

COORDENADOR PEDAGÓGICO, TRABALHO DOCENTE NA SAP E AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO



Aline Oliveira Venancio

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Brasil

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Brasil



Resumo

Este artigo discute a concepção do coordenador pedagógico acerca das dificuldades no processo de escolarização. O texto traz algumas análises derivadas da pesquisa intitulada “Salas de Apoio Pedagógico (SAP) e Coordenação Pedagógica: Implicações no Trabalho Docente”. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com cinco coordenadores pedagógicos da rede municipal de uma cidade no norte catarinense que abrigavam sala de apoio pedagógico em suas escolas. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, de acordo com Franco (2008) e Bardin (2011). Como referenciais teóricos foram utilizados aqueles que tomam como objeto de estudo o Coordenador Pedagógico, questões referentes à formação e ao trabalho docente, e processo de escolarização, tais como Canário (2005), Ezpeleta e Rockwell (2007), Ropelato (2003), Gualtieri e Lugli (2012), Escabora (2006) entre outros. Contudo, duas referências são destacadas: Schulze (2012) e Roskamp (2013), por auxiliarem a compreender a Sala de Apoio Pedagógico neste Município. Os resultados apontam que os coordenadores entrevistados, devido à rotina permeada por urgências, bem como uma insuficiente formação que discuta criticamente as dificuldades no processo de escolarização, acabam pautando as suas concepções em questões biologizantes ou sociais, sendo que esta última sempre entendida de forma pejorativa e pela falta, implicando na descaracterização do fazer pedagógico, o que acaba muitas vezes endossando o discurso culpabilizante do aluno. Desta forma, o coordenador perde a oportunidade de, junto com a equipe escolar, repensar as práticas pedagógicas e seus determinantes.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Sala de Apoio Pedagógico. Educação Inclusiva.

Introdução

A massificação da educação na segunda metade do século XX trouxe consigo o confronto da escola com a heterogeneidade de pessoas, uma vez que o período anterior caracterizava-se por uma educação elitista e homogênea. Segundo Canário (2005), mesmo com a massificação da educação, persistiu o mesmo modo generalizado de ensinar, todos aprendiam os mesmos conteúdos, nas mesmas condições, não se observando as singularidades de cada um. Segundo o autor, a escola apenas criou novas formas de padronização, tendendo a juntar “grupos homogêneos” de estudantes. Esses grupos são representados pelos alunos repetentes, os alunos do apoio, das classes de recuperação, entre outras denominações.

Para atender aos estudantes com dificuldade no processo de escolarização, em especial nos primeiros anos, uma das estratégias que vem sendo utilizada são as Salas de Apoio Pedagógico (SAP), as quais têm como proposição “um atendimento pedagógico, diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64).

Em Joinville, as SAP foram criadas em 2001 e estão regulamentadas por meio da Portaria nº 111-GAB-2009, de 21/05/2009 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009), documento este que normatiza sua implementação e o funcionamento nas unidades escolares da Rede Municipal de Joinville. Schulze (2012, p. 31) descreve que “essa estratégia baseia-se nas Linhas Programáticas para o Atendimento especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, publicadas em 1994, pela Secretaria de Educação Especial, vinculada ao então Ministério da Educação e Desporto”, constituindo-se como mais uma alternativa para enfrentar um dos óbices do processo de escolarização – o *fracasso escolar*.

Conforme a Portaria nº 111-GAB-2009, de 21/05/2009, essas salas são destinadas a alunos do 2º ao 5º anos que apresentam dificuldades de aprendizagem com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados. Em relação ao coordenador pedagógico de cada unidade escolar, a portaria nº 111-GAB, de 21/05/2009, no seu artigo 8º, estabelece que este deve acompanhar sistematicamente a sala,

- I – observando o desempenho do professor e orientando-o em suas dificuldades;
- II – diagnosticando as necessidades de aprendizagem e a evolução da escrita dos alunos;
- III – auxiliando o professor no planejamento de situações de aprendizagem que correspondem às reais dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem;

- IV – estabelecendo metas junto ao professor para o sucesso de cada grupo e de cada aluno;
- V – analisando os resultados e propondo medidas corretivas se necessário;
- VI – consolidando os resultados;
- VII – contatando com os pais, ou responsáveis, para o repasse do quadro evolutivo. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 16).

Em relação ao encaminhamento do aluno à SAP, conforme as Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico (BRASIL, 1994), sugere-se que ele ocorra o mais cedo possível. Recomenda-se, inclusive, que os professores dos anos iniciais do ensino regular usem, como rotina, procedimentos de avaliação do desenvolvimento global dos seus alunos. A decisão, então, quanto ao encaminhar ou não o aluno deve ser tomada em conjunto com a equipe pedagógica, incluindo o coordenador pedagógico, conforme recomendação do MEC.

Investigar como o coordenador pedagógico atua junto ao apoio pedagógico coaduna com a ideia de Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 132), que defendem ser relevante estudarmos “realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais”, explorando novos objetos de estudo. Da mesma forma, Batista (2001, p. 112) também salienta que “[...] necessário se faz discutir os sentidos da coordenação para que tenhamos instrumentos teóricos para problematizar o lugar do coordenador na trama pedagógica”. Portanto, conhecer as concepções do coordenador pedagógico sobre a Sala de Apoio Pedagógico e a relação da função deste profissional com o trabalho e a formação docente implica compreendermos como se dá a sua função e seu papel no processo de escolarização do estudante.

Para alcançar tal objetivo, esta pesquisa adota o método do materialismo histórico e dialético, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência moderna, por entender o sujeito como um ser ativo, social e histórico (GONÇALVES, 2005). Faz-se indispensável, então, explicitar o método, pois “quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento” (GATTI, 2002, p. 44). Assim, a primeira questão a ser considerada são as fontes de informação em relação à problemática a ser investigada.

O conjunto de materiais coletados se deu por meio de entrevistas, levantamento de documentos e informações junto à Secretaria de Educação e da consulta às pesquisas que abarcaram a mesma temática na referida rede de ensino (ROPELATO, 2003; SCHULZE, 2012; e ROSSKAMP, 2013).

Foram convidados a participar desta pesquisa os coordenadores pedagógicos cujas escolas abrigavam salas de apoio pedagógico. Nesse sentido, a participação dos sujeitos foi vinculada unicamente à disposição voluntária para contribuir com a pesquisa.

Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se entrevista do tipo semiestruturada, com questões norteadoras, possibilitando aos entrevistados ultrapassar os limites das perguntas, fazendo suas considerações acerca do tema.

Todos os nomes utilizados são fictícios e salienta-se que todos os dados foram coletados após a adesão dos participantes à pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal como regulamenta a Legislação nº. 196 (1996).

A categorização dos dados foi realizada a partir do referencial teórico adotado, buscando não só as falas e situações recorrentes, mas também “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48). Os dados foram organizados em relatórios e posteriormente sistematizados em quadros para a análise de conteúdo. Bardin (2011) e Franco (2008) fundamentaram a metodologia de análise. Bardin (2011, p. 15) define análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, e ainda Franco (2008, p. 20) acrescenta que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

Como indicação de Bardin (2011, p.93), as entrevistas foram “registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”. Após a transcrição, as linhas foram enumeradas, contribuindo com a organização e facilitando a localização das falas no momento da análise. Para cada entrevista, foi feito um “quadro categorial” (BARDIN, 2011), em que foi privilegiada a repetição de temas. Posteriormente, foi construído um quadro com todas as cinco entrevistas, o qual permitiu a visualização das respostas de forma conjunta, facilitando a percepção das consonâncias e das dissonâncias.

Em um primeiro momento fez-se uma pré-análise, em que se tiveram ideias iniciais e formulações de alguns pressupostos. Posteriormente, após as falas serem intensamente exploradas, foram obtidos os pré-indicadores, seguidos de seus indicadores.

Todos os coordenadores pedagógicos têm mais de 15 anos de docência; contudo, o exercício da função atual varia de um ano e 6 meses a 3 anos. Os coordenadores estão há pouco tempo em suas escolas, com exceção de Rosa, que está há mais tempo – 3 anos.

A formação do coordenador pedagógico e a sua concepção das dificuldades no processo de escolarização

Canário (2005, p.42) afirma que a organização escolar ao mesmo tempo em que tornou possível a escolarização em massa, deu origem à “indiferença da escola às diferenças dos alunos”. Não se nega que a diferença exista, de cultura, de condições financeiras, sociais, contudo, o foco é a forma que se lida com elas na escola e as práticas pedagógicas que se utilizam para atender as singularidades no aprender.

Como salienta Schulze (2012, p.25), “ao mesmo tempo em que se conquista [...] uma ação política que tem como intuito a educação para todos; este movimento [...] choca-se com o cotidiano escolar, com identidades, saberes e fazeres docentes que não se aproximam desta política ou intuito”. Assim, muitas dessas ações políticas que visam atender a todos na escola, vêm mascarando um verdadeiro movimento de exclusão, mesmo quando a sua proposta é de incluir.

Carvalho (2012) comenta que há décadas os índices estatísticos têm mostrado que a educação brasileira, sobretudo a pública, não tem superado as expectativas de escolarização, ou seja, esta não tem garantido a aprendizagem. A autora ainda salienta que grande parte das crianças que frequenta a escola não consegue aprender, sendo esta a principal motivação para a repetência e para a evasão escolar.

No intuito de diminuir esses índices de repetência e evasão escolar, conforme Ropelato (2003) e Roskamp (2013) desde 1997, a Secretaria da Educação de Joinville vem implantando vários dispositivos que Ropelato (2003, p.10) denomina de “normalização”. Desde então, “as SAP vem ocupando um espaço cada vez mais significativo dentro dos contextos escolares” de modo a amenizar os índices que comprometem a educação (SCHULZE, 2012, p. 51).

Entretanto, para que o coordenador atue ativamente junto a este serviço, é imprescindível que as suas necessidades formativas estejam em consonância com as proposições desse programa, que é atender as crianças com dificuldades nos processos de escolarização. Portanto, é importante entender como se dá o processo de encaminhamento da criança à sala de apoio pedagógico, para buscar os saberes e as práticas nos quais as queixas foram engendradas ou, como explica Machado (2004, p.3) “para podermos pensar em maneiras de intervir na produção daquilo que nos é encaminhado”.

Conforme as falas dos coordenadores entrevistados percebe-se que não há uma prática padronizada acerca do encaminhamento do estudante à SAP. Contudo, em sua maioria inicia-

se com a queixa da professora da sala de aula regular acerca das “*dificuldades de aprendizagem*” da criança ao coordenador, formalizando a mesma por escrito via relatório. Os coordenadores fazem observação em sala de aula conforme mencionado por eles, com “*foco no aluno*”. Posteriormente é aplicado um teste de hipóteses, baseado nos níveis de leitura e escrita. Coordenadores e orientadores “juntamente” com a professora da sala de apoio pedagógico verificam se o estudante precisa mesmo frequentar a SAP. Contudo, nem sempre todos que deveriam tomar coletivamente a decisão estão juntos, como, por exemplo, os coordenadores e os orientadores, ora um está presente, ora outro.

Compreende-se em sua maioria, que os coordenadores encaminham o estudante à SAP após uma decisão tomada com a equipe pedagógica, em conformidade com as Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado nas Salas de Apoio. Contudo, “a prática pedagógica do encaminhamento demonstra ter em sua constituição a não problematização acerca da estrutura organizativa da escola” (SCHULZE, 2012, p. 76). Embora esse momento seja “decidido” no coletivo, a autora salienta que não há reflexões acerca das necessidades dos estudantes, bem como dos recursos e estratégias utilizadas na SAP, e dos impactos das legislações e políticas educacionais no fazer docente. Subentende-se que não há uma mobilização do coletivo em direção à reflexão acerca dos processos de ensino, de modo que toda a responsabilidade em relação ao trabalho a ser realizado com o estudante na SAP, é conferida à professora desta. Uma responsabilidade que deveria ser compartilhada no coletivo, ao contrário, se dá de maneira isolada.

Os coordenadores conferem à professora da sala de apoio o *status* de *especialista*, é ela quem dá o aval da permanência, quem planeja sozinha as atividades, e também quem decide se o estudante pode ser liberado ou não deste serviço. Roskamp (2013, p.71) também evidenciou esse adjetivo atribuído às professoras das salas de apoio pedagógico com uma “aura de especialistas”. Ainda conforme a autora,

Desse modo, delegar saberes/ações a profissionais que possam representar uma possibilidade de desempenhar o papel de especialista, corrobora com uma expectativa (ingênua) da escola em alcançar o ideal da “igualdade/equidade”, com os recursos (pedagógicos e/ou outros) disponíveis. Agrega sentido o fato de que, tanto o esforço educativo junto aos alunos identificados como aqueles que apresentam “dificuldades de aprendizagem” quanto os efeitos do preconceito que os mesmos experimentam por conta dessa “condição” no cotidiano escolar, sejam delegados às professoras das SAP” (ROSSKAMP, 2013, p. 72).

O indicativo inicial de que o estudante precisa passar pela observação em sala de aula são as notas baixas. As coordenadoras Rita e Rosa fazem menção a essa avaliação quantitativa.

Chama a atenção o teste de hipótese de leitura e escrita que é realizado com os estudantes no momento que antecede seu encaminhamento para a SAP, bem como a maneira como são agrupados no atendimento. Estes agrupamentos se dão de acordo com as *dificuldades de aprendizagem*, ou seja, o grupo é composto por no máximo dez crianças com as mesmas *dificuldades*, permanecendo a lógica da homogeneidade. Corroborar-se com Schulze (2012, p.99) que “ao enfatizar somente a questão da igualdade pode-se estar transvestindo a diversidade em algo padronizado, estanque, contradizendo os princípios da educação inclusiva”. Assim, questiona-se se as dificuldades no processo de escolarização desses estudantes são atendidas mediante a observação das suas singularidades, uma vez que o atendimento não se dá de maneira individualizada, mas homogênea e padronizada.

Para um melhor entendimento das concepções dos coordenadores acerca das dificuldades no processo de escolarização, estes foram questionados sobre o que pensam sobre o tema,

João - Quando a criança tem alguma dificuldade, intelectual, cognitivo ou emocional, porque nós trabalhamos com uma comunidade muito carente, que eles vêm com essa bagagem para a sala de aula, várias crianças estão sentindo muito a separação dos pais, eles trazem isso para a sala de aula.

Ana - Dificuldade é aquilo que o aluno não dá conta do mínimo que a professora está ensinando na sala de aula. Se ele não está dando conta de acompanhar a turma, todo o acompanhamento de aprendizagem junto com a turma, ele precisa de um apoio maior, de um reforço. Porque na escola, a família às vezes não dá conta de fazer isso também, e as crianças nossas, não têm maturidade para assumir, chegar em casa, ter essa rotina de estudar, de se organizar. [...] aqui a gente tem bastante casos assim, situações de crianças com dificuldades.

Maria – [...] a maioria, são crianças que tiveram problemas na gestação da mãe, a mãe não teve uma gestação boa, ou fez uso de droga, ou álcool, sabe? A mãe teve uma gravidez conturbada, isso rebate diretamente! Ontem mesmo, nós estávamos conversando no conselho de classe a respeito disso, inclusive que os alunos que têm esse problema são filhos da droga. Por que as mães são adolescentes que tomam remédio para abortar ou que fazem uso de substâncias e depois reflete diretamente no que a criança vai ser. [...] Então eu já estou bem calejada e eu percebo isso. Não que isso seja uma regra, que existe as crianças que tiveram tudo e também apresentam dificuldades, mas a grande maioria é isso, sabe? E depois toda a convivência que elas têm em casa, a falta de estímulo, o repertório, a criança não é repertoriada em casa, não tem acesso a nada, a única coisa que tem a mãe larga e vai trabalhar o dia todo e deixa na frente da televisão, não pega, não cobra, não diz se está feio, está bonito, sabe? Tudo isso reflete.

Os trabalhos de Schulze (2012) e Roskamp (2013), que precederam a esta pesquisa cujo tema é o mesmo – a sala de apoio pedagógico – tendo como participantes respectivamente os professores da sala de aula regular e as professoras da sala de apoio e os diretores, mostraram que as concepções acerca das dificuldades no processo de escolarização encontram-se ancoradas em duas vertentes, a saber: “a das ciências biológicas e médicas,

como uma visão organicista das disposições humanas, preconceituosa, racista e elitista; e da psicologia e pedagogia, tendo suas atenções e estudos voltados para as influências ambientais (...)” (SCHULZE, 2012, p.26). Os mesmos resultados são apresentados por Moysés e Collares (1997) por meio de suas pesquisas, em que independentemente de ser da saúde ou da educação, os profissionais centralizam as causas do fracasso escolar nas crianças e nas famílias, essas falas refletem e repetem preconceitos e formas de pensamentos cristalizados socialmente e não de conhecimentos científicos.

Roskamp (2012, p. 128) salienta que “ganham força as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de cunho inatista e determinista, biologizante e psicologizante, os quais embasam as explicações para o “não-aprender-na-escola”. A respeito disso, Gualtieri e Lugli (2012) destacam que, entre as décadas de 1940 e 1950, foram realizadas pesquisas, geralmente por psicólogos, abordando a questão da educação de crianças de “classe social inferior” ou de crianças negras de “classe social inferior”. Nesse momento surgiram novas categorias educativas, a saber: os “culturalmente desfavorecidos”, ou “linguisticamente deficientes”, os “socialmente prejudicados”, da mesma forma foi introduzida a ideia de educação compensatória, com o objetivo de encarar a situação *desfavorável*,

Nessa abordagem predominava a perspectiva da carência, ou seja, as crianças eram diagnosticadas como “carentes”, em função de serem provenientes de ambientes – família e comunidade – considerados culturalmente pobres, com poucos estímulos sensoriais, motores, linguísticos, que pudessem favorecer seu desenvolvimento psicológico, sua “prontidão” para a entrada no mundo escolar. (GUALTIERI E LUGLI, 2012, p.29).

A privação cultural era tida como uma das fomentadoras do fracasso escolar, uma vez que, ao adentrar neste espaço, as suas singularidades não cabiam nos padrões exigidos pelos afazeres escolares. Mais de seis décadas, aproximadamente, se passaram, e as concepções das dificuldades no processo de escolarização não tiveram grandes modificações.

A prática educacional abarca diversos aspectos, desde a cultura escolar, o currículo, os métodos de ensino, os fatores individuais, enfim, nenhuma dessas perspectivas pode ser vista isoladamente como uma maneira de explicar ou resolver as dificuldades no processo de escolarização. Contudo, na realidade, as crianças são avaliadas por meio de uma só expressão de sua *capacidade*, como por exemplo, o teste de hipótese de leitura e escrita utilizado para saber o seu nível de alfabetização, que determina o seu encaminhamento à SAP.

Essas concepções de aprendizagem, que permeiam o fazer pedagógico do coordenador, tendem a ser fragmentadas e limitadas, e a escola, por manter uma prática padronizada, corrobora promovendo as dificuldades no processo de escolarização.

Compreende-se que a aprendizagem não se dá de forma linear, mas sim em momentos e ritmos diferentes. O problema se estabelece ao julgar ou esperar que esse processo ocorra conforme os padrões estabelecidos pelo sistema escolar, o que acaba por tornar-se um entrave ao próprio processo de escolarização.

A pesquisa de Roskamp (2013) também mostrou, por meio das vozes das professoras das salas de apoio, que crianças que não estão respondendo às exigências do currículo dos anos iniciais de escolarização são identificadas como aquelas que apresentam *dificuldades de aprendizagem*. Aquele estudante que destoa do grupo, que foge da norma ou não vai bem, é imputado a ele o *problema*, é o que Charlot (2000, p.14) chama de história de fracasso escolar, para expressar tanto a reprovação como a não aquisição de certos conhecimentos, no entanto, o autor alerta que este termo também remete para a “eficácia dos docentes, sobre o serviço público e sobre a igualdade das chances”.

Perrenoud (2000, p.25), defende que a escola não pensa nas diferenças, mas trata os seus efeitos com meios rudimentares, o que ele chama de remédios já conhecidos quando as dificuldades de aprendizagem “podem” ser comprovadas: reprovação, *apoio pedagógico*, atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico.

A concepção dos coordenadores de que as dificuldades no processo de escolarização decorrem de questões biologizantes ou sociais, implicam na descaracterização do fazer pedagógico. Acaba muitas vezes endossando o discurso culpabilizante do aluno. Desta forma, ele perde a oportunidade, de junto com a equipe escolar, repensar as práticas pedagógicas e seus determinantes.

Rego (2011, p.86) explica que a concepção inatista traz em seu bojo que as “capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer)” já se encontram prontas no momento do nascimento. Essa ideia pode influenciar nas práticas pedagógicas, uma vez que subestima a capacidade intelectual da criança, deixando de investir em suas possibilidades de aprender. O coordenador, diante desta concepção, bem como todo o sistema escolar, isenta-se de qualquer responsabilidade, pois entende que o *sucesso* ou o *fracasso* vai depender exclusivamente do desempenho do estudante, em vez de analisar as suas relações mais amplas como o contexto social, e tão pouco a própria dinâmica da escola.

Percebe-se que a preocupação dos coordenadores, ao encaminharem as crianças, está diretamente relacionada às finalidades da educação, do currículo estabelecido. A criança não estabelece uma relação com o saber, como definido por Charlot (2000) como uma relação com o mundo, em que o estudante confronta-se consigo mesmo e com o outro diante da

necessidade de aprender. O processo de escolarização para o estudante acaba tornando-se sem sentido.

As interpretações para o fracasso, conforme as entrevistas, apontam como culpados a criança e sua família, contudo, de acordo com Gualtieri e Lugli (2012, p.28), mais elementos vão surgindo, para cada comportamento, um distúrbio, para que se identifique e sejam agrupados os “fracassados”.

As concepções que fazem parte do cotidiano dos coordenadores também implicam na sua *forma de olhar a professora da SAP* e no seu envolvimento nas atividades pertinentes a esse serviço,

João - A professora da sala do poio tem bastante experiência. Então assim, eu acompanho o planejamento dela. [...] Então assim, eu estou bem tranquilo com relação a isso. No meu caso aqui, a professora é bem responsável nesse sentido. Ela domina bem, ela tem um bom domínio de rotina, de planejamento. Se a professora do apoio disser assim: - Pode liberar, tá! (referindo-se ao desligamento da criança da sala de apoio, em que a professora da SAP é quem determina).

Rita – [...] na maioria das vezes, eu vou dizer para você, é mais eu de bicona que vou lá. Tipo assim, é mais uma ideia para botar na rotina, tá? Porque eu acho que o acompanhamento da sala de apoio tinha que ser muito maior do que ir só perguntar de vez em quando, porque não dá tempo!

Pesquisadora - E ela faz os planejamentos sozinha?

Rita - Sozinha! Ainda não deu tempo de fazer isso, mas ela tem muito mais ideias do que eu. Ela é muito competente!

Ana - Ela prepara, planejada, direcionada! A função dela é espetacular, é um grande recurso que a gente tem, além do que a professora faz, é um suporte, que ela tem um trabalho bem diferenciado, tem um trabalho focado no aprendizado, o aluno tem que aprender, ele tem que sair de lá sabendo.

Maria - E é assim, a gente vai até lá, olha o planejamento, pergunta se tem alguma coisa que pode estar ajudando. Mas assim, elas têm liberdade para estar planejando, porque elas que conhecem os alunos.

As falas dos coordenadores pedagógicos indicam que há uma boa relação entre eles e as professoras das salas de apoio pedagógico. Entretanto, embora haja uma boa relação entre ambos, devido as atribuições do coordenador e a professora da sala de apoio ser considerada “especialista” no que faz, os planejamentos e os desligamentos em sua maioria ficam delegados a ela.

Acredita-se que o motivo pelo qual os coordenadores imputam à professora da sala de apoio, o trabalho a ser realizado durante a permanência da criança, também reside no fato de não possuírem formação adequada para atuar nesse espaço. Com isso, sentem-se incapacitados para contribuir ativamente com esse trabalho.

Da mesma forma que a professora da SAP é superestimada pelos coordenadores entrevistados, a própria SAP é concebida como um importante suporte para a escola, e para alguns coordenadores, como destacado por Rosskamp (2013, p.129), “o coração da escola”. Contudo, os coordenadores expressam por meio de suas falas que gostariam que este serviço fosse mais valorizado, que fosse prioridade da SEC,

Rosa – [...] ela seja vista como algo importante. Tem todo esse pessoal que trabalha por trás, mas se tem, tem! Se não tem eu também não me esforço. Eu não vejo assim, uma prioridade (a SAP para a Secretaria da Educação). E também tem muita gente sem capacidade para estar (na SAP). Então se mascara aquilo ali, se faz de conta que se tem, não se sabe o que tá fazendo, se o aluno está atingindo...É complicado a gente falar.

Ana - Por que assim a sala de apoio não é o encosto do aluno, é um programa todo cuidadoso, tem que ser “a professora”, não pode ser uma professora qualquer ali, tem que ter uma formação, tem que ter comprometimento para estar na sala de apoio, então ela, na verdade, é um suporte fundamental dentro da escola.

Ana - Porque a sala de apoio não é um espaço para enfiar o aluno.

Maria - A sala de apoio é muito importante, ela deveria ser sempre considerada como um órgão que tem que estar dentro da escola desde o início do ano, mesmo! Tem que existir, não só se sobrar professor, mas tem que ser uma política da SEC, de ter realmente! Porque ela é muito importante, porque não é que o professor assina um atestado de incompetência quando ele não dá conta do aluno e se o professor não dá conta, ele precisa de respaldo mesmo. E a sala de apoio veio de encontro a isso, é muito importante mesmo.

Para melhor compreender essa importância atribuída à SAP pelos coordenadores pedagógicos e às professoras que lá trabalham, é pertinente fazer uma incursão pelas pesquisas de Schulze (2012) e Rosskamp (2013), de modo a fazer esse entrelaçamento.

A pesquisa de Schulze (2012), que tem como sujeitos as professoras da sala de aula regular mostrou que elas têm formação adequada e especialização, além de não se tratar de professoras em início de carreira, contudo, mesmo assim, tem o encaminhamento do estudante à SAP como uma prática pedagógica recorrente. Schulze (2012, p.63), pressupõe que há uma “conformação do fazer pedagógico provocado a partir da organização escolar, na qual as SAP passam a ser vistas como parte integrante e vital para a escola”.

Na mesma esteira desta reflexão, Rosskamp (2013) indica em sua pesquisa que a maioria (81%) das professoras da SAP tem entre 10 e 21 anos de experiência na docência e 97% tem especialização em Psicopedagogia. Esses dados, aliados a outros, indicam que são priorizadas para atuarem na SAP as professoras que “possuem uma trajetória profissional com experiências em seus saberes e fazeres (ROSSKAMP, p.71)”. A autora ainda reforça esta constatação por meio de um dos critérios para a escolha do professor da SAP disposto na

Portaria Municipal nº 111 – GAB – 2009, a qual no art. 4º, inciso III prescreve: “[...] experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 02).

As reflexões acerca da concepção dos coordenadores pedagógicos sobre a SAP indicam a naturalização dos encaminhamentos, pois as professoras dos dois espaços (sala de aula regular e SAP) têm as mesmas habilitações, ambas podem auxiliar o estudante no processo de escolarização. Como destaca Rosskamp (2013, p.72), há “uma aura de especialista” das professoras deste serviço, “no que se refere ao lidar com os alunos que apresentam diferentes modos de aprender em seu processo de escolarização”.

O que mais chama a atenção nesse enredo, é a dificuldade dos profissionais da educação: professoras da SAP, da sala de aula regular, coordenadores e Secretaria da Educação em articularem-se para juntos encontrar soluções aos desafios que se fazem presentes na escola. Evidencia-se que não há trabalho coletivo e colaborativo na escola, e tal ausência leva ao doloroso caminho da culpabilização individual, que tem como foco o estudante. Neste sentido, corrobora-se com Hobold (2012, p.16), que “o trabalho colaborativo e coletivo implica em uma nova concepção para o desenvolvimento da atividade docente”, a qual envolve o diálogo e implica, segundo a autora, em “formação profissional e pessoal que considere a melhoria da aprendizagem dos estudantes e, também, o bem-estar dos docentes e discentes”.

Depreende-se que a concepção que os coordenadores entrevistados têm da sala de apoio pedagógico, é que este é o local adequado para suprir as dificuldades no processo de escolarização, pois neste, as práticas pedagógicas diferenciam-se da sala de aula regular. Essa concepção também se fez presente na pesquisa de Schulze (2012, p.91) “[...] uma oportunidade dos alunos terem aulas particulares gratuitas”. Os coordenadores percebem que a sala de apoio pedagógico diferencia-se da sala de aula regular em termos de práticas e materiais, contudo, não veem a possibilidade dessas práticas ocorrerem também nas salas de aula regular, como reflete Schulze (2012, p.92), há uma “acomodação” em relação a isso.

Contudo, os coordenadores alertam sobre a escolha dos professores que vão atuar na SAP, no sentido de que, em alguns casos, são aqueles que devem ser remanejados, os que estavam de licença, e a SAP é o lugar que “sobra”, portanto é para lá que eles vão, e se não tem professor para atuar neste espaço, a SEC não se preocupa em substituir.

Assim, embora presente na escola o discurso do acolhimento às diferenças, percebe-se que não há condições para a sua efetivação, desde a sua organização, à formação que os coordenadores recebem, bem como os demais docentes. É todo o sistema educacional que

corroborar para as concepções presentes na escola, como salienta Schulze (2012), não são consideradas as multideterminações constituintes dos sujeitos, características estas que os torna singulares.

Considerações finais

Os coordenadores pedagógicos entrevistados recebem um modelo de formação generalizado, sem conceber as singularidades, em que sua participação se dá passivamente, recebendo as informações de como agir e proceder na escola, o que lhe dá uma falsa ideia de autonomia. Esta em nada contribui, pois diante de práticas padronizadas e homogêneas, via aplicação de técnicas, não há espaço para reflexão. E o que dizer então em relação à autonomia do coordenador, quando diante daquele estudante que destoa da norma estabelecida socialmente, ele simplesmente o encaminha, reduzindo a uma prática, o que deveria ser refletido e discutido no coletivo.

Sendo o coordenador pedagógico um dos profissionais que deve participar desde o encaminhamento do estudante à SAP até seu desligamento, bem como o pensar em conjunto com os demais docentes sobre o que leva a estrutura organizativa a manter esse tipo de espaço, entende-se que a sua formação deveria dar condições para as suas concepções e ações avançarem nesse sentido, contudo, além de não dispor de formação adequada para pensar criticamente a SAP, a estrutura organizativa da escola não contribui para a existência de espaços coletivos de reflexão.

A estrutura organizativa da escola fortalece uma rotina que enreda o coordenador, promove um distanciamento dos docentes e das questões pertinentes à SAP. Compreende-se, então, por que o coordenador atribui tantas adjetivações positivas à professora da SAP. Pressupõe-se que essa atitude configura-se como uma defesa para a sua ausência, pois diante das suas condições de trabalho, o coordenador delega a ela as responsabilidades pertinentes a esse serviço.

Assim, engendra-se um mecanismo perverso no qual se imputa ao outro a responsabilidade que deveria ser coletiva. Atribui-se à professora da SAP a qualidade de especialista, ao mesmo tempo em que ela toma para si esse peso, o que demonstra um trabalho docente realizado de forma isolada. Como salienta Schulze (2012, p.85) em sua pesquisa, “o que os dados delimitam é a existência de uma estrutura de organização escolar ainda individualizadora e facetada, em que o distanciamento e o isolamento dos professores se

tornam parte de seu cotidiano”. Esse isolamento implica intensificação do trabalho docente, e se pensarmos no coordenador pedagógico essa questão fica mais evidente.

Uma das intenções desta pesquisa foi articular os dados obtidos nas pesquisas de Schulze (2012) e Rosskamp (2013). Uma das articulações possíveis se deu em torno da concepção de dificuldades nos processos de escolarização. O coordenador pedagógico, assim como os demais participante das outras duas pesquisas, ou seja, as professoras da sala de aula regular, das salas de apoio pedagógico e os diretores têm seu olhar voltado para aquilo que o estudante não tem, para a falta, uma vez que esses olhares e concepções pautam-se na homogeneidade.

Constata-se que as concepções que permeiam o encaminhamento dos estudantes à SAP são baseadas em vertentes preconceituosas. O não aprender ancora sua explicação no fato de o estudante ser pobre, carente, ter pais separados entre outras “culpas” que os profissionais da escola utilizam para justificar as notas baixas e o fracasso deste estudante, em especial os coordenadores pedagógicos.

Essas concepções, por não contemplarem as singularidades no modo de aprender tendem a ser fragmentadas, limitadas e excludentes, promovendo aquilo que se trabalha para superar, as dificuldades nos processos de escolarização, arrastando consigo enormes prejuízos à vida desse estudante. Essa forma de conceber os desafios no processo de escolarização não devem ser interpretados como algo particular e individual. Essas construções se dão no dia a dia da escola, no apressamento que não deixa pensar sobre aquilo que acontece, nas formações que têm poucas discussões éticas, políticas e epistêmicas que possibilitem uma práxis promotora de autonomia.

Tomando esse cenário, não causa estranhamento que os coordenadores em nenhum momento mencionaram a possibilidade de mudar a estrutura organizativa da escola, ou elaborar um projeto político pedagógico que contemple as singularidades da comunidade e de cada sujeito que a compõe, envolvendo discentes, docentes, funcionários e todo o contexto do entorno da escola.

Tão natural é o encaminhamento dos estudantes à SAP, que destaca Rosskamp em sua pesquisa que a SAP é o “coração da escola”, termo este utilizado por uma das professoras dessa sala.

Conhecer as concepções dos coordenadores sobre a sala de apoio pedagógico e as relações desse profissional com o trabalho do professor da SAP apontou alguns percalços no caminho de sua atuação. Alguns deles são conscientes e outros não têm consciência de que estão envolvidos e fortalecendo uma prática que não o auxilia no seu cotidiano. Como já

apontado inicialmente, a formação recebida deixa muitas lacunas e falhas na realização das funções do coordenador. Por meio das suas falas expressaram-se incomodados por não conhecer as dificuldades nos processos de escolarização, o que prejudica a sua participação de forma mais ativa junto à SAP.

PEDAGOGICAL COORDINATOR, TEACHER WORKING IN SAP AND DIFFICULTIES IN THE SCHOOLING PROCESS

Abstract

This article discusses the pedagogical coordinator's conception about the difficulties in the schooling process. The text brings some analyzes derived from a survey entitled "Pedagogical Support Rooms and Pedagogical Coordination: Implications for Teaching Work". Data collection was through semi-structured interviews with five coordinators of municipal schools from a city in northern Santa Catarina that had a pedagogical support room in their schools. Data were analyzed based on content analysis, according to Franco (2008) and Bardin (2011). As theoretical references, we used those who take the Pedagogical Coordinator, issues relating to education and teaching work, and schooling process as objects of study, such as Canary (2005), Ezpeleta and Rockwell (2007), Ropelato (2003), Gualtieri and Lugli (2012), Escabora (2006), among others. However, two references are highlighted: Schulze (2012) and Roskamp (2013), because they assist in understanding the Pedagogical Support Room in this town. The results indicate that the respondent coordinators, due to a routine permeated by emergencies and insufficient training to critically discuss the difficulties in the schooling process, end up basing their conceptions on biological or social issues, resulting in the adulteration of pedagogical actions, which often ends up endorsing the student guilt-induced speech. Thus, the coordinator loses the opportunity of, together with school team, rethink teaching practices and their determinants.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Pedagogical Support Room. Inclusive Education.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, S. H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Linhas Programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico – MEC/SEESP*, 1994.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- CANÁRIO, R. A escola e as dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicologia da educação*. São Paulo, 21, 2º sem. de 2005, p.33-51.
- CARVALHO, M. G. Q. *O trabalho pedagógico e as crianças com dificuldades de aprendizagens*. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- ESCABORA, C. *Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP*. 2006. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- EZPELETA, J.; Rockwell, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n.2, p.131-147. Jul/dez 2007.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série Pesquisa em Educação, v.1. Brasília: Plano, 2002.
- GONÇALVES, M. G. M. O método da pesquisa materialista histórico-dialético. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GUALTIERI, R. E.; LUGLI, R. G. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOBOLD, M. S. *A implicação do trabalho do coordenador pedagógico formação continuada do professor*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? *Revista Educação, SME*, 2004.
- MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP* [online]. 1997, v. 8, n. 1, p. 63-89. ISSN 0103-6564. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>>. Acesso em 02 de agosto de 2013.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ROPELATO, C. G. S. *A fabricação da anormalidade no cotidiano escolar*. 2003. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.
- ROSSKAMP, S. *Trabalho docente e salas de apoio pedagógico, “o coração da escola*. 2013. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Normatiza a implementação e o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas Unidades Escolares da Rede Municipal*. (2009).

_____. *Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville*. 2011.

SCHULZE, M. D. *Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente*. 2012. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

Data de recebimento: 21/12/2013

Data de aceite: 14/10/2014

Sobre as autoras:

Aline Oliveira Venancio é Mestranda em Educação na linha de Trabalho e Formação Docente. Endereço eletrônico: oliveiraline@ig.com.br

Aliciene Fusca Machado Cordeiro é professora-pesquisadora da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Possui Mestrado em Educação. Endereço eletrônico: aliciene_machado@hotmail.com