acessado em 15 de janeiro de 2006 às 01h22.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem**: Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Eliana, **Crianças Rotuladas**: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** : Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TARDIF, Maurice. **Formação dos Professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Portugal: Porto Editora, 2001.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa.** 5ª. Ed. Belém, UNAMA, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: A tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.