UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHALIA GALO FARNOCCHI

**Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor
na visão dos profissionais**

Ribeirão Preto
2013

NATHALIA GALO FARNOCCHI

**Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor
na visão dos profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de
Ribeirão Preto - Universidade de São
Paulo.

Área de concentração: Políticas Públicas e
Organização do Trabalho Educacional

Orientadora:
Prof Dra Teise de Oliveira Guaranha Garcia

(versão corrigida)

Ribeirão Preto
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

FARNOCCHI, N. G.

Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais / Nathalia Galo Farnocchi; orientação Teise de Oliveira Guaranha Garcia. Ribeirão Preto, 2013

196f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, 2013.

1. Políticas Públicas Educacionais 2. Recuperação Escolar 3. Ensino Fundamental 4. Professor de Apoio

FOLHA DE APROVAÇÃO

FARNOCCHI, Nathalia Galo

Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional

Aprovada em ____/____/____

Banca examinadora

Prof Dr: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof Dr: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof Dr: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Aos que bravamente lutam por uma
educação de qualidade para todos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida, criador de todas as coisas, de quem dependo tudo o que tenho, tudo o que sou e tudo o que vier a ser. Soli Deo gloria. Maranata!

À minha orientadora, Teise Garcia, por ser amiga e companheira em todos os momentos. Obrigada pelas orientações, pitacos, correções e pelos incentivos permanentes durante estes anos.

Aos meus pais, Maria Emília e Gilson, por meio dos quais recebi a dádiva da vida. Obrigada, mãe, por acreditar em mim e me incentivar a ir mais longe. Obrigada, pai, pelo carinho sempre presente em suas atitudes.

À minha irmã, Priscila, prova de persistência e superação... Nunca desista de seus sonhos!

À Prof Dr^a Bianca Correa e Prof Dr^a Márcia Jacomini pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao GREPPE, por ser um grupo de estudos cujos vínculos são humanos. Obrigada pelos auxílios, discussões e revisões do trabalho. Obrigada Paula, Luana, Rafael e Lívia, companheiros de orientação. Obrigada Vanessa pela prontidão em ajudar!

À CAPES, pela bolsa concedida.

À ABU por me ensinar que crer é também pensar. *Marcharemos cheios de coragem.*

Ao Eric Sturz, pela revisão no Abstract.

Aos meus amigos queridos, pela amizade, amor e companheirismo, tão raros nos dias de hoje. Obrigada aos que pessoalmente contribuíram apoiando e incentivando especialmente durante o término da pesquisa.

Aos meus irmãos, pelo suporte. Vocês são fundamentais na minha vida!

À Prof Dr^a Elaine Assolini pela ajuda preciosa para obtenção de dados.

À Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, por autorizar a realização desta pesquisa, e aos funcionários que contribuíram para a obtenção de dados sobre o Programa.

Aos Professores de Apoio, e demais participantes, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

MUITO OBRIGADA!

*"É melhor ter companhia do que estar sozinho,
porque maior é a recompensa do trabalho de duas pessoas"*

Eclesiastes 4:9

RESUMO

FARNOCCHI, N. G. **Programa de Apoio Pedagógico**: a política do segundo professor na visão dos profissionais. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013

Esta pesquisa analisa o Programa de Apoio Pedagógico implementado na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, a partir da percepção dos profissionais. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada entre agosto de 2011 e junho de 2013, e utilizou-se de análise documental; entrevistas com gestores municipais; aplicação de questionários a Professores de Apoio Pedagógico (PAPs) atuantes no ano letivo de 2012; e entrevistas com PAPs e Professores Titulares que atuaram com Professores de Apoio. A inserção de um segundo professor em sala de aula foi verificada em quantidade significativa em diferentes Redes de ensino em todo o país. Para compreensão das diferentes experiências de introdução do segundo professor em sala de aula, foram identificadas diferentes realidades em que a implantação do Professor de Apoio tem sido efetivada: o Professor de Apoio em Portugal, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, o collaborative teaching, nos Estados Unidos, a docência compartilhada, em Porto Alegre (RS), e o Auxiliar de Ensino nas Redes Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo. A proposta do segundo professor parece ter se difundido no Brasil a partir da década de 1990, quando é iniciada uma profunda reforma no Estado Brasileiro, com importantes implicações para as políticas educacionais. Em relação ao Programa objeto de análise, foi constatada ausência de documentos oficiais que relatassem seu histórico e suas orientações teórico-metodológicas. A partir dos dados dos questionários e das entrevistas com os Professores, buscou-se apresentar o Programa de Apoio Pedagógico segundo a percepção dos profissionais. Os dados obtidos permitiram verificar a existência no Programa de entraves na efetivação de uma educação na perspectiva de qualidade social. A fragilidade da política foi identificada na indefinição clara de objetivos, a ausência de orientações e de formação específica para a função de Professor de Apoio Pedagógico, a ausência ou insuficiência de materiais destinados ao Programa, e a ausência de instrumentos formais para sua avaliação. Observou-se que a prática do Professor de Apoio Pedagógico ainda não foi consolidada, e que as dificuldades de implantação do segundo professor reiteram os obstáculos presentes no primeiro programa de atuação de voluntários que o antecede.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais, Recuperação Escolar, Ensino Fundamental, Professor de Apoio

ABSTRACT

FARNOCCHI, Nathalia Galo. **Educational Support Program**: the politics of second teacher from the professionals' perception. 2013. 163 f. Dissertation (Master Degree). Faculty of Philosophy, Sciences and Languages of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2013

This research analyzes the Educational Support Program implemented in Municipal Schools of Ribeirão Preto, from the professionals' perception. The research was qualitative, was conducted between August 2011 and June 2013, and used document analysis, interviews with municipal managers; questionnaires with Educational Support Teachers (PAPs) who worked in the academic year 2012, and interviews with PAPs and Teachers who worked with Support Teachers. The insertion of a second teacher in the classroom was found in significant amounts in different school systems throughout the country. To understand the different experiences of introducing the second teacher in the classroom, it was identified different realities in which the implementation of Support Teacher has been effected: Support Teacher in Portugal, within a perspective of inclusive education, the collaborative teaching in the United States, shared teaching, in Porto Alegre (RS), and Teaching Assistant in the São Paulo's Municipal and State Education Systems. The proposal of second teacher seems to have been widespread in Brazil from the 1990s, when it began a profound reform in the Brazilian State, with important implications for educational policy. Regarding the analyzed program was observed absence of official documents to report on its history and its theoretical and methodological orientation, necessitating the use of oral sources through interviews with management team's representatives of the researched city's Municipal Department of Education. From the data of questionnaires and interviews with teachers sought to present the Educational Support Program by professionals' perception. The obtained data showed the existence of barriers in the Program to actualize an education from the perspective of social quality. The fragility of the politics were identified in undefined clear goals, the absence of guidelines and specific training for the role of Educational Support Teachers, the lack or the failure of materials for the Program, the absence of formal instruments for its evaluation. It was observed that Pedagogical Support Teacher's practice has not yet been consolidated, and the difficulties of implementing the second teacher reiterate the obstacles in the first program of volunteers' work that precedes it.

Keywords: Public Educational Policy, Remedial Teaching, Elementary School, Support Teacher

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1: Atuação do Professor de Apoio em Portugal.....	30
Quadro 2: Organização em Ciclos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto de 2006-2009 (RIBEIRÃO PRETO, 2006).....	65
Quadro 3: Organização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto de 2009 até hoje (RIBEIRÃO PRETO, 2009b)	66
Quadro 4: Histórico dos Programas relativos à presença de um segundo professor em sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Fonte: a autora, com base em dados obtidos por meio de entrevistas.	79
Quadro 5: Formação dos Participantes da Pesquisa: graduação (Fonte: a autora, baseado nos dados obtidos nas entrevistas)	103
Quadro 6: Formação dos Participantes da Pesquisa: Pós graduação (Fonte: a autora, baseado nos dados obtidos nas entrevistas)	103
Quadro 7: Razões para escolha da função de Professor de Apoio Pedagógico segundo as opções “escolha do sujeito” e “não escolha”	108
Tabela 1: Valor de repasse da SME SP às instituições conveniadas conforme número de alunos indicados.....	37
Tabela 2: Perfil Municipal - Indicadores de Ribeirão Preto e do Estado de SP .	59
Tabela 3: Perfil Municipal - Educação (2010).....	60
Tabela 4: Perfil Municipal - Matrículas na Educação Infantil (1996-2011).....	61
Tabela 5: Perfil Municipal - Matrícula Inicial no Ensino Fundamental (1996-2011)	62
Tabela 6: Prefeitos de Ribeirão Preto eleitos por período (1969-2016)	70
Tabela 7: Faixa etária dos Professores de Apoio respondentes ao questionário	104
Tabela 8: Número de Professores de Apoio respondentes do questionário por tempo de atuação no magistério	105
Tabela 9: Número de professores de Apoio por tempo de atuação na Rede Municipal de Ribeirão Preto	106

LISTA DE SIGLAS

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME – Conselho Municipal de Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEIA - *Individuals Disabilities Education Improvement Act*
LDB – Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação
MARE - Ministério de Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
NCLB - *No Child Left Behind Act*
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PAC - Programa de Aprendizagem Contínua
PAPs- Professores de Apoio Pedagógico
PROALLE - Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*
SME – Secretaria Municipal da Educação
SME SP – Secretaria Municipal da Educação de São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. O PROFESSOR DE APOIO EM DIFERENTES EXPERIÊNCIAS	23
1.1. Estados Unidos: <i>Collaborative Teaching</i>	25
1.2. Portugal: O Professor de Apoio	27
1.3. Porto Alegre: Docência Compartilhada	32
1.4. São Paulo: O Programa Ler e Escrever	35
1.4.1. Rede Municipal de São Paulo	35
1.4.2. Rede Estadual de Ensino de São Paulo	38
1.5. São Paulo: o Professor Auxiliar	41
1.6. Algumas Considerações	42
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: MUDANÇAS NA DÉCADA DE 90	45
2.1. As mudanças no contexto educacional na década de 1990	45
2.2. A ampliação da oferta e a qualidade do ensino no Brasil	51
CAPÍTULO 3. RIBEIRÃO PRETO: APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO LOCUS DA PESQUISA	59
3.1 Caracterização do Perfil Municipal	59
3.3 Contextualização Política do Município	67
CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES E IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO: DO TRABALHO VOLUNTÁRIO À CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES	76

4.1. Atendimento voluntário a alunos	80
4.2. PAC - Programa de Aprendizagem Contínua	81
4.3. Estágio: vivência, prática e realidade	83
4.4. PROALLE - Programa de Alfabetização Leitura e Letramento	84
4.5. O Professor Assistente	88
4.6. O Professor de Apoio e o Programa de Apoio Pedagógico.....	93
CAPÍTULO 5. O PROGRAMA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS	98
5.1. Considerações sobre a coleta.....	98
5.2. Perfil dos Professores de Apoio	101
5.3. Motivações para a escolha da função de Professor de Apoio Pedagógico.....	108
5.3.1. Motivações Pedagógicas: Apreciação do tipo de trabalho	109
5.3.2. Motivações Pedagógicas: Aprimoramento docente	110
5.3.3. Motivações não Pedagógicas: Horários e flexibilidade	111
5.3.4. Motivações não Pedagógicas: Facilidade das rotinas.....	112
5.3.5. Motivações não Pedagógicas: Menos responsabilidades burocráticas	113
5.3.6. Não escolha da função: remanejamento para a função.....	114
5.3.7. Não escolha da função: Critérios de atribuição de aulas da Rede	115
5.4. Formação e orientações para o exercício docente.....	117
5.5. Encaminhamento dos alunos ao Programa de Apoio Pedagógico	124
5.6. Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Apoio	134

5.6.1. Planejamento e Avaliação	134
5.6.2. Materiais	141
5.6.3. Atendimento aos alunos	143
5.6.4. Substituições de professores titulares	146
5.6.5. A função do Professor de Apoio: dificuldades	150
5.6.6. Avaliação do Programa de Apoio Pedagógico	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	172

MEMORIAL

Iniciei o meu curso de graduação em Pedagogia no início de 2006, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e me formei no final de 2009.

No início de 2010, fui chamada em processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto para o cargo de Professor I, emergencial.

Em razão dos critérios de atribuição de aulas para os professores emergenciais, no momento de escolha de salas, a única opção que me foi disponível era a função de Professor de Apoio - até então desconhecida para mim. Assim, em março de 2010, iniciei minha atuação na Rede como Professora de Apoio dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano, na época).

Causou-me certa estranheza uma ausência, a princípio, de orientação sobre minhas atribuições pela coordenadora da escola onde fui contratada. Ela apenas me informou que eu deveria atuar junto com o professor titular da classe e o acompanhar em suas aulas, o substituindo caso ele faltasse. Apenas meses depois, entregou-me um papel que descrevia as atribuições da função que eu exercia, e orientou-me a permanecer na sala de aula junto aos alunos nas salas de 1º ano, e, nas salas de 3º e 4º, sair com as crianças com dificuldade da sala e auxiliá-las com aulas de reforço.

Pouco tempo depois, ampliei minha jornada de trabalho, atuando em outro período também como Professora de Apoio, em uma Escola Municipal de Educação Infantil. A estranheza foi maior ainda desta vez, visto que a diretora da escola não pediu para que eu ficasse em sala de aula junto aos alunos e professores. Com o passar do tempo, percebi que a função de Apoio naquela escola de Educação Infantil possuía atribuições diferentes das que eu exercia no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, minha atuação se resumia ao cumprimento de tarefas operacionais, como copiar atividades no mimeógrafo, elaborar painéis para a escola, e outras atividades relacionadas a trabalhos manuais, como apontar lápis ou confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas, etc.

Diante deste cenário, sempre me questioneei sobre as contribuições do profissional Professor de Apoio para uma educação de qualidade. Em minha

concepção, salas com número reduzido de alunos proporcionariam uma otimização muito mais significativa no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, a obrigatoriedade de retirada dos alunos do convívio dos demais colegas de sala para o trabalho nos grupos de apoio feria minha concepção de educação. Esta temática, para mim, adquiriu grande importância à medida que poderia influenciar diretamente a aprendizagem das crianças e a qualidade do ensino.

Por esta razão, debruicei-me em um projeto de pesquisa que tinha como objetivo analisar o contexto político-educacional em que o Programa de Apoio Pedagógico estava inserido. O projeto de pesquisa, a princípio intitulado “Programa de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto: medida paliativa para uma educação de qualidade?”, visava analisar o Programa de Apoio Pedagógico em Ribeirão Preto. A hipótese inicial era que este Programa parecia ser uma estratégia de redução de gastos na tentativa de solucionar o problema de qualidade educacional, por considerar a inserção de um professor e “meio” em detrimento de ampliar o número de salas com menor número de alunos. A hipótese foi abandonada, visto que o enfoque do trabalho não foi analisar os custos da inserção do segundo professor em sala de aula. No entanto, a presença deste profissional em diversos municípios brasileiros tornou relevante trazer primeiras considerações sobre o segundo professor em sala de aula, ainda tão pouco estudado.

INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada resulta de pesquisa intitulada "Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais".

O estudo tem por objeto uma política pública denominada Programa de Apoio Pedagógico implementada na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto. O Programa de Apoio Pedagógico tem por objetivo declarado o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem por Professores de Apoio, contratados para atuar conjuntamente aos professores titulares da sala de aula. Os Professores de Apoio se constituem como um "segundo professor" que deve garantir a condução do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Caracterizar e analisar o Programa foi o objetivo deste trabalho.

Realizou-se busca por trabalhos que discutem a temática no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), e sites de busca na rede mundial de computadores. No entanto, o que se pôde constatar é que existem poucas publicações a respeito do tema "Professor de Apoio" ou da inserção do segundo professor em sala de aula. Embora existam algumas publicações (PEREIRA NETO, 2009; MOURA, 2012; CARVALHO, 2009; PABLOS, 2006) de estudos sobre a inserção do segundo professor no contexto da Educação Inclusiva, este se distancia da perspectiva adotada no município de Ribeirão Preto em que o Professor de Apoio trabalha visando à recuperação paralela de alunos com dificuldade de aprendizagem, porém, não compreendidos como em situação de inclusão.

Nos levantamentos realizados, se verifica que a inserção de um segundo profissional de ensino em sala de aula tem sido prática recorrente em diversos municípios de diferentes regiões no Brasil. Foram identificadas ainda diferentes experiências internacionais que também inserem um segundo professor, as quais enfocaremos o caso do *co-teaching* nos Estados Unidos e do Professor de Apoio em Portugal. Em cada realidade, segundo seu enfoque, tem-se adotado abordagens distintas para a atuação do segundo profissional, seja como auxílio

ao professor, assistindo-o, como auxílio ao aluno, em dificuldades de aprendizagem ou no contexto de inclusão.

Dada a presença recorrente em muitas realidades, considerou-se pertinente estudar a inserção do segundo professor em sala de aula. No caso desta pesquisa, procurou-se analisar a política pública denominada Programa de Apoio Pedagógico no município de Ribeirão Preto, cidade do interior paulista.

Diante da natureza do objeto da pesquisa e do objetivo proposto, optou-se pelo estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa, em que o ambiente é a fonte direta dos dados. Na abordagem qualitativa, como caracteriza Moreira (2002), há interesse na interpretação do objeto de estudo sob o olhar dos próprios participantes. Para Ludke (1986, p. 12) "ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo". De acordo com Moreira (2002), a principal característica de uma pesquisa qualitativa é o interesse na compreensão do objeto de estudo a partir da interpretação da perspectiva dos participantes da pesquisa.

Buscou-se a partir de aprofundamento teórico-metodológico ampliar as reflexões sobre o Programa de Apoio Pedagógico. Para isto, considerou-se importante investigar os conhecimentos acumulados na área. Pretendeu-se, desta forma, compreender os contextos teóricos e políticos em que está inserido este objeto de estudo.

De acordo com a distinção adotada por Stake (1995), na pesquisa será realizado um estudo de caso do tipo *instrumental*, pois se busca compreender um Programa a partir do cotidiano escolar. Neste caso, não se enfoca a escola em si, mas se aprofunda o entendimento do objeto de estudo a partir da sua apropriação pelos atores escolares, suas relações e seu contexto; no caso desta pesquisa, os professores.

Objetivou-se por meio desta pesquisa caracterizar e analisar o Programa de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto a partir da visão dos profissionais. Entendeu-se que o "olhar" do profissional envolvido diretamente com o Programa propiciaria uma preciosa avaliação sobre suas características e funcionamento. O esforço em coletar informações junto a profissionais foi desenvolvido juntamente à pesquisa com gestores educacionais e recurso a fontes documentais para recomposição do histórico do Programa,

buscando-se compreender e analisar a natureza do Programa de Apoio Pedagógico enquanto política pública, sua intencionalidade, histórico e sua orientação teórico-metodológica.

Para coleta de dados, utilizou-se como procedimentos a análise documental de Resoluções, atas de conselho, e outros documentos que descrevem o Programa; questionários com perguntas fechadas e semiabertas aplicados a 20% dos Professores de Apoio na Rede Municipal de Ensino de diferentes localizações geográficas da cidade de Ribeirão Preto e entrevistas com diversos atores: técnicos da Secretaria Municipal da Educação, Professores de Apoio e Professores Titulares que atuaram com o Professor de Apoio no primeiro semestre de 2012. A descrição dos procedimentos metodológicos será ampliada no subcapítulo 5.1 Considerações sobre a coleta.

O Programa de Apoio Pedagógico em Ribeirão Preto é regulamentado pela Resolução 005/2010 da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, que descreve a organização, funcionamento do Programa e as atribuições dos Professores de Apoio Pedagógico. Considerou-se importante, nesta pesquisa, portanto, descrever a atuação dos Professores de Apoio, e compará-la às atribuições descritas nesta Resolução que define a função.

A justificativa adotada pela maior parte dos municípios é de que a inserção de um segundo professor contribui para a qualificação do ensino. Ainda que o enfoque da pesquisa não seja o de analisar as contribuições do segundo professor para a qualidade de ensino, alguns apontamentos sobre a temática serão realizados.

Para realização desta pesquisa no município de Ribeirão Preto foi solicitada autorização junto à Secretaria Municipal de Educação. Um dos critérios exigidos pela Secretaria para autorização da realização da pesquisa na Rede Municipal de Ribeirão Preto é que o projeto fosse submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade a qual se vincula, neste caso a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto¹. Após esta aprovação, ainda, o projeto foi submetido à Secretária de Educação Municipal, segundo as exigências da SME para realização de pesquisas e, posteriormente, remetido ao setor responsável na Secretaria Municipal de Educação, segundo o

¹ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da FFCLRP em processo de no. 638/2011 - 2011.1.2820.59.8 (ANEXO 3)

entendimento do executivo municipal. Os profissionais do setor, no caso deste projeto, a Coordenadoria do Ensino Fundamental, avaliaram-no novamente e entrevistaram a pesquisadora, indicando os procedimentos regulares da administração. Questionários, roteiros de entrevistas e observações foram avaliados pela responsável designada, que requereu o detalhamento dos procedimentos metodológicos que seriam empregados, esclarecimentos éticos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a referência de que haveria retorno do estudo concluído à Secretaria. Depois da entrega do projeto com as alterações solicitadas, este passou por nova avaliação e a pesquisadora foi entrevistada mais uma vez. Somente depois deste processo a pesquisa foi autorizada.

O processo foi todo bastante demorado e implicou em grande ansiedade em relação à realização do trabalho de campo, requerendo ajustes nas atividades a serem realizadas e no cronograma previsto para a pesquisa.

Embora tenha havido contratação de Professores I² para a função de Apoio na Educação Infantil e Ensino Fundamental, a coleta de dados focou-se em apenas uma categoria: Professores I que atuaram nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. A escolha considera a ênfase atribuída pelos documentos legais municipais a este período da educação obrigatória e às condições temporais para realização da pesquisa que impedem o estudo empírico de todas as frentes de atuação do professor no Programa de Apoio Pedagógico.

O primeiro capítulo, "O Professor de Apoio em diferentes experiências" traz um levantamento realizado em diferentes realidades educacionais que inseriram o segundo professor em sala de aula. Para isso, retomaram-se duas experiências internacionais: Estados Unidos e Portugal, em que a atuação do profissional está relacionada à Educação Inclusiva. Tal característica é presente também no conceito de docência compartilhada presente em quatro escolas municipais de Porto Alegre (RS). Na perspectiva de atuação do profissional como auxílio às dificuldades de aprendizagem, como se caracteriza o Professor de Apoio em Ribeirão Preto, analisou-se também o Aluno Pesquisador nas

² Na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto, até junho de 2012, o Professor I atuava nas Etapas 1 e 2 das Escolas Municipais de Educação Infantil e no Ensino Fundamental até o 5º ano. Em 2012, com o Novo Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto (Lei complementar nº 2524/20012), a denominação passou a ser Professor de Educação Básica II.

Redes Municipal e Estadual de São Paulo e o Professor Auxiliar, recentemente implementado, em 2012, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

O capítulo dois "Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: Mudanças na Década de 90" é uma revisão bibliográfica das reformas educacionais implementadas no Brasil que inseriram a lógica gerencial de aferição por meio de avaliações externas na Educação Pública brasileira. Busca-se sistematizar as decorrências destas mudanças na década de 1990 para a educação no contexto brasileiro. O item "A ampliação da oferta e qualidade do ensino no Brasil" traz aproximações sobre o conceito de qualidade educacional no contexto de democratização do acesso. Tais considerações são necessárias para se compreender o contexto educacional que insere o segundo professor em sala de aula no município de Ribeirão Preto.

O capítulo três "Ribeirão Preto: apresentação do município *locus* da pesquisa" traz considerações sobre o perfil do município pesquisado e contextualiza a política municipal que insere o segundo professor em sala de aula. Como será visto, o município possui inferências de utilização de critérios gerenciais na administração pública, em contraditória concomitância à presença do patrimonialismo.

O capítulo quatro "Antecedentes e Implantação do Programa de Apoio Pedagógico: do Trabalho Voluntário a Contratação de Professores" apresenta o Programa objeto desta pesquisa. Para isso, este capítulo sintetiza o histórico do Programa na Rede e dos diversos programas implementados com enfoques semelhantes até a inserção definitiva do Professor de Apoio Pedagógico no ano de 2010. Pretendeu-se, portanto, realizar a reconstituição dos programas antecessores ao Programa de Apoio Pedagógico: a inserção de voluntários, estagiários, o Programa de Aprendizagem Contínua (PAC), o Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento (PROALLE) e o Professor Assistente. Os dados obtidos neste capítulo apoiaram-se, sobretudo, em entrevistas realizadas com duas técnicas da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto responsáveis pela elaboração dos Programas: uma delas, dos programas antecessores, que não mais atua na Rede; e outra, atual técnica, participante na implementação do Professor Assistente e do Professor de Apoio.

O quinto e último capítulo intitulado "O Programa na visão dos profissionais" traz inferências sobre o funcionamento do Programa de Apoio

segundo a percepção dos profissionais presente nas respostas de questionários aplicados a 20% de Professores de Apoio de diferentes localidades do município pesquisado e de entrevistas realizadas com Professores de Apoio Pedagógico e Professores Titulares. O primeiro item traz considerações sobre os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados da pesquisa. O segundo item apresenta o perfil dos profissionais participantes da pesquisa, sobretudo dos Professores de Apoio. O terceiro item aborda as justificativas elencadas pelos Professores de Apoio para a escolha da função. O quarto item trata da formação oferecida e das orientações transmitidas para o exercício do Professor de Apoio. No quinto item, enumeraram-se os critérios utilizados para indicação dos alunos ao Programa de Apoio Pedagógico. O sexto item explana o funcionamento do Programa e sua organização. Para isso, explicita questões como o planejamento realizado pelo Professor de Apoio, e sua participação nos processos avaliativos da escola e elucida a ausência de materiais específicos para a função. Os participantes da pesquisa elencaram como dificuldades para a efetivação do Programa o grande número de substituições dos professores titulares a que são submetidos. E, por último, traz considerações sobre a avaliação do Programa na perspectiva dos profissionais e considera a avaliação do trabalho realizado, especificamente a ausência de instrumentos avaliativos formais.

CAPÍTULO 1. O PROFESSOR DE APOIO EM DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

Este capítulo³ tem por objetivo analisar algumas realidades educacionais em que se deu a inserção do profissional de apoio ao trabalho docente em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se em experiências já implementadas (quer em registros oficiais, quer em análises) informações capazes de contribuir para a compreensão sobre as orientações teórico-metodológicas que justificam a presença de um segundo professor na situação de ensino. Observa-se a dificuldade no acesso a dados que façam referência às origens desta política.

Após realizar um breve levantamento na *web* sobre a adoção do “segundo professor” ou “professor de apoio” em outras redes municipais, se verificou que não são poucas as redes que o fazem. Infere-se que esta tem sido uma medida utilizada em várias redes estaduais e municipais no Brasil. Ainda que as nomenclaturas para as funções sejam variadas (Professor de Apoio, Professor Assistente, Professor Apoiador, Professor Auxiliar e Assistente de Classe), as funções são, de maneira geral, similares.

Identificamos três principais linhas de atuação do Professor de Apoio. A primeira delas refere-se a auxílio do profissional junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, como se verificou nas Redes Municipais de Bariri (SP), Birigui (SP), Buritama (SP), Franca (SP), Itapeva (SP), Jahu (SP), Lavínia (SP), Mirandópolis (SP), Nova Campina (SP), Pirapora do Bom Jesus (SP), Ribeirão Preto (SP), São João da Boa Vista (SP), São Paulo (SP), Tabapuã (SP), Taquaral (SP), Florianópolis (SC) e Otacílio Costa (SC). Outra atuação verificada é a de auxiliar docente, como em Artur Nogueira (SP), Lavrinhas (SP), Santana de Parnaíba (SP), Valparaíso (SP) e Campo Alegre (SC). O Professor-Apoio, na Rede Municipal de Belo Horizonte (MG), atua dentro do princípio de interdisciplinaridade, durante horários em que os professores regentes estudam ou planejam atividades. De acordo com o que afirmam Eneida Chaves e Dolores

³ Grande parte deste capítulo foi apresentado e publicado nos anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em cooperação com o Fórum Europeu de Administração Educacional da Espanha (FEAE-ES) e o Fórum Português de Administração Educacional (FPAE-PT), com o apoio da Rede Internacional de Pesquisadores em Política e Gestão da Educação.

Amorim (2009, p. 321), "essa prática abre a possibilidade de serem desenvolvidas atividades integradas propiciando interação entre a professora regente e a 'professora apoio'". Também foi identificada a presença do professor de apoio ou auxiliar nos municípios de Campos Novos Paulista e São José do Rio Pardo (SP) por meio de processo seletivo realizado para a função, mas não foi possível se verificar suas atribuições.

Nos municípios levantados, dois principais enfoques de atuação do Professor de Apoio são recorrentes: o de auxílio às necessidades educacionais especiais no contexto de educação inclusiva, e o de auxílio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta segunda linha parece ter sido pioneiramente⁴ implementada pela Secretaria Municipal de São Paulo (SP) com o Auxiliar de Ensino, denominado Aluno Pesquisador, o que se mostrou necessário investigar nesta pesquisa.

São Paulo possui Rede Municipal de Ensino com mais de 1,5 milhão alunos matriculados no Ensino Fundamental⁵. É importante se destacar a data de sua implementação - início de 2006 -, uma vez que a inserção do Professor Assistente em Ribeirão Preto teve início um ano depois, em 2007. Além disso, destaca-se que, em 2007, o mesmo partido governava os dois municípios, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁶.

Nos itens abaixo, serão analisadas mais de perto as experiências de trabalho do Professor de Apoio em algumas realidades de ensino.

Para compreender a atuação do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva, será analisado o Professor de Apoio, em Portugal, os referenciais teóricos do *collaborative teaching*, nos Estados Unidos, e, no contexto brasileiro, apresentaremos a experiência de Docência Compartilhada, presente em algumas escolas municipais de Porto Alegre.

Na perspectiva de auxílio ao aluno com dificuldade de aprendizagem, buscou-se apresentar o Auxiliar de Ensino nas Redes Municipal e Estadual de São Paulo, e também o Professor Assistente na Rede Estadual de Ensino de São Paulo no início de 2012.

⁴ A conclusão decorre do ano de implantação da função verificado nas diferentes redes pesquisadas.

⁵ Em 2011. Fonte de Dados do Seade, com consulta em 10 de junho de 2013.

⁶ Como veremos em item posterior, no caso de Ribeirão Preto, há programas que podem ser considerados antecessores do Programa de Apoio Pedagógico. Nestes programas, a ideia de um profissional para apoiar o ensino em sala de aula ou em horário paralelo como condição para efetivar a aprendizagem, já estava presente.

1.1. Estados Unidos: *Collaborative Teaching*

O "*collaborative teaching*" ou "*co-teaching*" é, segundo Kathleen Magiera e Naomi Zigmong (2005) utilizado nos Estados Unidos no ensino dentro da perspectiva de Educação Inclusiva. Nesta estratégia, dois professores compartilham a responsabilidade docente, o que contribui para a melhoria da prática de ambos, cujos benefícios no aprendizado podem ser verificados em todos os alunos, não somente os com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Wenzlaff et al (2002, p. 14, apud BACHARACH, HECK e DAHLBERG, 2008, p. 9), o *co-teaching* é uma relação colaborativa de dois ou mais professores no intuito de compartilhar um trabalho a fim de alcançar um resultado que não poderia ser atingido isoladamente. Para Spencer Salend (2008), o *co-teaching* é uma forma de organização do ensino em que professores e pessoal de suporte auxiliar trabalham juntos para educar alunos em uma classe regular.

Segundo Daria Hendrickson (2011), o *co-teaching* tem suas origens no campo da Educação Especial no intuito de promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Segundo Richard Villa, Jacqueline Thousand e Ann Nevin (2008, p. 12), o *co-teaching* se originou na década de 1960, quando foi popularizado nas escolas norte americanas como exemplo de educação progressiva. Na década de 1970, com as reformas educacionais e a necessidade de modificar o ensino considerando a diversidade dos alunos, a ideia avançou nos Estados Unidos. Na década de 1990, estudos sobre a eficácia de atividades colaborativas na escola proporcionaram o aparecimento do *co-teaching* em pesquisas e literaturas.

A partir de 2001, com o *No Child Left Behind Act* (NCLB) - Nenhuma Criança Deixada Para Trás, e, posteriormente, em 2004, do *Individuals Disabilities Education Improvement Act* (IDEIA) - Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência, ampliaram-se os interesses na Educação Inclusiva e se ampliou o número de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (VILLA, THOUSAND E NEVIN, 2008). Ao que parece, a alternativa do *co-teaching* foi amplamente difundida neste contexto (FRIEND, et al. apud HENDRICKSON, 2011). De acordo com Villa, Thousand e Nevin (2008, p. 13), o "*co-teaching is one cost-efficient, legally available supplementary aid*

and service that can be brought to general education to serve the needs of students with (and without) disabilities through IDEIA"⁷.

Conforme afirma Hendrickson (2011), apesar da implementação do *co-teaching* por quase 30 anos nos Estados Unidos, ainda existem poucas pesquisas que tratem das suas decorrências no desempenho dos alunos (FRIEND et al, (2010); KLOO e ZIGMOND (2008); MURAWSKI e SWANSON, (2001); apud HENDRICKSON, 2011, p. 5).

Segundo a definição de Villa, Thousand e Nevin (2008), o *co-teaching* é verificado quando duas ou mais pessoas compartilham mutuamente a responsabilidade do planejamento, instrução e avaliação do ensino em um mesmo espaço físico.

Outra atuação possível para o *co-teaching* é a de aprimoramento de estagiários, alunos em formação para se tornarem professores. Conforme afirmam Nancy Bacharach, Teresa Hech e Kathryn Dahlberg (2006, p. 15), a atuação do estagiário como segundo "professor" em sala de aula é benéfica tanto aos estagiários, para sua formação, quanto para o aprimoramento dos professores das salas, além de contribuir para a análise e reflexão da prática docente. A nosso ver, esta estratégia se assemelha à utilizada nas Redes Municipais e Estaduais de São Paulo com a inserção do Auxiliar de Ensino denominado Aluno Pesquisador, conforme será analisado posteriormente.

Para a efetivação do *co-teaching*, Villa, Thousand e Nevin (2008) esclarecem a necessidade de que ambos os professores compartilhem, de fato, a ação docente, e definem quatro atuações distintas:

- O ensino apoiador - se dá quando um professor assume o papel instrucional, enquanto o outro apoia os alunos na classe, os acompanha individualmente e oferece assistência quando necessário.
- O ensino paralelo - se dá quando existe a divisão da turma em dois ou mais grupos em seções distintas da sala, em que cada um dos professores permanece em um grupo, podendo haver rotatividade entre eles.
- O ensino complementar - se dá quando um dos professores atua de forma a ampliar e complementar o ensino do outro professor, seja parafraseando sua fala ou utilizando ferramentas distintas.

⁷ "co-teaching é um custo eficiente, auxílio e serviço suplementares legalmente válidos que podem ser trazidos ao ensino regular a fim de atender às necessidades de alunos com (e sem) deficiências através do IDEIA" (tradução nossa).

- O ensino em equipe - se dá quando ambos os professores assumem mutuamente o planejamento, ensino e avaliação de todos os alunos, e compartilham a liderança e as responsabilidades simultaneamente (VILLA, THOUSAND e NEVIN, 2008, apud FARNOCCHI, 2012, p. 6).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, Magiera e Zigmond (2005) consideram que o *co-teaching* proporciona a diminuição do estigma do aluno com necessidades educacionais especiais à medida que ele é inserido nas salas regulares, além da maior interação dos professores com os alunos, haja vistas que permite a diminuição da proporção aluno-professor.

Na revisão de literatura realizada por Hendrickson (2011, p. 6), os elementos essenciais para o sucesso do *co-teaching* são "administrative support, professional development, parity, voluntary partnerships, common planning time, establishment of common expectations, shared resources, shared accountability for student outcomes, maintaining and developing the co-teaching relationship, and implementing different models of co-teaching⁸".

De acordo com Susan Gately e Frank Gately (2001), oito componentes são necessários para a eficácia do *collaborative teaching*: efetiva comunicação interpessoal, ambiente físico, familiaridade com o currículo, objetivos curriculares, planejamento instrucional, instrução, eficiente gestão de sala de aula e avaliação.

1.2. Portugal: O Professor de Apoio

Em Portugal, os Professores de Apoio estão inseridos aos apoios educativos que se materializam em "um conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas" (PORTUGAL, 1997). Estes são regulamentados pelo Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho de 1997. De acordo com este despacho, com os apoios educativos, pretende-se que estes:

constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando-se a possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades

⁸ Suporte administrativo, desenvolvimento profissional, paridade, parcerias voluntárias, tempo de planeamento conjunto, responsabilidade compartilhada dos resultados dos alunos, manutenção e desenvolvimento da relação de co-ensino, e implementação de diferentes modelos de co-ensino. Tradução nossa.

educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo nas escolas.

Em Portugal, o conceito de política integrativa é regulamentado pela Lei nº 319/91 de 23 de agosto. Com esta lei, evidencia-se a abertura da escola e sua responsabilização por todos os alunos, segundo a orientação da *escola para todos* presente na Declaração de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca. De acordo com o ponto 7 da Declaração de Salamanca (1994), o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Uma das propostas de ações definidas na Declaração de Salamanca para as escolas inclusivas é a provisão de serviços de apoio. De acordo com o ponto 47 do documento, "a provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas". Também no ponto 8, o documento trata do suporte necessário aos alunos, quando afirma "dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva". Dadas estas afirmações, e ao se verificar que a Declaração recomenda a não criação de sessões especiais dentro da escola, infere-se que estas possivelmente se constituam justificativas para a criação dos docentes de apoio nas escolas, assim como em Portugal.

Podem-se verificar indícios dessas propostas de ações nos princípios orientadores dos apoios educativos presentes no Despacho 105/97, quando afirmam:

Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.
Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

Para o desempenho da função de Professor de Apoio, o Despacho 105/97 em seu item 9, define que a prioridade para estes profissionais é que eles possuam formação especializada "nas áreas da educação especial, da supervisão pedagógica, da orientação educativa, da animação sócio-cultural, ou de outra especialização vocacionada para o apoio que devem realizar". Em caso de ausência de professores especializados, outros professores podem ser selecionados, conforme afirma o item 9.2 do Despacho 105/97.

As funções dos Professores de Apoio são definidas no item 12 do Despacho, que são:

- a) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- b) Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;
- c) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- d) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;
- e) Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;
- f) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

De acordo com o artigo publicado por Maria Manuela Martins (1998) que trata do Despacho 105/97, o despacho "reforça a ideia de que a escola é responsável por todos os alunos, necessitando para isso de adequar estratégias e recursos em colaboração com os pais e toda a comunidade envolvente" (MARTINS, 1998, p. 11). Como os docentes de apoio substituem os Professores de Educação Especial, Martins (1998) define que antes o apoio era centrado no aluno, mas, com o Despacho, passa a ser centrado nos processos educativos, ao nível global da escola; se torna, por isso, um recurso educativo da escola "pelo que se considera necessário que alargue a sua intervenção a todos os alunos" (MARTINS, 1998, p. 12).

Com o Despacho, segundo Carvalho (2009, p. 60), o Professor de Apoio passa a ter funções "em relação à escola, equipas pluridisciplinares, aos outros docentes, ao pessoal auxiliar e aos alunos com NEE num sentido mais colaborativo e participativo". O quadro abaixo reproduz a atuação do Professor de Apoio sintetizada por Maria Celeste N. de Carvalho (2009, p. 53-54).

Quadro 1: Atuação do Professor de Apoio em Portugal

Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular; • Participar na elaboração do Projeto Educativo da Escola e do Plano Anual, na identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; • Colaborar na organização de processos e atividades de apoio às aprendizagens, promovidos pela escola para todos os alunos (centro de recursos, bibliotecas, clubes de leitura, etc.); • Identificar, em colaboração com os restantes órgãos da escola, as soluções mais adequadas à criação de um ambiente de aprendizagem que promova a igualdade de oportunidades;
Equipes pluridisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais;
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na identificação de necessidades de formação dos professores da escola, com vista ao desenvolvimento efetivo da diferenciação pedagógica; • Apoiar os docentes na concepção e implementação de estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogêneos e, especificamente, na planificação do trabalho a realizar com turma, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais; • Colaborar com os docentes da turma na construção e avaliação de programas individualizados;
Ação educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar os auxiliares de ação educativa, ajudando a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais destes alunos;
Alunos com necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na organização do processo de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (identificação de necessidades e modalidades de apoio a implementar em cada caso); • Prestar apoio direto ao aluno com necessidades educativas especiais sempre que as características deste o justifiquem (nomeadamente em casos em que são necessários técnicas ou linguagens alternativas ou equipamento específico).

Fonte: Adaptado de Carvalho (2009, p. 53-54)

Segundo Carvalho (2009), o Professor de Apoio atua como coordenador junto à escola, aos demais docentes, e aos próprios alunos. Sua função é coordenar diversas ações que promovam a qualificação das condições educativas tendo em vista as necessidades dos alunos.

Como foi visto anteriormente, a recomendação é que o Professor de Apoio possua formação especializada. Conforme esclarece a pesquisa de Ana Maria G. Doudinho (2006, p. 65):

Estes profissionais devem possuir competências e conhecimentos que os tornem dinamizadores das transformações nas escolas: devem saber relacionar os aspectos da dinâmica pedagógica na sala de aula bem como ser capaz de desenvolver e possibilitar aos professores de turma, técnicas e estratégias específicas de trabalho, facilitando a compreensão e análise dos problemas, na cooperação e comunicação com todos os intervenientes no processo educativo.

No entanto, na pesquisa realizada por Doudinho (2006), foi constatado que a maioria destes profissionais não possui formação específica.

De acordo com pesquisa realizada por Isabel Sanches e António Teodoro (2007) com 340 professores, 88,6% dos Professores de Apoio participantes da pesquisa atuam com atividades de reflexão/avaliação junto aos professores da classe. Também se configura prioridade para os Professores de Apoio a colaboração no processo educativo mais ligado ao aluno (46,54%). No entanto, ainda que se considere recomendável que se trabalhe com o aluno no conjunto da sala de aula, esta era menos praticada pelos Professores de Apoio participantes da pesquisa. Segundo Sanches e Teodoro (2007), quando o Professor de Apoio atua direcionando sua ação a apenas um aluno, isto promove a discriminação, porque a socialização do aluno com seus pares acaba sendo prejudicada, contribuindo para o estigma do aluno. De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 113),

Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (Professores de Apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização.

A partir desta pesquisa, pode-se inferir que a inserção do Professor de Apoio em sala de aula não é suficiente para a promoção dos princípios inclusivos na educação. De acordo com Nathalia G. Farnocchi (2012, p. 14), "É

necessário, antes, que o Professor de Apoio e os demais docentes possuam formação e instrução com vistas a promover ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de suas peculiaridades".

1.3. Porto Alegre: Docência Compartilhada

Em Porto Alegre (RS), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge Gonçalves da Silva foi pioneira no desenvolvimento do projeto denominado "Docência Compartilhada", em 2006, sendo a experiência seguida por outras unidades escolares do município (SILVA, NÖRNBERG, PACHECO, 2012).

A pesquisa realizada por Julia Harue Kinoshita, em 2009, sob orientação de Cláudio Roberto Baptista, buscou compreender a inserção dos dois professores em turmas regulares com alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal Gilberto Jorge. Segundo elucida, a escola Gilberto Jorge tem por princípio a educação inclusiva abrangente a todos os alunos, independentemente da presença de alguma deficiência (KINOSHITA, 2009).

A experiência da escola Gilberto Jorge teve como um dos norteadores o livro "Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais", de Hugo Otto Beyer. No livro, o autor enumera como uma das condições importantes para uma educação inclusiva, entre outras, o sistema de bidocência. Segundo ele, esta condição "requer algum investimento financeiro: uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores (um deles com algumas horas semanais)" (BEYER, 2005, p. 31). De acordo com Beyer (2005), nas salas em que o grupo é homogêneo, e que as condições de aprendizagem não são significativamente diferentes, como historicamente foram constituídas, apenas um docente é suficiente. No entanto, em uma classe inclusiva, onde a heterogeneidade é acentuada e desejada, se faz necessária a colaboração de um segundo educador.

Esta condição é baseada na experiência da Escola de Ensino Fundamental Flämming, em Humburgo, na Alemanha. Segundo Beyer (2004, p. 2) a escola Flämming foi "a primeira e mais antiga escola da Alemanha a estabelecer a ideia de educar, conjuntamente, crianças com e sem deficiência". Um dos princípios presentes na experiência da Escola Flämming é a bidocência

na qual se dispõe de um segundo professor em que existe um compartilhamento com outro colega. Com tal proposta, segundo Beyer (2004, p. 6), “torna-se realizável uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança, particularmente o aluno com necessidades especiais”.

Beyer (2004) esclarece que na escola Flämming, não se busca intervir de maneira igual com alunos com características e capacidades diferentes. Ao contrário, diante da pluralidade dos alunos, Beyer (2004) afirma que a inclusão pressupõe a individualização do ensino, por meio da individualização de alvos e expectativas, da individualização didática, e também da individualização da avaliação. No entanto, a heterogeneidade das salas inclusivas dificulta a um professor, sozinho, realizar a individualização do ensino. Este aspecto torna necessária, por isso, a presença de um segundo professor, o que implica, para Beyer (2004), em uma das condições para uma educação inclusiva. É importante destacar que Beyer (2005) esclarece que as experiências de vários países na inserção de um segundo professor não são suficientes para se avaliar a qualificação pedagógica da sala de aula inclusiva. No entanto, Beyer (2005, p. 34) afirma haver “certa unanimidade quanto à importância estratégica do princípio da bidocência, para que o atendimento diferenciado do aluno nas classes inclusivas torne-se viável, com margem razoável de sucesso pedagógico”.

Ancorados nesta concepção, a Escola Gilberto Jorge, em Porto Alegre, implementou o projeto Docência Compartilhada. De acordo com Kinoshita (2009, p. 46), a docência compartilhada nesta escola “consiste na entrada de dois professores, nas turmas regulares em que há alunos com necessidades educativas especiais, para qualificar o atendimento e o processo de ensino/aprendizagem da turma como um todo”.

Em notícia divulgada no site da prefeitura municipal de Porto Alegre, é possível identificar que o projeto “Docência Compartilhada: Experiências da Educação para Todos” da EMEF Gilberto Jorge foi criado em 2006, e, segundo descreve, ele

prevê a composição da docência em parceria entre uma pedagoga e os professores das diferentes áreas de conhecimento, que agem de forma simultânea na mesma classe, promovendo a inclusão de jovens portadores de deficiência não alfabetizados, em classes regulares de ensino (PORTO ALEGRE, 2010).

Conforme se verifica no estudo publicado por Gilberto Ferreira da Silva, Marta Nörnberg e Suzana Moreira Pacheco (2012), o Projeto Docência Compartilhada foi implementado em diferentes escolas, cada qual com suas particularidades, e construído no intuito delas atenderem com qualidade a todos os alunos independentemente de sua condição social, biológica ou escolar. Para isso, algumas estratégias como avaliações diferenciadas e linguagens alternativas foram utilizadas. Conforme elencam estes autores (SILVA, NÖRNBERG, PACHECO, 2012, p. 107), "cada uma das escolas, movidas por elementos diferentes entre si, mas tendo como ponto comum a problemática da educação inclusiva de qualidade para todos, foi construindo sua trajetória de organização e gestão das práticas de docência".

No final de 2007, algumas escolas expuseram junto à Secretaria da Educação de Porto Alegre (RS) a necessidade de reorganização do processo educativo e adequação curricular tendo como referência a experiência da escola Gilberto Jorge e de sua reconstrução por outras três escolas (E.M.E.F. Vereador Martim Aranha, E.M.E.F. Dolores Alcaraz Caldas e E.M.E.F. Vila Monte Cristo). No intuito de atender à demanda, a Secretaria da Educação buscou parcerias com pesquisadores a fim de acompanhar o trabalho realizado por estas escolas. Esta parceria resultou em estudos, entre eles o de Silva, Nörnberg e Pacheco (2012) que por ora nos apropriamos.

O projeto Docência Compartilhada da escola Gilberto Jorge tem como característica a interdisciplinaridade em uma perspectiva de trabalho coletivo na escola (SILVA, NÖRNBERG e PACHECO, 2012). No estudo destes pesquisadores, três considerações importantes são identificadas pelos autores e são igualmente relevantes para o estudo do Professor de Apoio no município de Ribeirão Preto.

A primeira refere-se ao compromisso da escola com as diferenças, e a construção de alternativas de ações educativas para a inclusão. Tal compromisso inclui a necessidade de gestão democrática, que rompa "com a forma fragmentada, linear e individualizada de organização e realização da docência e, conseqüentemente, das práticas educativas escolares" (SILVA, NÖRNBERG e PACHECO, 2012, p. 101). A articulação entre os professores e a comunidade externa à escola é elemento significativo e permite que nos espaços de formação haja busca por parcerias e compartilhamento de ações.

A segunda consideração destes autores refere-se à formação continuada dos professores por meio da "pesquisa, da reflexão e do exercício da autoria que se faz mediante a escrita" (SILVA, NÖRNBERG e PACHECO, 2012, p. 103). As situações cotidianas são analisadas, problematizadas e repensadas, reconstruindo práticas, estratégias e intervenções, a partir da pesquisa e escrita pelos professores de forma colaborativa.

A terceira consideração refere-se especificamente à docência compartilhada cujo modelo é o de bidocência apresentado por Beyer (2004), porém extrapolando-o com o ato de planejar e agir conjuntamente. Conforme esclarecem os autores, ambos os professores atuam de modo compartilhado, ressaltando a importância da ação coletiva que só é possível nas mudanças individuais como "aprender a olhar, ouvir e conversar sobre o que fazer e como agir, juntos, em sala de aula, afirmando a potência criadora que está no necessário processo de desconstrução e construção das relações de docência" (SILVA, NÖRNBERG e PACHECO, 2012, p. 105).

Ainda que algumas dificuldades no trabalho coletivo sejam verificadas, a pesquisa de Silva, Nörnberg e Pacheco (2012) expõe que a docência compartilhada é possível e que contribui para o oferecimento de uma educação de qualidade para todos.

1.4. São Paulo: O Programa Ler e Escrever

1.4.1. Rede Municipal de São Paulo

No contexto brasileiro, a inserção do segundo professor em sala de aula se deu em período bem mais recente, se comparado aos Estados Unidos e Portugal. No município de São Paulo, o "segundo professor" é caracterizado pela inserção de um estagiário estudante de Pedagogia ou Letras para atuar em sala de aula. O Auxiliar, denominado Aluno Pesquisador é parte das intervenções presentes no Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal, mais especificamente no Projeto "Toda força ao 1º ano", que fora implementado em 2006, a partir da Portaria 6.328, de 26 de setembro de 2005. O Projeto tem por propósito declarado "desenvolver projetos que visem reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de

Ensino" (SÃO PAULO, 2005, p. 20). Segundo as justificativas do Programa Ler e Escrever, muitos alunos não dominam a língua escrita no final do 1º ano (SÃO PAULO, 2006). O programa prioriza, por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme esclarece a Portaria SME 5403/07 (SÃO PAULO, 2007a), o Projeto Toda Força ao 1º ano envolve as seguintes estratégias:

- 1 - Formação do Coordenador Pedagógico responsável pela formação dos professores do Ciclo I;
- 2 - Formação de todos os professores regentes dos 1ºs anos do Ciclo I, envolvidos no "Projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I- TOF";
- 3 - Orientações didáticas para o planejamento do Professor Alfabetizador;
- 4 - Convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação para que atuem como parceiros no desenvolvimento de pesquisa qualitativa no Programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal";
- 5 - Critérios para atribuição das classes do Projeto "Toda Força ao 1º ano do Ciclo I- TOF";
- 6 - Organização de projetos de trabalho nas salas/escolas que não aderirem ao projeto "Toda Força ao 1º ano do Ciclo I- TOF";
- 7 - Orientações Didáticas para o planejamento e avaliação do trabalho com o Ensino Fundamental- Ciclo I- contemplando as especificidades dos alunos surdos;
- 8 - Acompanhamento e avaliação, pelas equipes gestoras, das metas propostas para o Projeto.

A inserção do Aluno Pesquisador nas salas de aula se dá a partir de convênios estabelecidos entre as Universidades e Institutos Superiores de Educação e a Secretaria Municipal "para a efetivação de um estágio supervisionado, com o objetivo de preparar estudantes que atuarão como alunos pesquisadores nas classes dos 1ºs anos do Projeto "Toda Força ao 1º ano do Ciclo I- TOF" (SÃO PAULO, 2007a). Para participarem, os alunos elaboram Projetos juntamente com os professores orientadores na Instituição de Ensino que devem ser aplicados durante o ano letivo.

O estagiário tem por objetivo acompanhar e auxiliar o trabalho do professor do 1º ano. De acordo com o portal da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, s/d),

Esses alunos pesquisadores contribuem na elaboração de diagnósticos pedagógicos dos alunos, no planejamento de atividades complementares de leitura e escrita, na execução de atividades didáticas, sempre em parceria com o professor regente da sala de aula, além de participar de encontros de

orientação e formação organizados pelas universidades às quais estão vinculados.

O Aluno Pesquisador tem jornada de 4 horas diárias de atividades nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Município de São Paulo e recebe bolsa-auxílio no valor de R\$ 483,19⁹. Após um ano de participação no Projeto, o estagiário tem direito a 30 dias de férias. A Secretaria Municipal de Ensino também repassa valores às instituições de ensino superior conveniadas, destinados "à retribuição aos professores orientadores do projeto, encargos legais e demais despesas indicadas no Plano de Trabalho pela entidade conveniada" (SÃO PAULO, 2007a, 58), conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Valor de repasse da SME SP às instituições conveniadas conforme número de alunos indicados

Número de alunos	Valor de repasse
De 20 a 40 alunos indicados para o Projeto	R\$ 2.400,00
De 41 a 80 alunos indicados para o Projeto	R\$ 4.800,00
De 81 a 120 alunos indicados para o Projeto	R\$ 7.200,00
De 121 a 160 alunos indicados para o Projeto	R\$ 9.600,00
De 161 a 200 alunos indicados para o Projeto	R\$ 12.000,00
De 201 a 240 alunos indicados para o Projeto	R\$ 14.400,00
Acima de 241 alunos indicados para o Projeto	R\$ 16.600,00

Fonte: (SÃO PAULO, 2007a, p. 58, in FARNOCCHI, 2012, p. 10).

De acordo com o Comunicado nº 1.686, de 07 de novembro de 2007, as funções do Aluno Pesquisador são

Observar os procedimentos que serão traçados por SME para a formalização do termo de compromisso de estágio;
Participar da elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos;
Planejar atividades complementares de leituras e escritas para os alunos;
Executar atividades didáticas para indivíduos ou grupo de alunos;
Participar dos encontros de orientação e formação organizados pelas Universidades a que estão vinculados, cumprindo o termo de compromisso assinado com a Instituição de Ensino Superior.

⁹ Os valores da bolsa-auxílio e os repasses às instituições são referentes à data de publicação do Diário Oficial, em 08 de novembro de 2007.

Comunicar imediatamente aos orientadores em caso de desistências ou ausências prolongadas (SÃO PAULO, 2007a, p. 59).

A atuação do Aluno-Pesquisador está relacionada ao auxílio ao professor titular nos processos de alfabetização. Os alunos-pesquisadores devem elaborar ainda relatórios de acompanhamento do convênio mensais parciais, e um final, que registram reflexivamente a percepção de sua atuação em sala de aula.

1.4.2. Rede Estadual de Ensino de São Paulo

José Serra (PSDB) foi prefeito do município de São Paulo de 2005 a 2006. Em 2006, foi eleito governador do Estado de São Paulo, assumindo seu mandato no início de 2007. O Programa Ler e Escrever que estava em funcionamento durante o governo de José Serra como prefeito do município de São Paulo teve sua extensão na Rede Estadual de Ensino em 2007, quando este assume o cargo de governador.

Na Rede Estadual de Ensino, o Programa Ler e Escrever manteve a mesma estrutura da Rede Municipal. O Aluno Pesquisador é inserido a partir de 2007, primeiramente nas escolas estaduais da capital e Grande São Paulo, a partir do Programa "Bolsa-Formação-Escola Pública e Universidade na Alfabetização instituído pelo Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007 (SÃO PAULO, 2007b). Segundo o Decreto, o Programa tem por objetivos:

- I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II. propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III. permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2007b).

Enquanto o Aluno Pesquisador é inserido em 2007, o Programa Ler e Escrever é implementado somente em 2008, com a Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo. O Programa Ler e Escrever, na Rede Estadual de Ensino, tem como objetivos:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007c).

Embora o Programa Ler e Escrever foi efetivamente implantado apenas em 2008, e no portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se alegar que o Programa está estreitamente ligado ao Bolsa Alfabetização, a inserção do aluno pesquisador na Rede Estadual de Ensino de São Paulo se deu anteriormente à implantação do Programa Ler e Escrever.

Em 2009, houve extensão da Bolsa Alfabetização às escolas do interior do estado, a partir da Resolução SE-90, de 8 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008). De acordo com esta Resolução, o aluno pesquisador deve atuar em 20 horas semanais de 2ª a 6ª feira, das quais duas se configuram como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na unidade escolar. As demais 18 horas devem ser cumpridas junto ao professor regente da sala em classe de 1ª série do Ensino Fundamental. Conforme institui o artigo 5º da Resolução, cabe ao aluno pesquisador

- I. auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos;
- II. planejar e executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupo;
- III. escolher, em conjunto com o professor orientador, o tema para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o Anexo I desta Resolução;
- IV. cumprir outras atribuições previstas no Regulamento do Projeto e no anexo I desta Resolução.

O regulamento a que se refere este artigo teve versões editadas anualmente. O regulamento de 2013 (SÃO PAULO, 2013) complementa as funções do aluno pesquisador presentes na Resolução SE-90, de 8 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008). De acordo com o regulamento (SÃO PAULO, 2013), cabe ao aluno pesquisador:

- a) conhecer os documentos que regem a unidade escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica;
- b) informar-se sobre o perfil da comunidade atendida pela escola;
- c) conhecer o Planejamento Anual do professor regente;
- d) cumprir 20 (vinte) horas semanais, na escola que abriga sua pesquisa didática – escolhida sob orientação de seu professor

- orientador –, sendo: 18 (dezoito) horas em sala de aula e 02 (duas) em HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo;
- e) estabelecer vínculo de respeito mútuo com o diretor, vice-diretor, professor coordenador, professor regente, alunos e demais funcionários da escola;
- f) atuar, auxiliando o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos, quanto às hipóteses da escrita;
- g) planejar e executar, sempre em parceria com o professor regente, atividades pedagógicas, para serem desenvolvidas individualmente ou em grupo;
- h) participar de todos os encontros de formação promovidos pela Instituição de Ensino Superior, sendo que as faltas não serão permitidas e acarretam motivo de desligamento do aluno pesquisador do Projeto;
- i) registrar as atividades, constatações e reflexões propiciadas pela prática em sala de aula ou suscitadas pelo projeto de pesquisa a ser desenvolvido junto à Instituição de Ensino Superior;
- j) apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados em sala de aula;

Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, a Resolução SE nº 74 de 24 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011) regulariza o atendimento do aluno pesquisador no 2º ano do Ensino Fundamental, correspondendo à antiga 1ª série. No portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pode-se conferir o número de salas em potencial a serem atendidas pelo Programa Bolsa Alfabetização. Para se ter ideia, na data base de novembro de 2011, a diretoria de ensino do município de Ribeirão Preto possui 128 classes em potencial para atendimento pelo Programa Bolsa Alfabetização. No estado de São Paulo, o número de classes em potencial apontado é de 4924, nesta mesma data de referência.

Para o Professor José Luis Sanfelice (2010), a adesão dos estagiários ao Programa está relacionada à necessidade da bolsa. A crítica de Sanfelice (2010, p. 155) esclarece que os bolsistas "necessitam da consolidação da sua formação teórica e prática e não serem impingidos a uma adesão a um programa de alfabetização já estabelecido e cujas bases teórico-epistemológicas talvez nem decifrem".

Conforme se pode verificar, o Aluno Pesquisador não se configura como um "professor" em sala de aula, uma vez que se trata de um estagiário. No entanto, independentemente de sua formação, não encontramos estudos brasileiros que associem a inserção de um segundo professor em sala de aula à

melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Sanfelice (2010), esta associação é ilusória.

1.5. São Paulo: o Professor Auxiliar

Além do Aluno Pesquisador, com presença ampliada a toda Rede Estadual de Ensino desde o início de 2009, foi implementado, no ano de 2012, o Professor Auxiliar em toda Rede Estadual de Ensino.

O Professor Auxiliar é implementado a partir da Resolução SE 2, de 12 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo no dia 13 de janeiro de 2012. A atuação do Professor Auxiliar, segundo esta resolução, está relacionada à Recuperação Contínua dos alunos em classe regular do ensino fundamental e médio. De acordo com o artigo 4º da Resolução (SÃO PAULO, 2012a), o Professor Auxiliar

terá como função precípua apoiar o professor responsável pela classe ou disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua, oferecidas a alunos dos ensinos fundamental e médio, com vistas à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar

A Resolução sobre o Professor Auxiliar continua, e estabelece em parágrafo 1º do artigo 4º que

a atuação do Professor Auxiliar ocorrerá, ouvido o professor responsável pela classe ou disciplina, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário regular de aula, mediante atendimento individualizado ou em grupo, que propicie condições necessárias ao aluno para aprender nas situações de ensino asseguradas à classe

A Resolução resolve ainda que a atuação do Professor Auxiliar se dê somente nas salas com número superior a 25 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 30 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 40 alunos no Ensino Médio. Em cada classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Professor Auxiliar poderá atuar com até 10 aulas semanais, enquanto houver necessidade de se superar as dificuldades dos alunos.

Segundo o artigo publicado no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Professor Auxiliar integra novos mecanismos que "visam a atender às diversas características e ritmos de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho dos estudantes" (SÃO PAULO, 2012b). O artigo traz o

depoimento do secretário-adjunto João Cardoso Palma Filho, que afirma que, com o professor auxiliar, juntamente com os mecanismos de apoio escolar implementados em 2012, "teremos condições de intervir de forma mais eficaz para melhorar o desenvolvimento dos nossos estudantes" (SÃO PAULO, 2012b). A fala do atual secretário da educação de São Paulo, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, também publicada no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012c), está em consonância com o secretário-adjunto, quando afirmou que a inserção de um segundo professor em sala de aula é importante para o processo de formação do aluno. Segundo ele, "é fundamental que haja um segundo professor para garantir que no instante em que for detectado qualquer tipo de defasagem na aprendizagem do aluno, ela seja corrigida" (SÃO PAULO, 2012c). Conforme explica, esta iniciativa é necessária ao se considerar o modelo de Progressão Continuada presente no ensino estadual de São Paulo. Segundo o secretário (SÃO PAULO, 2012c)

Analisando sobre a forma de ciclos, entendendo que as crianças aprendem de forma diferente e em tempos diferentes, essa ação vai viabilizar a recuperação para essas crianças, que por ventura naquele ciclo tiveram uma certa defasagem

O secretário da educação considera ainda que a inserção do Professor Auxiliar em sala de aula é muito importante para se garantir a recuperação das crianças (SÃO PAULO, 2012c).

1.6. Algumas Considerações

A partir da análise de diferentes experiências registradas, verifica-se que estão relacionadas a duas principais áreas de atuação: a educação inclusiva e a recuperação de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Nos Estados Unidos, onde a discussão é mais antiga, e em Portugal, que implementou o professor de apoio nos anos 1980, o debate é em torno da inclusão, o mesmo acontecendo no caso brasileiro, em Porto Alegre.

Para se analisar a atuação do Professor de Apoio na perspectiva da educação inclusiva, é importante considerar que a Educação é direito de todo indivíduo desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, quando afirma em seu artigo 26º que "toda pessoa tem direito à instrução" (UNESCO, 1948).

Documento relevante na definição de políticas, o Relatório Warnock (*Warnock Report*), publicado no Reino Unido, em 1978, constatou que um em cada cinco alunos em escolas comuns necessitam de alguma intervenção específica para a efetivação de sua aprendizagem durante sua trajetória escolar. A partir deste relatório, passou-se a utilizar o termo necessidades educacionais especiais relacionado a qualquer ajuda na superação de dificuldades de aprendizagem de todas as crianças (LAPLANE, 2006).

A partir dos anos 1990, discute-se em nível global a inclusão como perspectiva social. Acordos internacionais passam a conter a expressão "sociedade inclusiva" no contexto de compromissos firmados entre as nações.

Pode-se citar como marco de mudança a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990 e, por sua decorrência, a Declaração Mundial sobre Educação para todos que defendeu a universalização da Educação Básica e a melhoria de sua qualidade. Também a Declaração de Salamanca, de 1994, elaborada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, exerce importante papel na mudança de paradigma da educação inclusiva. Segundo este documento, "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras" (UNESCO, 1994, p.17-18).

Portanto, ao se considerar que o Professor de Apoio atua a fim de promover uma educação inclusiva, deve-se verificar esta atuação a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, cuja terminologia pode abarcar alunos com dificuldades de aprendizagem originárias de diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas.

Apesar das diferenças registramos que, no caso do *collaborative teaching*, há uma aproximação em relação à política implementada nas redes municipal e estadual de São Paulo Preto. Como vimos, uma das estratégias possíveis do *co-teaching* é a de que um estudante assuma o co ensino com outro professor titular.

Nas redes mencionadas inicialmente neste trabalho, duas características são comuns: a ideia do apoio ao ensino de língua portuguesa e matemática e o fato de serem propostas implementadas mais recentemente, no final dos anos 1990 e a partir dos anos 2000.

A atuação do Aluno Pesquisador e o Professor Auxiliar, em São Paulo, e do Professor de Apoio, em Ribeirão Preto, se concentra nos processos de alfabetização, o que pode denotar empobrecimento curricular. Em todos estes casos se caracterizam como instrumentos de recuperação do processo educativo. Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, as políticas são declaradamente inseridas como medidas corretivas à baixa qualidade do ensino no Ensino Fundamental.

A inserção do Aluno Pesquisador, como é o caso da Rede Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo, se configura, a nosso ver, como políticas que objetivam a elevação dos índices oficiais que mensuram a qualidade do ensino a partir de avaliações de rendimento e fluxo escolar. Esta perspectiva é ancorada no que afirma Sanfelice (2010, p. 155), segundo o qual "a especialização precoce do futuro docente, só tem sentido na visão pragmática de gestores que buscam índices nos quadros das avaliações hoje em pauta". Esta crítica trazida por Sanfelice destina-se ao princípio de busca por eficiência e eficácia na administração pública por meio da normalização e controle de qualidade presente nas avaliações externas (PERONI, 2003, SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

O período de implantação dos programas que prevem o segundo professor em redes públicas brasileiras, suas funções e os possíveis objetivos para a proposição, encaminharam o estudo na direção de buscar-se contextualizar no plano das políticas educacionais, o que por ora designamos como uma aparente tendência em redes de públicas de ensino.

É sabido que os anos 1990 representaram um período de profundas reformas no aparato estatal com incidência sobre as políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais (PERONI, 2003, GARCIA et al, 2009, SOUZA e OLIVEIRA, 2003, ADRIÃO e PERONI, 2005, entre outros). Busca-se, no próximo capítulo, compreender se tais proposições se relacionam à implantação de um segundo professor no Ensino Fundamental na tentativa de contextualizar e compreender as origens da opção política no município pesquisado.

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: MUDANÇAS NA DÉCADA DE 90

2.1. As mudanças no contexto educacional na década de 1990

A implantação de programas que instituem um segundo professor, conforme vimos no capítulo anterior, parece se espalhar em território nacional a partir de meados dos anos 1990, quando toma curso uma profunda reforma no Estado Brasileiro¹⁰, com implicações para as políticas sociais, dentre elas a educação pública, sobretudo a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo ministério de Reforma do Estado (BRASIL, 1995).

A proposta de descentralização presente no Plano Diretor da Reforma do Estado também é evidenciada na responsabilização dos municípios na administração dos recursos. Para isto, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação), implementado a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº14, de 1996, trouxe modificações no financiamento do Ensino Fundamental no Brasil, induzindo que municipalidades assumissem a responsabilidade para com a oferta do Ensino Fundamental.

Conforme esclarece Vera Peroni (2000), embora a ênfase na descentralização do Estado como parte da proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado seja evidenciada, o governo volta a assumir certa centralidade quando os limita na aplicação dos recursos no Ensino Fundamental, diminuindo sua autonomia na administração da Educação Básica.

Em relação a esta autonomia das instituições escolares, Lima (2011) afirma que esta é contraditória. Enquanto se transfere em discurso maior autonomia às escolas no financiamento, por exemplo, “atribuem-lhe um significado instrumental e técnico-operacional, apenas devolvendo certos encargos e responsabilidades de execução das políticas educativas centralmente definidas em nível federal, estadual ou municipal” (LIMA, 2011, p. 15).

¹⁰ Reconhecemos que tal reforma se situa em um contexto de amplas reformas dos estados nacionais, sobretudo a partir dos anos 1980, conforme indicam estudiosos do tema (PERONI, 2003, GARCIA et al, 2009, SOUZA e OLIVEIRA, 2003, ADRIÃO e PERONI, 2005, entre outros).

Guiomar Namó de Mello (2004) afirma defender a autonomia das escolas. Para ela, especialmente nos países desenvolvidos, as reformas de ensino têm promovido a autonomia das unidades de ensino, por meio do fortalecimento e ampliação de iniciativa da escola. Para a autora, a escola teria espaço para "construir seu próprio projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional, com o objetivo comum de promover a melhoria qualitativa do ensino" (MELLO, 1994, p. 138). No entanto, vemos em Angela Maria Martins (2001, p. 44), que esta visão de autonomia da escola é contraditória. Para ela,

A defesa da própria autonomia escolar aparece como instrumento descentralizador, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, os programas de reforma consolidam o processo de avaliação externa sobre os resultados obtidos na aprendizagem de alunos, com base em testes padronizados, normatizam currículos em âmbito nacional e (re)centralizam o fluxo de financiamento.

Como será visto a seguir, a aplicação de testes padronizados e avaliações externas no contexto educacional para produção de indicadores está inserida em uma lógica de eficácia e eficiência que tem origem na administração privada e que tem embasado os modelos gerenciais de administração pública. Em algumas das experiências brasileiras pesquisadas sobre a presença do segundo professor, a elevação dos índices em avaliações externas é apresentada como justificativa e/ou objetivo da proposta.

A publicação de indicadores está relacionada à performatividade, que, de acordo com Stephen J. Ball (2005), utiliza de instrumentos de caráter promocional, "como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar". Aferindo-se o desempenho dos profissionais, se confere a eles qualidade ou mérito cujo julgamento é advindo externamente. Ball (2005, p.544) afirma que a questão do controle deste julgamento é elementar e que "um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores".

As avaliações se caracterizam como estratégia para normalização e controle do ensino através de critérios gerenciais e de eficiência. Neste caso, a avaliação tem por objetivo aferir o produto da ação da escola, certificando sua qualidade (SOUZA, OLIVEIRA, 2003). Segundo Sandra Z. L. de Souza e

Romualdo P. de Oliveira (2003, p. 875), a avaliação "torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta". Além disso, ela induz a competição entre as escolas para que melhorem sua colocação nos *rankings* que são definidos pelos desempenhos nestes instrumentos de avaliação (SOUZA, OLIVEIRA, 2003).

Dentro deste contexto, há a resignificação do papel dos professores, quando eles "são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores" (BALL, 2005, p. 546). À medida que são submetidos a critérios de comparação de desempenho, se inserem em um "ventriloquismo", como afirma Ball (2005) citando Morley (2003). Por estarem inseridos nesta lógica de performatividade, os professores buscam satisfazer às metas estabelecidas, submetendo-se à competitividade. No entanto, os sistemas empresariais competitivos, presentes no gerencialismo, acabam por substituir "os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas", destruindo-os (BALL, 2005, p. 544). Caracteriza-se, portanto, uma mudança na consciência e na identidade do professor (BALL, 2005) quando este busca um bom desempenho nas avaliações em detrimento, muitas vezes, de sua concepção de educação.

Em relação ao desempenho dos profissionais, Ball (2005) discute o conceito de profissionalismo. Na verdade, demonstra que existe um novo significado empregado ao significante profissionalismo. A este pós-profissionalismo, define a responsabilidade do profissional pelo desempenho a partir de definições impostas exteriormente.

Segundo Souza e Oliveira (2003), o SAEB possui como argumento de implementação a função de subsidiar intervenções do Estado na elaboração de políticas educacionais. No entanto, de acordo com estes autores, a questão central deste tipo de avaliação é difundir uma concepção avaliação "que tem por finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar" (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 881). Neste sentido, a avaliação se torna instrumento da gestão educacional quando possui como argumentos a:

possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado,

estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Com a presença de avaliações que promovem a competição, com ou sem a presença de estímulos financeiros, o Estado assume o controle e a regulação na oferta do ensino, o que caracteriza a inserção da lógica do mercado no setor público.

Alicia Bonamino e Sandra Z. Sousa (2012) entendem que o Brasil já está em um momento no qual as avaliações externas podem ser consideradas de terceira geração. As avaliações de primeira geração, segundo as autoras, tais como o SAEB, teriam a função prioritária de produzir diagnósticos sobre eficiência das políticas educacionais. Ainda, cumpririam a função de publicização das informações.

No decorrer dos anos 2000, as avaliações externas tomam rumos mais específicos, correspondendo a procedimentos direcionados à responsabilização das unidades escolares por alcance de metas. Segundo Bonamino e Sousa (2012), as chamadas avaliações externas de segunda geração implicam divulgação pública de resultados, recenseamento e devolução de resultados às escolas. Já as avaliações de terceira geração, como é o caso das avaliações na Rede Estadual paulista, avançam para a aplicação de recompensas e punições. As últimas gerações, a nosso ver, ajustam-se à lógica gerencial de administração.

Para prosseguir com a questão de regulação por meio de avaliações de desempenho, cabe retomar aqui o conceito de gerencialismo. O gerencialismo surgiu nas décadas de 80 e 90 como crítica ao modelo burocrático weberiano (PAULA, 2007). Se torna, pois, o substituto do modelo burocrático quando se deslocou do setor privado para o público (PAULA, 2007). Ana Paula Paes de Paula (2007) citando Pollitt (1990), pontua que o gerencialismo se baseia nas crenças que:

1) o progresso social ocorre através de contínuos aumentos na produtividade econômica; 2) esta produtividade aumenta principalmente através da aplicação de tecnologias cada vez mais sofisticadas de organização e informação; 3) a aplicação destas tecnologias se realiza através de uma força de trabalho disciplinada segundo o ideal da produtividade; 4) o management desempenha um papel crucial no planejamento e na

implementação das melhorias necessárias a esta produtividade e; 5) os gerentes têm o “direito” de administrar.

No gerencialismo, o gerente tem papel fundamental. Segundo Ball (2005, p. 545) seu trabalho “envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”.

Em relação à primeira crença sobre a produtividade econômica, pode-se retomar o conceito presente na teoria do capital humano fundamentada sobre os pressupostos da economia neoclássica, mas que encontra espaço efetivo de sua necessidade e de seu desenvolvimento na fase monopolista, do Estado intervencionista (FRIGOTTO, 1993). Esta teoria concebe a educação como gasto público de investimento coletivo e social de retorno a longo prazo. Para um dos pioneiros desta teoria, T. Schultz (apud FRIGOTTO, 1993, p. 40), “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. Para a teoria do capital humano, segundo Gaudêncio Frigotto (1993, p. 41), “do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico”.

Considerando este enfoque, pode-se citar o investimento do Banco Mundial na educação. Esta agência multilateral, tendo como objetivo a regulação do sistema capitalista, financiava políticas públicas de auxílio aos países em desenvolvimento. Para isso, porém, o Banco pressupunha que esses países assumiriam o compromisso de cumprir metas que ele estipulava. Neste contexto, o foco na produtividade ocupou lugar de destaque como estratégia para garantir a distribuição dos benefícios do desenvolvimento (FONSECA, 1998). Esta valorização da produtividade foi determinante na inclusão da Educação no quadro de créditos do Banco Mundial, por ser considerada essencial no aumento da produtividade e consequente diminuição da pobreza (FONSECA, 1998). Isto é evidente no discurso do Banco Mundial, quando afirma que a educação “aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2, apud TORRES, 1996, p. 131). Para o Banco Mundial, portanto, a

educação é fundamental no crescimento econômico e no desenvolvimento social.

Neste sentido, orientada para a formação básica, a formulação de pacotes de medidas para países em desenvolvimento incluía a melhoria do acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino (TORRES, 1996) a fim de formar indivíduos com capacidades básicas para a vida e o trabalho.

Segundo Frigotto (1993, p. 157), "a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e da realização da produção". Para ele, a ampliação do investimento na educação cumpre "uma função de inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital", além da "função de gastos e despesas, que constituem a demanda agregada dentro do ciclo econômico".

Guiomar Namó de Mello aborda as reformas em seu livro *Cidadania e Competitividade*. Segundo ela, os países têm promovido reformas educacionais em seus respectivos sistemas educativos com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento. Tal perspectiva é embasada no avanço da tecnologia, especialmente nos países desenvolvidos, que abarca a necessidade de investimento na educação como subsídio para o desenvolvimento. Para a autora, considerando as desigualdades advindas historicamente, e necessidade de sua superação, tem-se que a educação "pode contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos" (MELLO, 1994, p. 31).

Retomando a terceira crença do gerencialismo, da necessidade de uma força produtiva segundo os ideais de produtividade, pode-se ver referenciado ainda em Mello (1994) o ideário que as reformas educacionais promovam uma educação que possibilite o domínio de conhecimentos que qualifiquem a mão de obra. Na agenda global – e aqui retomamos a Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE) de Roger Dale (2004) – espera-se que a escola supra a demanda de domínio de conhecimentos e instrumentos tecnológicos, provendo a superação das desigualdades sociais a fim de que a sociedade "seja preparada para incorporar de modo adequado os instrumentos tecnológicos" (MELLO, 1994, p. 39).

Concordamos com Licínio Lima (2011) em sua crítica a este modelo, quando afirma que o estabelecimento de conceitos econômicos na educação afasta o significado de Educação. O conceito de educação, nesta lógica gerencial, busca a aprendizagem de “qualificações, competências e “habilidades economicamente valorizáveis”, desta forma responsabilizando cada indivíduo pelo seu processo biográfico de formação, na busca de itinerários de aprendizagem considerados úteis e eficazes, segundo padrões restritos de aferição” (LIMA, 2011, p. 16).

No que se refere à educação, as medidas adotadas para superação da crise do Estado, afetam diretamente a forma como é administrada. A busca pela eficiência e eficácia contribui para a implementação de políticas públicas que inserem a lógica do mercado competitivo na área educacional. Embora se conceba maior autonomia às instituições escolares na elaboração de seus currículos e na administração de recursos, percebe-se o controle do Estado por meio dos resultados, o que caracteriza sua função reguladora. No entanto, este contexto provoca um distanciamento da autonomia genuína das instituições de ensino e da função do ensino. Retomamos, por isso, a afirmação de Paro (1994, p. 448-449),

Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste para tirar notas ou responder a provas e testes.

No contexto das reformas, o termo qualidade é permanente e medidas as mais diversas são tomadas tendo em vista o alcance de uma suposta qualidade mensurável. O Programa em estudo, em todos os casos pesquisados, é anunciado como medida assegurada para a garantia de qualidade de ensino. Por esta razão, discutimos a seguir o tema.

2.2. A ampliação da oferta e a qualidade do ensino no Brasil

No Brasil, ampliou-se significativamente o acesso ao ensino nas últimas décadas. A educação é reconhecida como dever do Estado desde a emenda constitucional nº1 de 1969 (BRASIL, 1969), quando em seu artigo 176 estabelece que "a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos

ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do estado, e será dada no lar e na escola".

Na década de 80, com a abertura democrática, houve uma intensa participação e luta popular, que implicou em uma crescente democratização do ensino e no processo constituinte. De acordo Vera Peroni (2003, p. 73), neste período "as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática". Como afirma Celso de Rui Beisiegel (1986, p. 383),

a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos, atendencialmente, acessível à maioria da população.

A universalização do ensino é presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, inciso I, quando estabelece como princípio a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e em seu artigo 208, inciso VII, parágrafo 1º, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como "direito público subjetivo". Também a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) iniciou sua elaboração em um período de participação da sociedade civil. De acordo com Maria Zélia B. Rocha (1993, p. 111), "a primeira fase e elaboração da LDB, de dezembro de 1988 a dezembro de 1990, aconteceu plena de efervescência democrática, consagrando agentes coletivos, oriundos da sociedade civil como coautores da legislação".

No entanto, este período de democratização foi "atravessado pela ofensiva neoliberal e pela globalização, que já estavam em curso no resto do mundo" (PERONI, 2000, p. 6). Houve, por isso, uma mudança de eixo nas políticas, assim como afirma Peroni (2000, p. 6):

(...) nos anos 80, culminando com o período constituinte, as políticas tinham, como eixo principal, a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Nos anos 90,

ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Nota-se, portanto, a dificuldade em implementar os direitos que haviam sido conquistados.

As reformas educacionais na perspectiva global tiveram como marco fundamental a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sob coordenação geral da UNESCO. Esta conferência foi fundamental na articulação pelas agências multilaterais das diretrizes das políticas educacionais. A partir desta conferência, foram estabelecidas posições consensuais que deveriam nortear os planos decenais de educação nos países signatários. A ênfase era "Educação para todos", ou melhor, a universalização da educação primária.

De acordo com Theresa Maria de Freitas Adrião e Raquel Fontes Borghi (2008, p. 84 e 85), "as orientações gerais a compor a 'agenda' indicavam como prioridade a extensão da educação básica ou primária para todos, num contexto de diminuição da capacidade de intervenção da esfera política". Estas diretrizes foram incorporadas ao Plano Decenal Brasileiro de Educação, elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação, MEC. Para Demerval Saviani (1999, p. 129), aparentemente, este plano "foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial". Houve, por isso, a formulação das políticas públicas brasileiras e mundiais como resposta a estas organizações multilaterais.

Como vemos em José Marcelino Rezende Pinto (2007), apesar da iniciativa em se criar um mecanismo de financiamento através do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007, que avançou no conceito de Educação Básica em relação ao FUNDEF, ainda não se tem dado a importância necessária à educação quando este financiamento propicia valores por aluno reduzidos e não considera as demandas reais para uma educação de qualidade.

Embora o acesso à escola seja evidenciado em grande parte dos municípios, e muitos deles já tenham praticamente cumprido o caráter *quantitativo* do oferecimento da educação no Ensino Fundamental, a qualidade, de maneira geral, continua sendo colocada em segundo plano, quando alunos, mesmo frequentando a escola, avançam sem serem incluídos nas estratégias de ensino (ADRIÃO, BORGHI, 2008).

Segundo Miguel Arroyo (1992, p. 45-46), “a consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente”. Nesta perspectiva, a exclusão dos alunos mediante o acesso à escola adquiriu a perspectiva de exclusão do acesso ao conhecimento (ADRIÃO, BORGHI, 2008).

Sobre o debate qualidade *versus* quantidade, Gramsci (1978, p. 50 apud PARO, 2001, p. 39) afirma que “não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (...), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso”. Portanto, conceber a expansão do ensino obrigatório como etapa concluída é contraditório se considerada a qualidade no atual desempenho educacional.

A garantia de uma educação de qualidade está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, quando institui que o ensino será ministrado segundo o princípio de “garantia de padrão de qualidade”. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 4º, inciso IX, estabelece a educação escolar pública como um dever do Estado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino” (BRASIL, 1996). No entanto, como afirmam Romualdo Oliveira e Gilda Araujo (2005, p. 9),

[...] nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas.

O conceito de qualidade de ensino tem significados distintos de acordo com o contexto em que está inserido. Segundo Oliveira e Araújo (2005), na educação brasileira, foram construídos historicamente três significados. O primeiro está relacionado à oferta limitada, em que o acesso era insuficiente

para o atendimento de toda população. O ensino atendia apenas às expectativas de uma minoria, e a qualidade da educação, contemplada de forma saudosista, deve levar em conta a ausência da democratização de oportunidades.

A partir de 1940, com uma expansão significativa da oportunidade de acesso à educação, iniciou-se um segundo indicador de qualidade. Neste segundo momento, a qualidade de ensino buscou incorporar diferentes parcelas da população (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Cenário este que provocou tensões diante das diferentes experiências culturais entre os sujeitos. Segundo ainda Oliveira e Araújo (2005, p. 9):

A política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho.

No final dos anos 1970, e anos 1980, a qualidade da escola passou a ser medida segundo o seu número de reprovações. A reprovação, nesta época era valorizada, e, quanto mais alunos fossem reprovados, maior seria a qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Com o enfoque na universalização do ensino obrigatório, o acesso à educação deixou de ser o único obstáculo, dando lugar, todavia, à preocupação com a permanência e com sucesso na escola. Na década de 1990, houve a tendência de regulamentar o fluxo por meio de ciclos de ensino e a progressão continuada, o que contribuiu para uma queda significativa da taxa de repetência nas escolas (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Por meio da nova organização por ciclos, foi viabilizada a democratização do acesso e a permanência dos alunos na escola durante a etapa de educação obrigatória (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2002).

Há um extenso debate abrangendo a temática Progressão Continuada. Por um lado, alguns autores enfatizam sua perspectiva economicista, que contempla o caráter regulador do fluxo através da redução das repetências, o que proporciona a otimização de recursos. Tal debate é presente no trabalho de Jefferson Mainardes (2007), em que discorre sobre a adoção da Progressão Continuada. Para o autor, as medidas adotadas na implementação desta política diminuem o potencial benefício do modelo. Conforme discorre, pode-se perceber a preocupação política com a diminuição dos gastos, afunilando os índices de

reprovação e reduzindo o tempo desses alunos no Ensino Fundamental. O enfoque recai nos recursos desperdiçados quando há reprovação do aluno, e a Progressão Continuada teria por objetivo reduzir os índices de repetência e, por consequência, reduzir os índices de evasão escolar. No entanto, esclarece Mainardes que o conteúdo curricular presente na anterior estrutura seriada não sofreu alteração, contrariando a concepção dos ciclos de aprendizagem defendida pelo autor.

Concordando com a perspectiva defendida por Mainardes, Márcia Jacomini (2004) demonstra que a progressão continuada e a divisão do ensino em ciclos representam propostas para repensar o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias do processo de ensino-aprendizagem (JACOMINI, 2004). Implica, por isso, em profundas alterações na organização do trabalho pedagógico e nas práticas educativas, com um planejamento do ensino e metodologias que se adequem à heterogeneidade dos alunos existente na sala de aula. A avaliação, neste contexto, perde seu caráter punitivo cuja finalidade foi historicamente aprovar ou reter o aluno em determinado ano letivo, o que frequentemente colaborava para a manutenção das desigualdades sociais, promovendo o fracasso escolar através de retenção e evasão.

Segundo Lisete Arelaro e Ivan Valente (2002, p. 26), a política da Progressão Continuada,

[...] tem por objetivo enfrentar o problema da exclusão no sistema educacional por meio de mudança profunda da concepção político-pedagógica implantada e que tem como pré-requisito a garantia de mecanismos eficazes para a melhoria de qualidade de educação, propiciando uma sólida e criativa formação aos nossos estudantes.

No entanto, esta organização do ensino implementada sem a plena compreensão dos educadores, com ausência de discussão e de subsídios necessários a condições adequadas de organização, a transformou em uma promoção automática em que “a repetência vem sendo diminuída, por decreto, e em prejuízo da qualidade de ensino” (ARELARO e VALENTE, 2002, p.16).

Embora a Progressão Continuada favoreça a melhoria de índices que consideram as taxas de reprovação como critério de eficácia dos sistemas de ensino, de acordo com Oliveira e Araujo (2005), seu impacto não incide diretamente sobre o problema. Diante da ineficácia destes índices na aferição da

qualidade de ensino, foi criado um critério indicador de qualidade. Este consiste na sistematização de avaliações padronizadas para aferir os conhecimentos adquiridos pelo aluno segundo sua etapa de escolaridade (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005).

Vale lembrar que a implantação de avaliações externas no contexto educacional se caracteriza como estratégia do Banco Mundial, cujo objetivo é a normalização e controle do ensino através de critérios gerenciais e de eficiência. Neste caso, a avaliação tem por objetivo aferir o produto da ação da escola, certificando sua qualidade (SOUZA e OLIVEIRA, 2003). Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 875), a avaliação "torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta".

Além disso, a avaliação induz a competição entre as escolas para que melhorem sua colocação nos *rankings* que são definidos pelos desempenhos nestes instrumentos de avaliação (SOUZA e OLIVEIRA, 2003). Esta concepção, ancorada na lógica de mercado, possui como característica a implementação de organizações destinadas a melhorar a oferta da educação. O Estado assume o controle e a regulação na oferta do ensino, que se caracteriza pela inserção da lógica do mercado no setor público por meio de avaliações que promovem a competição, com ou sem a presença de estímulos financeiros.

Neste contexto, o MEC cria um sistema de avaliação do ensino fundamental e médio e o denomina, em 1991, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que afere o desempenho dos alunos. A avaliação se torna instrumento da gestão educacional quando possui como argumentos a:

possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 881), o SAEB é definido como um "sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de

repetência e evasão escolar". No entanto, a utilização de testes padronizados, como o SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica), ou a Provinha Brasil, não é suficiente para constatação de uma educação de qualidade se não estiverem incluídos em um sistema mais amplo de avaliação, porque o desempenho dos alunos nestes testes é fortemente influenciado pelo seu nível socioeconômico (PINTO, 2008).

Segundo Paro (1994, p. 448-449),

Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste para tirar notas ou responder a provas e testes.

Para este autor, "a garantia de um bom produto" da educação que é o ser humano educado "só se pode dar garantindo-se o bom processo" (PARO, 1998, p. 3). Desta forma, o enfoque nas notas dos alunos em avaliações externas pode representar um distanciamento do objetivo de uma educação efetiva.

O Programa em análise, segundo o que entendemos até o momento, se encontra em um contexto no qual as medidas para elevação de qualidade associam-se a índices a serem obtidos em avaliações externas, em uma lógica orientada por resultados.

CAPÍTULO 3. RIBEIRÃO PRETO: APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO *LOCUS* DA PESQUISA

3.1 Caracterização do Perfil Municipal

Ribeirão Preto é um município situado no nordeste do Estado de São Paulo, à 313km da capital. De acordo com os dados do SEADE, 2013, Ribeirão Preto é um município designado "muito grande" e o oitavo mais populoso do Estado de São Paulo, com 629.855 habitantes. A tabela abaixo ilustra alguns indicadores das características do município em comparação ao estado de São Paulo:

Tabela 2: Perfil Municipal - Indicadores de Ribeirão Preto e do Estado de SP

Indicador	Ribeirão Preto	Estado de São Paulo
População Total (2013)	629.855	42.304.694
Densidade Demográfica (Habitantes/km ²) (2010)	967,58	170,43
Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS - Dimensão Riqueza (2010)	44	45
Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS - Dimensão Longevidade (2010)	73	69
Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS - Dimensão Escolaridade (2010)	47	48
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2000)	0,855	0,814
Taxa de Natalidade - Por mil habitantes (2011)	13,67	14,68
Taxa de Mortalidade Infantil (2011)	9,8	11,55
Renda per Capita em reais correntes (2010)	1.052,76	853,75

Fonte: A autora, a partir de Banco de Dados Informação dos Municípios Paulistas da Fundação SEADE.

A partir destes indicadores, percebe-se que o município de Ribeirão Preto apresenta bons níveis de indicadores sociais quando comparados ao estado de São Paulo.

No que se refere à Educação, Ribeirão Preto apresenta, no ano 2010, índices mais elevados de escolaridade comparativamente aos índices do Estado de São Paulo, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Perfil Municipal - Educação (2010)

Educação	Ribeirão Preto	Estado de São Paulo
Taxa de Analfabetismo da População de 15 Anos e Mais (Em %)	2,91	4,33
População de 18 a 24 Anos com Ensino Médio Completo (Em %)	61,15	58,68

Fonte: Banco de Dados - Perfil Municipal - Fundação SEADE¹¹

Desde 1996, o Município tem ampliado significativamente o número de matrículas em todas as etapas de Educação Básica, conforme se pode observar nos dados da tabela a seguir:

¹¹ Os dados referem-se ao último ano informado pelo banco de dados do SEADE com consulta em 09 de dezembro de 2012. Não foram encontrados, até o momento, dados mais recentes.

Tabela 4: Perfil Municipal - Matrículas na Educação Infantil (1996-2011)

Ano	Total		Creche		Pré Escola	
	RM	RP	RM	RP	RM	RP
1996	7836	4638	..	..	7836	4638
1997	8901	4729	..	..	8901	4729
1998	9693	4014	..	..	9693	4014
1999	11177	5177	1020	660	10157	4517
2000	11899	5578	1.445	1238	10454	4340
2001	12272	6633	1627	1427	10645	5206
2002	12794	7103	1761	1622	11033	5481
2003	12582	7471	1818	1793	10764	5678
2004	13274	8811	2111	2462	11163	6349
2005	14375	9741	2042	2814	12333	6927
2006	14333	9326	2403	2763	11930	6563
2007	14908	7893	2894	2644	12014	5249
2008	15628	8614	3303	3050	12325	5564
2009	15632	9161	3736	3521	11896	5640
2010	15585	9175	5840	4388	9745	4787
2011	15354	10541	7127	5382	8227	5159

Fonte: A autora, a partir de Banco de Dados Informação dos Municípios Paulistas da Fundação SEADE.

Percebe-se, portanto, que no período de 1996 a 2010, a Rede Municipal de Ensino aumentou em 198,07% o número de matrículas na Educação Infantil, com a ampliação de 7685 vagas.

Em relação ao Ensino Fundamental, Ribeirão Preto também ampliou o número de matrículas na Rede Municipal de Ensino, porém o maior número de matrículas ainda se encontra na Rede Estadual, uma vez que não houve municipalização do Ensino no município, conforme se pode perceber na tabela a seguir:

Tabela 5: Perfil Municipal - Matrícula Inicial no Ensino Fundamental (1996-2011)

ANO	TOTAL			SÉRIES INICIAIS			SÉRIES FINAIS		
	RM	RE	RP	RM	RE	RP	RM	RE	RP
1996	12794	54624	19368	6861	27016	9807	5933	27608	9561
1997	16504	50321	19131	..	..	..	..	..	..
1998	17439	48172	18621	..	..	..	..	..	..
1999	17947	45575	18298	9654	20534	9030	8302	15041	9268
2000	18313	42404	18271	9478	19088	8912	8835	23316	9359
2001	19047	39680	18357	9572	18545	8860	9475	21135	9497
2002	19815	38476	18236	10001	19380	8807	9814	19096	9429
2003	20063	38344	18274	10242	19882	8839	9821	18462	9435
2004	20214	37456	18600	10442	19543	9193	9772	17913	9407
2005	20081	36933	18621	10491	19084	9300	9590	17849	9321
2006	20040	37023	18904	10278	18704	9612	9762	18319	9292
2007	20397	36642	19199	10304	17995	10177	10093	18647	9022
2008	20455	36764	18941	10189	17534	9911	10266	19230	9030
2009	20589	35964	19213	10249	16770	10153	10340	19194	9060
2010	20606	35915	19615	10004	16739	10526	10602	19176	9089
2011	20391	34409	20145	12278	16019	11046	8113	18390	9099

Fonte: A autora, a partir de Banco de Dados Informação dos Municípios Paulistas da Fundação SEADE.

Nota-se que na Rede Municipal de Ensino, no período de 1996 a 2011 houve um aumento de 7597 vagas no Ensino Fundamental, ampliando em 159,38% o número de matrículas, que compreende um aumento de 5417 vagas (178,95%) nos anos iniciais e 2180 vagas (136,74%) nos anos finais. O gráfico abaixo demonstra comparativamente o número de matrículas no Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais no período de 1996 a 2010:

Gráfico 1: Perfil municipal - Matrículas em Ribeirão Preto no Ensino Fundamental na rede municipal e estadual de 1996 a 2010. Fonte: A autora, a partir de dados do banco de dados do Seade

Embora o número de matrículas no Ensino Fundamental da Rede Municipal tenha se ampliado e o número de matrículas na Rede Estadual diminuído consideravelmente, é importante destacar que o processo de municipalização não aconteceu em Ribeirão Preto, sendo municipalizada apenas uma escola na Rede Municipal. Ribeirão Preto, no período de municipalização, já possuía uma rede municipal de ensino e embora tenha aumentado o número de matrículas, não acompanhou a lógica de municipalização que ocorreu em muitos municípios da região. No entanto, embora não se declare que houve municipalização, é nítida a diminuição do número de matrículas na rede estadual de ensino, e aumento das matrículas na rede municipal, como se vê no gráfico acima.

De acordo com os dados do Censo Educacional do INEP, de 2009¹², Ribeirão Preto possui 168 escolas de Ensino Fundamental, sendo 26 municipais; 199 escolas de Educação Infantil, das quais 42 são municipais; e 68 escolas de Ensino Médio, sendo três municipais. Há, portanto, uma prevalência na Rede Municipal de escolas de Educação Infantil e de escolas de Ensino Fundamental. Em relação ao número de docentes, segundo dados do Censo Educacional de 2009 do INEP, Ribeirão Preto possui 3445 professores no Ensino Fundamental (648 na Rede Municipal), 811 na Educação Infantil (350 na Rede Municipal) e 1375 no Ensino Médio (40 na Rede Municipal).

¹² Não foi possível encontrar dados públicos mais recentes.

O número médio de alunos por turma no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ribeirão Preto, de acordo com os Indicadores Educacionais do INEP em 2012, é 27,9; sendo a média 24,6 para o 1º ano; 25,7 para o 2º; 27,2 para o 3º; 28,8 para o 4º e 28,3 para o 5º ano.

A taxa de evasão no Ensino Fundamental na Rede Municipal, segundo dados da Fundação SEADE, em 2011, é de 0,4%. A taxa de reprovação, neste mesmo ano é de 6,5%.

De acordo com os dados do INEP, em 2010, a taxa de distorção idade-série em Ribeirão Preto no Ensino Fundamental é de 9,1%, e no Ensino Médio 18,1%. A média de horas aula diária na primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas municipais é de 4,6h. Na Rede Municipal de Ribeirão Preto, as taxas de aprovação são de 97,1% para o 1º ano, 97,6% no 2º ano, 88,2% no 3º ano, 93,5% no 4º ano e 92,6% no 5º ano, com uma média de 93,8% de aprovação na primeira etapa do Ensino Fundamental. As taxas de reprovação na Rede Municipal de Ribeirão Preto são de 2,7% no 1º ano, 2,4% no 2º ano, 11,8% no 3º ano, 6,3% no 4º ano e 6% no 5º ano, com uma média de 6% na primeira etapa do Ensino Fundamental. As taxas de abandono na Rede Municipal de Ribeirão Preto são de 0,2% no 1º ano, 0% no 2º e 3º ano, 0,2% no 4º ano e 1,4% no 5º ano, com uma média de 0,2% na primeira etapa do Ensino Fundamental. A taxa de não-resposta de 2010 da Rede Municipal de Ribeirão Preto, definido pelo INEP é de 1,6 no 1º ano, 0,8 no 2º ano, 1 no 3º ano, 0,5 no 4º ano e 0,7 no 5º ano, com média de 1 para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

3.2 A organização do Ensino Fundamental

A Indicação CME nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto responde à proposta de indicação da Secretaria Municipal de Educação de eliminação dos ciclos presentes no artigo 5º da Resolução SME nº 14 de 2006 (RIBEIRÃO PRETO, 2006). A partir de 2006, a referida Resolução (RIBEIRÃO PRETO, 2006) introduziu o sistema de ciclos na rede municipal de ensino, assim como o Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com o artigo mencionado, "no Sistema Municipal o ensino fundamental de nove anos será organizado em ciclos, com a seguinte estrutura:"

Anos Iniciais	Ensino Fundamental de Nove Anos	Organização em Ciclos
	1º ano	Ciclo Inicial
	2º ano	
	3º ano	
	4º ano	2º Ciclo
	5º ano	
Anos Finais	6º ano	3º Ciclo
	7º ano	
	8º ano	4º Ciclo
	9º ano	

Quadro 2: Organização em Ciclos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto de 2006-2009 (RIBEIRÃO PRETO, 2006)

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação propõe a extinção do modelo anterior, sobre o que se manifesta o conselho municipal de Educação em Parecer emitido pelo relator José Marcelino de Rezende Pinto, então presidente do colegiado. É possível se verificar a discordância do Conselho à mudança:

meu parecer é **CONTRÁRIO** à proposta de mudança do sistema de ciclos uma vez que a Deliberação 02/06 ainda não foi implantada integralmente e que um dos graves males dos quais sofre a escola pública no Brasil são as mudanças feitas pelo Executivo, sem qualquer análise prévia (RIBEIRÃO PRETO, 2009a).

Conforme o Parecer, o Conselho Municipal de Educação foi desfavorável à alteração dos Ciclos. De acordo com a Indicação do Conselho, a SME justifica sua eliminação pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) da rede. Aliás, a SME equivocadamente se refere ao IDEB como Prova Brasil. De acordo com a justificativa da SME, "a rede municipal de ensino de Ribeirão Preto apresentou um índice que não ultrapassou, para as séries iniciais, 4,93 pontos, abaixo dos índices apresentados por diversas cidades da região" (RIBEIRÃO PRETO, 2009a).

Apesar do Parecer contrário do Conselho Municipal de Educação, os ciclos foram alterados. Na nova estrutura, a Rede ficou assim organizada:

Anos Iniciais	Etapas Iniciais de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos
	4º ano
	5º ano
Anos Finais	6º ano
	7º ano
	8º ano
	9º ano

Quadro 3: Organização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto de 2009 até hoje (RIBEIRÃO PRETO, 2009b)

Como se pode verificar, a organização do sistema educacional em ciclos continua presente na Rede Municipal de Ribeirão Preto atualmente apenas na etapa inicial de alfabetização que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, caracterizando uma forma híbrida de organização.

No ano de 2012, o IDEB da rede municipal elevou-se de 4,9 em 2009 para 6,1. De acordo com artigo da Coordenadoria de Comunicação Social de Ribeirão Preto, publicado em 16 de agosto de 2012, "a Secretaria da Educação de Ribeirão Preto recebeu com entusiasmo a nota das escolas municipais no IDEB" (RIBEIRÃO PRETO, 2012). De acordo ainda com a fala da Secretária Municipal de Educação, Débora Vendramini, "a melhoria das notas é resultado do trabalho sério, do planejamento e do comprometimento de toda a equipe da Educação com a qualidade do ensino. Houve um crescimento considerável, mas ainda temos muito a avançar" (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

A importância dada à elevação do IDEB pela Secretaria Municipal de Ensino de Ribeirão Preto é grande, visto que foi verificada como justificativa para a alteração na estrutura do Ensino Fundamental da Rede.

A Secretaria Municipal de Educação introduziu no mesmo ano em que foi alterada a estrutura do Ensino Fundamental (2009) um sistema de avaliações externas, denominado Avaliação Interna da Rede (AVIR) a qual todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental são submetidos anualmente.

No ano de 2012, as avaliações externas recebem outra denominação, agora com o termo Sistema, tal como na rede estadual paulista. As avaliações passam a se chamar Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de

Ribeirão Preto (SABER) com as mesmas características: aferição universal de desempenho em Língua e Linguagem e Raciocínio Lógico Matemático.

Localizamos políticas que indicam haver uma prática de gestão por resultados no ensino. Todavia, no caso de Ribeirão Preto, entende-se que a lógica se situa em um contexto em aparente contradição com o modelo de gestão gerencial que enfatiza a administração por resultados.

No caso do município *locus* de pesquisa, tais aparentes contradições se referem ao patrimonialismo que caracteriza a política local. No próximo item, portanto, ao apresentar-se o município de Ribeirão Preto, procura-se contextualizá-lo politicamente.

3.3 Contextualização Política do Município

Este item tem por objetivo a apresentação do município de Ribeirão Preto no âmbito político. Conforme se pode verificar anteriormente, as políticas públicas educacionais do município apresentam indícios do uso de instrumentos gerenciais de aferição de eficiência e eficácia por meio de avaliações externas. No entanto, esta lógica é implementada em um cenário contraditório, em que concomitantemente parecem prevalecer características da dominação tradicional e do patrimonialismo.

Victor Nunes Leal (1978) descreve o coronelismo como fenômeno, e indica a necessidade de se compreendê-lo dentro da estrutura agrária dos municípios brasileiros. Na definição de Leal (1978, p.20), o coronelismo é o "resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada". O coronelismo se estabelece em um contexto em que a influência do poder privado provindo dos coronéis coexiste em uma estrutura política representativa (LEAL, 1978). Para o autor (LEAL, 1978, p. 20), "o 'coronelismo' é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores da terra". De acordo com Leal (1978), para este tipo de liderança é primordial o controle de um grande número de votos de cabresto.

A liderança municipal dos coronéis se sustenta por meio de realizações de utilidade pública: "a escola, a estrada, o correio, o telégrafo, a ferrovia, a

igreja, o posto de saúde, o hospital, o clube, o campo de foot-ball, a linha de tiro, a luz elétrica, a rede de esgotos, a água encanada" (LEAL, 1978, p. 37). Outros fatores, apontados por Leal (1978), também sustentam o poderio do coronel. Nas notas de rodapé, Leal (1978, p.38), referindo-se a estes fatores de ordem pessoal, traz uma lista, nas palavras dele, incompleta:

Arranjar emprego; emprestar dinheiro; avalizar títulos; obter crédito em casas comerciais; contratar advogado; influenciar jurados; estimular e "preparar" testemunhas; providenciar médico ou hospitalização nas situações mais urgentes; ceder animais para viagens; conseguir passes na estrada de ferro; dar pousada e refeição; impedir que a política tome as armas de seus protegidos, ou lograr que as restitua; batizar filho ou apadrinhar casamento; redigir cartas, recibos e contratos, ou mandar que o filho, o caixeiro, o guarda-livros, o administrador ou o advogado o façam; receber correspondência; colaborar na legalização de terras; compor desavenças; forçar casamento em casos de descaminho de menores, enfim uma infinidade de préstimos de ordem pessoal, que dependem dele ou de seus serviçais, agregados, amigos ou chefes.

Ribeirão Preto é um município localizado no interior do estado de São Paulo. De acordo com o historiador Rubem Cione (1989), o coronelismo esteve presente também em Ribeirão Preto. Nas palavras do autor (CIONE, 1989, p. 237), "Ribeirão Preto não fugiu à regra, cumprindo destacar que no panorama local exemplificou por uma elite de coronéis que pela dignidade, pela correção, pela honestidade, marcaram uma atuação ímpar". De acordo com Cione (1989), em Ribeirão Preto, a violência política, característica que demarcou o coronelismo, não foi verificada nos depoimentos sobre a época e os coronéis no município. Segundo ele, "não aconteceram crimes políticos. E eles eram até tolerantes e compreensivos com os inimigos, embora soubesse impor sua autoridade pessoal e de chefes de grei" (CIONE, 1989, p. 237-238). No discurso de Cione, historiador ribeirão-pretano, se evidencia seu posicionamento favorável ao coronelismo, elogiando aos coronéis da época.

Reinaldo dos Santos (2005), discorrendo sobre o coronelismo em Ribeirão Preto, destaca a hegemonia dos coronéis nas legislaturas. De acordo com este autor, "em quatro décadas e quinze legislaturas (1890 a 1932), a cidade elegeu em média mais de 80% de fazendeiros dentre seus vereadores: 11 de 13 em 1890, 6 de 7 em 1899, 10 de 11 em 1908, 7 de 10 em 1920 e 8 de 10 em 1929" (SANTOS, 2005, p. 2).

Dentre os coronéis, destaca-se nomes como o de Joaquim da Cunha Diniz Junqueira, vereador de 1890-1892, que juntamente com Américo Baptista da Costa, presidia, e vice presidia, respectivamente, o Partido Republicado Paulista (PRP). Entre outros coronéis registrados por Cione (1989, p. 252), destacam-se nomes como os de “Francisco Schmidt, José Martimiano da Silva, Artur Diedericksem, José Pereira Barreto, Manoel Maximiano Junqueira, Saturnino de Carvalho, Elpídio Gomes, Fernando Ferreira Leite, João Evangelista Guimarães”, e o último deles, segundo Cione (1989), João Emboaba da Costa, que respondeu pela prefeitura de Ribeirão Preto em 1930.

Em relação ao fim do coronelismo, Cione (1989), Leal (1978) e Santos (2005) concordam que a presença de meios de comunicação, sobretudo o rádio, teve influência direta no seu declínio. O artigo “Da república dos coronéis à república dos locutores: o surgimento do homem de mídia como sujeito na política eleitoral ribeirão-pretana”, que é parte da Tese de Doutorado de Reinaldo dos Santos, trata da influência da mídia nas eleições do município de Ribeirão Preto. O autor (SANTOS, 2005) afirma que nas décadas de 1920 e 1940 houve declínio do coronelismo e ascensão da figura do bacharel, que se caracterizava com a presença de atores como advogados, médicos, engenheiros, dentistas e professores como parlamentares. Para Santos (2005), esta “república dos bacharéis” foi transitória, a mídia adquiriu importância significativa na transição do período dos coronéis.

A partir de 1964, a presença de radialistas nas candidaturas foi crescente (SANTOS, 2005), dentre eles, pode-se destacar a eleição do radialista Welson Gasparini como prefeito em 1964, e posteriormente em 1973, 1989 e 2005.

Para a compreensão do histórico da cidade no que se refere ao executivo municipal, será feito um recorte a partir da 1964, que se justifica por ser a primeira ocorrência de Welson Gasparini como prefeito.

Tabela 6: Prefeitos de Ribeirão Preto eleitos por período (1969-2016)

PERÍODO	PREFEITO	PARTIDO
De 01/01/1964 a 31/01/1969	Welson Gasparini	PRP
De 01/02/1969 a 31/01/1973	Antônio Duarte Nogueira	Arena
De 01/02/1973 a 31/01/1977	Welson Gasparini	Arena
De 01/02/1977 a 31/01/1983	Antônio Duarte Nogueira	Arena
De 01/02/1983 a 31/12/1988	João Gilberto Sampaio	PMDB
De 01/01/1989 a 31/12/1992	Welson Gasparini	PDC
De 01/01/1993 a 31/12/1996	Antonio Palocci Filho	PT
De 01/01/1997 a 31/12/2000	Luiz Roberto Jábali	PSDB
De 01/01/2001 a 20/11/2002	Antonio Palocci Filho	PT
De 21/11/2002 a 31/12/2004	Gilberto Maggioni	PT
De 01/01/2005 a 31/12/2008	Welson Gasparini	PSDB
De 01/01/2009 a 31/12/2012	Dárcy Vera	DEM - PSD
De 01/01/2013 a 31/12/2016 ¹³	Dárcy Vera	PSD

Fonte: A autora a partir da página oficial do município e matéria publicada na imprensa local¹⁴

A partir desta tabela, pode-se destacar a prevalência de candidatos como Welson Gasparini, e Antônio Duarte Nogueira, e também partidos (Arena, PSDB e PT), na prefeitura do município de Ribeirão Preto.

Neste recorte, pode-se perceber, portanto, a eleição do prefeito Welson Gasparini no ano de 1964, e sua reeleição em 1973, 1989 e 2005. Gasparini foi vereador na cidade (1960-1963 / PDC), Deputado Estadual (1971-1973 / Arena), Deputado Federal (1995-1999 / PPR). Atualmente, Welson Gasparini é Deputado Estadual pelo PSDB no Estado de São Paulo¹⁵. Sua histórica força política pode ser verificada na eleição de Duarte Nogueira e Roberto Jábali, que contaram com seu apoio durante o pleito de 1992 e 1996 (SANTOS, 2005).

¹³ A data é uma previsão. A prefeita Dárcy Vera foi reeleita prefeita no segundo turno após vencer o candidato Antônio Duarte Nogueira Junior na eleição realizada em 28/10/2012.

¹⁴ Adaptado a partir dos sites: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71prefei.htm> e <http://www.jornalacidade.com.br/editorias/eleicoes-2012/2012/09/29/em-5-eleicoes-tres-vitorias-foram-de-virada.html> <Acesso em 28/10/2012>.

¹⁵ Fonte: <http://www.excelencias.org.br/@candidato.php?id=79697>

Antônio Duarte Nogueira teve seu primeiro mandato em 1969 e foi reeleito em 1977. Seu filho, Antônio Duarte Nogueira Junior, é Deputado Federal, eleito em 2006 e reeleito em 2010; se candidatou à prefeito em 1992, 2000, sem êxito. Em 2012, chegou ao segundo turno na disputa com a atual prefeita Dárcy Vera, fazendo referência ao mandato de seu pai em alguns momentos durante sua campanha eleitoral.

Antônio Palocci iniciou sua carreira política em 1988, como vereador em Ribeirão Preto. Em 1990, assumiu o cargo de deputado estadual. De 1993 a 1996, foi Prefeito em Ribeirão Preto. Em 1998, iniciou sua atuação como Deputado Federal e, dois anos depois, em 2001, foi novamente prefeito da cidade. Deixou a prefeitura no final de 2002 para se dedicar à candidatura do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e seu vice, Gilberto Maggioni, assumiu a prefeitura nesse ano.

Na eleição dos prefeitos, é importante destacar a presença forte de alguns políticos que se candidatam com regularidade. Quando não são eles os candidatos, transferem votos a quem apoiam. O prefeito Welson Gasparini, por exemplo, apoiou a candidatura de seu filho Maurício Gasparini (PSDB), músico, com Ensino Médio completo, que estreava na disputa política e, em 2012, foi eleito como vereador com 5874, o 6º mais votado entre os candidatos. Outra candidatura que recebe destaque nas eleições de 2012 foi a do também estreante Ricardo Silva (PDT). Ainda que fosse sua primeira candidatura, o vínculo familiar com o pai, o deputado estadual Rafael Silva, que foi vereador em Ribeirão Preto em 1988 e 1992, e que apoiou a campanha de seu filho, certamente favoreceu, e muito, sua campanha, visto que foi o candidato a vereador mais votado no ano de 2012, com 9416 votos.

Neste sentido, a eleição dos vereadores de Ribeirão Preto também merece destaque. A partir de um breve levantamento realizado no site do SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) sobre os vereadores eleitos desde 1976¹⁶ em Ribeirão Preto (ANEXO 1), pode-se perceber que em todas as eleições, é grande o número de candidatos reeleitos em duas, três ou mais eleições, desde 1976. Dos candidatos em atuação, pode-se destacar Cícero Gomes que foi reeleito vereador em Ribeirão Preto em todas as eleições,

¹⁶ 1976 é a última data disponível no Banco de Dados do SEADE.

desde 1976. Outro candidato que se destaca é o caso do Dr. Jorge Parada, eleito invariavelmente desde a eleição de 1996. Silvana Rezende também tem sido eleita desde 1996, embora não tenha se candidatado à eleição em 2012. Walter Gomes tem sua primeira eleição em 1988 e é eleito ininterruptamente em todas as eleições desde 2000. José Roberto Scandiuzzi também ocupa o cargo de vereador desde 2000. Dárcy Vera foi vereadora de Ribeirão nos mandatos de 1996, 2000, 2004, e se elegeu prefeita do município em 2008, se reelegendo em 2012.

No ano de 2012, em Ribeirão Preto, houve grande participação e mobilização popular em "panelaços" e em campanhas nas redes sociais como "20 Vereadores Bastam", que impediu o aumento do número de vereadores de 20 para 27, reduzindo para 22, e o "Troque os 20", para a renovação dos vereadores na câmara municipal de Ribeirão Preto. No entanto, dos 20 vereadores eleitos em 2008, apenas quatro vereadores não foram reeleitos na campanha de 2012. Tem-se a considerar ainda que dois vereadores eleitos, Ricardo Silva e Maurício Gasparini, foram apoiados por políticos tradicionais, em ambos os casos seus pais.

Em relação à educação municipal, acentuam-se indícios tradicionalistas na organização do Sistema de Ensino de Ribeirão Preto. A escolha dos diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores na Rede Municipal de Ribeirão, por exemplo, foram, até o fim do primeiro semestre de 2013, realizadas pelo Chefe do Executivo mediante indicação do Secretário da Educação.

O novo Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto, Lei complementar nº 2524/20012, foi aprovado em 05 de abril de 2012. A lei entrou em vigor em 23 de julho de 2012, e trouxe modificações nesta estrutura. O artigo 6º, inciso I do Estatuto, estabelece a "nomeação em caráter efetivo para os cargos de Professor de Educação Básica I, II e III, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, mediante concurso público de provas e títulos" (RIBEIRÃO PRETO, 2012). Mesmo depois de um ano de aprovação do novo estatuto, até este momento¹⁷, ainda não foi anunciado concurso para as funções acima discriminadas, embora haja obrigatoriedade

¹⁷ Julho/2013

legal para que seja em breve realizado. Por isto, os coordenadores pedagógicos e supervisores ainda permanecem por indicação.

No entanto, no novo Estatuto, o cargo de diretor escolar permaneceu por nomeação do executivo municipal, conforme define o artigo 6º, inciso II do Estatuto: "nomeação em comissão pelo Chefe do Executivo, para os cargos de Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Assessor Educacional I, II e III, mediante indicação do Secretário Municipal da Educação" (RIBEIRÃO PRETO, 2012b).

Erasto Fortes Mendonça (2001), ao discorrer sobre a gestão democrática no ensino, pontua sobre o cargo de diretor escolar e afirma que em muitos municípios, os diretores são tradicionalmente providos por meio de indicação das Secretarias de Educação. Segundo ele (MENDONÇA, 2001, p. 88-89),

A interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público [...]. Essa forma de provimento, que denominei *indicação*, baseia-se na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática. A exoneração segue, nesse sentido, a mesma lógica. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho, a exoneração é acionada como consequência natural, como o despojamento de um privilégio.

Ainda que, conforme revela a reportagem do Jornal A Cidade, de 03 de março de 2011, tenha havido movimentação por parte dos professores, solicitando que no novo estatuto fosse considerada a eleição dos diretores (RANGEL, 2011), esta solicitação não foi atendida, visto que a prática da indicação do diretor pelo secretário da educação ao executivo, como era estabelecida no antigo Estatuto, foi mantida no novo. Ressalta-se a observação de Mendonça (2001, p. 88) de que "os mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino". O fato de não haver escuta da proposta realizada pelos professores, demonstra à primeira análise, ausência de uma concepção democrática. Além disso, o clientelismo político decorrente das indicações para

diretor(a) sustenta, por anos consecutivos, de um lado, diretores nos cargos que se aliam politicamente às determinações políticas provindas dos que os indicaram, e, por outro, a permanência dos que possuem o poder de realizar a indicação. Esta troca de favores é característica do patrimonialismo (MENDONÇA, 2001).

A definição do “Novo Dicionário de Economia”, organizado e supervisionado por Paulo Sandroni (1994, p. 256) para patrimonialismo é:

Sistema de dominação política ou de autoridade tradicional em que a riqueza, os bens sociais, cargos e direitos são distribuídos como patrimônios pessoais de um chefe ou de um governante. Ultrapassa o âmbito das relações pessoais e familiares típicas do patriarcalismo, englobando mesmo a estrutura de um Estado: um corpo de funcionários burocráticos, sem vínculos de parentesco com o soberano, administra, controla e usufrui do patrimônio público, que se apresenta como propriedade pessoal do governante. Um Estado de tipo patrimonialista não diferencia, portanto, a esfera pública da privada (...).

De acordo com Max Weber (1991), patrimonial é "toda dominação que, originariamente orientada pela tradição, se exerce em virtude de pleno direito pessoal" (WEBER, 1991, p. 152). A dominação patrimonial deriva do tipo puro que Weber (1991) denomina como dominação tradicional. De acordo com Weber (1991, p. 148), uma dominação é tradicional quando "sua legitimidade repousa na crença na santidade de ordens e poderes senhoriais tradicionais (existentes desde sempre). [...] A ele se obedece em virtude da dignidade pessoal que lhe atribui a tradição". Para Weber (1991), portanto, neste tipo de dominação, é elementar que o servidor tenha fidelidade pessoal ao senhor.

A fundamentação na tradição é importante para se compreender o município de Ribeirão Preto, quando se observa a gerontocracia que denota tradicionalismo na eleição de vereadores como anteriormente foi exposto.

Uma das características elencadas por Weber (1991) é que a dominação tradicional está intimamente relacionada à obediência tradicional. Em caso de resistência, Weber (1991, p. 148) afirma que ela "dirige-se contra a pessoa do senhor (ou servidor) que desrespeitou os limites tradicionais do poder, e não contra o sistema como tal". Retomando por um momento o diretor escolar, esta característica da dominação tradicional é presente quando, no caso de perda de confiança do padrinho, o diretor é exonerado, o que não está ligado

necessariamente à atuação técnica do diretor, visto que neste tipo de dominação é ausente a questão de competência e qualificação profissional.

Com a existência de um quadro administrativo, de acordo com Weber (1991, p. 151) "toda dominação tradicional tende ao patrimonialismo e, com grau extremo de poder senhorial, ao sultanismo". Na definição de Weber (1991, p. 155), uma característica primordial do patrimonialismo é que "os direitos senhoriais e as correspondentes oportunidades, de todas as espécies, são em princípio tratados da mesma maneira que as oportunidades privadas". O senhor trata a administração como propriedade particular, e elege servidores a partir da confiança pessoal neles depositada e estes devem a ele respeito e obediência (MENDONÇA, 2000).

Entende-se que analisar a implantação de políticas no contexto municipal pesquisado requer considerar as interações contraditórias entre a tradição patrimonial e a lógica da administração por resultados.

No próximo capítulo, busca-se apresentar o Programa de Apoio Pedagógico, objeto desta pesquisa, que insere o segundo professor em sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES E IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO: DO TRABALHO VOLUNTÁRIO À CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, analisa-se o Programa de Apoio Pedagógico a partir das informações obtidas, sobretudo por meio de entrevistas.

Uma vez que o programa em estudo foi precedido por outros com fins e características similares, sua compreensão exigiu da pesquisadora investigar os outros programas que foram seus antecessores: o Programa de Aprendizagem Contínua (PAC) e o Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento (PROALLE).

Em primeiro movimento, buscaram-se dados sobre o objeto de estudo por meio de documentos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), os documentos compreendem "desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares".

Uma das estratégias foi a análise das Resoluções da Secretaria da Educação, das atas do Conselho Municipal da Educação acerca da implementação do Programa de Apoio Pedagógico e buscou-se localizar outros documentos que fossem pertinentes a fim de obter informações úteis para a compreensão do objeto em estudo.

Observa-se que a ausência de documentação (legislação, registros, materiais de divulgação), além de dado importante sobre a organização de políticas no campo da educação municipal, exige considerar a especificidade do item, pois a reconstituição pretendida apoia-se, sobretudo em depoimentos orais concedidos durante entrevistas realizadas pela pesquisadora.

Para reconstrução do histórico do programa e seus antecessores, foram realizadas três visitas à equipe técnica responsável pela formação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ribeirão Preto. Os dados a seguir incluem os registros constantes no Caderno de Campo da pesquisadora resultante destas visitas a partir de relatos obtidos em conversas informais com uma técnica que será nomeada, para efeito desta pesquisa, como T2. Além disso, foram realizadas entrevistas com outras duas técnicas da Secretaria Municipal

da Educação: uma delas não atua mais na Rede, porém acompanhou e coordenou o processo de implementação dos voluntários, dos estagiários, do PAC e do PROALLE, e será neste trabalho nomeada como TØ; outra técnica, esta ainda em atuação, é atual responsável pela coordenação pedagógica da Rede e participou do processo de implementação do Professor Assistente e o Professor de Apoio, a nomearemos como T1.

Em capítulo posterior, apresentaremos o Programa de Apoio Pedagógico segundo a visão dos profissionais, com dados obtidos a partir de entrevistas com Professores de Apoio e Titulares que trabalharam com Apoio. Nestas entrevistas, dois Professores de Apoio que estavam presentes na Rede há mais tempo, mencionaram o PROALLE como Programa anterior ao Professor de Apoio. Por isso, no subitem que o apresenta, serão incluídas as falas destes dois professores a fim de complementar as informações obtidas por TØ, T1 e T2.

Até 2001, a Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto era subordinada ao Sistema Estadual de Ensino. A partir da Lei Complementar 1229/01, publicada no Diário Oficial em 18 de julho de 2001, e da Lei Complementar 1263/01, regulamentada pelo Decreto nº 399/01, o município passa a possuir um sistema municipal de ensino próprio.

Os entrevistados ressaltam a relevância da criação do sistema municipal de ensino para a implantação de programas geridos pela Secretaria Municipal de Ensino (SME). Uma das técnicas da SME que será nomeada neste trabalho como T1, afirmou em entrevista que com a regulamentação do Sistema Municipal de Ensino próprio do Município “começa a ter toda uma liberdade de criação, porque você passa a ter um sistema que pode ser idealizado, pensado, conforme a Secretaria Municipal de Ensino define” (T1). Os programas que antecedem o Programa de Apoio Pedagógico, portanto, são inseridos a partir deste contexto em que o Sistema Municipal é constituído e são implementados Programas e Regulamentações próprios a seu sistema.

Outro elemento de destaque é que o município possui Conselho Municipal da Educação desde 1993, criado pela Lei Complementar nº 310 de 30 de dezembro de 1993 e reestruturado a partir da Lei Complementar nº 1686 de 03 de junho de 2004, com caráter normativo, deliberativo e consultivo.

Nos próximos itens, busca-se reconstituir a trajetória de programas que introduzem apoios pedagógicos em sala de aula (de várias formas) até a implantação do Programa objeto desta pesquisa.

A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), institui em seu artigo 12, inciso V, que os sistemas de ensino terão a incumbência de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Também no artigo 24, inciso V, alínea “e”, acrescenta a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. De acordo com a Resolução 05/2010 da Secretaria Municipal de Ensino de Ribeirão Preto (RIBEIRÃO PRETO, 2010), a implementação do Programa de Apoio Pedagógico na Rede a partir de 2010 buscou atender a estas determinações. No entanto, o Programa de Apoio Pedagógico não foi a primeira medida adotada. Sobre os programas que o antecederam não foram localizados registros públicos, nem documentos oficiais que o regulamentassem. Por isso, os dados para a sua reconstituição histórica são baseados em depoimentos da técnica responsável pela sua elaboração que hoje não atua mais na Secretaria Municipal de Ensino, nomeada aqui como TØ.

Em entrevista realizada com TØ, pode-se verificar que a demanda pela recuperação dos alunos era anteriormente ao PAP suprida por outras estratégias, que sofreram alterações com a mudança nas administrações municipais. Em relação à descontinuidade de políticas nas diferentes gestões, destaca-se que esta é característica típica do patrimonialismo presente no município como antes já fora mencionado. De acordo com Mendonça (2001), o poder atribuído à figura de uma pessoa é fator que dificulta a implementação de mecanismos de gestão democrática. Nas palavras deste autor (MENDONÇA, 2001, P. 97):

Cada secretário, cada governador ou prefeito tem o seu plano, a sua proposta curricular, a sua lei, julgando, com a arrogância típica de quem se pensa dono do cargo que ocupa, que são os seus instrumentos os que melhor respondem às necessidades da população. Importante ressaltar que, em relação à questão da descontinuidade na execução de políticas públicas, o problema se localiza na pessoa do governante, mais que no grupo político ou no partido que lhe dá sustentação.

A primeira proposta com vistas à recuperação da aprendizagem dos alunos sobre a qual se obtiveram informações tinha como característica o atendimento voluntário por professores aposentados. Oito meses após o trabalho de voluntários, o PAC (Programa de Aprendizagem Contínua), em 2004, foi o primeiro programa elaborado oficialmente na Rede. Posteriormente, o PROALLE (Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento), em 2005, o substitui. Em 2007 e 2008, o PROALLE coexiste com o Programa Professor Assistente, que foi imediatamente anterior ao Programa de Apoio Pedagógico em 2010 – objeto deste trabalho. O quadro abaixo esclarece esta linha histórica:

ANO	PROGRAMA
1998-2004	Estágio Vivência e Prática - PSDB/PT
1998 (8 meses)	Professores Voluntários) (gestão Jábali – PSDB)
1999 a 2004	PAC (2ª a 4ª série) - atendimento no contraturno - PSDB/PT
2001 a 2004	PAC com estagiários - PT
2004 a 2006	PROALLE (2ª a 8ª série) - atendimento no contraturno - PT/PSDB
2007	Professores assistentes de sala no 1º ano PROALLE nas demais séries (2ª a 4ª série no mesmo período; 5ª a 8ª série no contraturno) - PSDB
2008	Professores assistentes de sala no 1º e 2º ano PROALLE nas demais séries (5ª a 8ª série no contraturno) - PSDB
2009	Professores Assistentes de sala no 1º e 2º ano, e Professores Assistentes de ciclos no 3º ano Grupo de Estudos complementares (5ª a 8ª série) – substitui PROALLE.-DEM/PSB
2010	Professores de Apoio 1º ao 5º ¹⁸ ano - DEM/PSB

Quadro 4: Histórico dos Programas relativos à presença de um segundo professor em sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.
Fonte: a autora, com base em dados obtidos por meio de entrevistas.

¹⁸ O Ensino Fundamental de 9 anos foi progressivamente adotado, ano a ano, com início em 2007. O 5º ano só começou a ter esta nomenclatura em 2011.

4.1. Atendimento voluntário a alunos

De acordo com a Assistente Técnico Educacional TØ, o início do trabalho de recuperação dos alunos se deu no final da década de 1990. Segundo ela, a proposta nasceu em 1997 da necessidade de recuperação de um grande número de estudantes não alfabetizados no Ensino Fundamental, tendo sido concretizado em 1998. Antes da implementação oficial do Programa de Aprendizagem Contínua (PAC), contava-se com a atuação de professores aposentados voluntários, cuja iniciativa, de acordo com TØ, foi do então prefeito municipal Luiz Roberto Jábali. Segundo TØ, *“a questão do voluntariado, do trabalho do voluntariado, não foi formulado por mim. Ela foi formulada no governo Jábali, por ideia do próprio prefeito”* (TØ).

É importante destacar que o final da década de 1990 é demarcado pela Reforma do Estado Brasileiro, e por profundas mudanças políticas educacionais, conforme discutido em capítulo anterior.

A iniciativa de se contar com trabalhadores voluntários, de um lado parece avessa à lógica de modernização da máquina pública, por outro lado se coaduna ao apelo à sociedade civil para a assunção de responsabilidades para com as políticas sociais.

De acordo com TØ, 25 professores voluntários se inscreveram para atuar, dos quais apenas nove permaneceram – número pequeno se se considerar o número de escolas na Rede Municipal de Ensino.

Os professores voluntários frequentavam encontros de formação continuada propostos pela Secretaria Municipal de Ensino específicos para eles. Nestes encontros, eram discutidos os problemas e dificuldades dos alunos e formuladas atividades. Para TØ, trabalhar com professores voluntários *“foi uma experiência muito bonita, porque foram professores muito disponíveis pra aprender, pra receber outras propostas, outras atividades, enfim, outros programas”* (TØ).

De acordo com TØ, a princípio, os professores voluntários atendiam os educandos no próprio horário de aula, retirando-os das salas. Segundo ela, *“eles atendiam esses alunos, ficavam com esses alunos; auxiliavam os professores muitas vezes em salas de aula”* (TØ). É necessária uma pequena pausa aqui para se observar que o formato de atuação inicial dos professores voluntários,

que compreendia auxílio aos professores, em horário regular, retirando os alunos da sala é semelhante ao trabalho realizado pelos atuais Professores de Apoio.

Conforme relatou TØ, as escolas eram distantes, e os voluntários necessitavam se locomover de carro ou ônibus. No entanto, esses voluntários não recebiam qualquer auxílio financeiro. Segundo ela, os professores voluntários

[...] não tinham disponibilidade para estarem todos os dias com os estudantes e nem atender o número de estudantes, e não tinham apoio algum, nem da Secretaria da Educação e nem do Governo. Apoio que eu digo assim para um transporte, por exemplo.

A atuação dos voluntários durou cerca de 8 meses. Infere-se que as condições produzidas pela gestão municipal atuaram como condicionantes decisivos para o fim do programa.

4.2. PAC - Programa de Aprendizagem Contínua

Diante das lacunas existentes no trabalho com professores voluntários, TØ afirma que elaborou um projeto que propôs um auxílio para transporte aos voluntários. No entanto, segundo a entrevistada, diante da análise dos gastos, a Secretaria Municipal de Ensino optou pela contratação de um professor. Ao reproduzir a fala de responsáveis pela Rede na época, TØ afirmou o que lhe foi mencionado por representantes da gestão municipal: *“Não, nós não vamos arcar com isso, e já que tem que pagar, paga para o professor”*.

Desta forma, TØ elaborou, em 1999, juntamente com colegas da SME, uma proposta baseada, segundo ela, em estudiosos da educação, que foi denominada Programa de Aprendizagem Contínua, PAC, cujo objetivo era o atendimento a alunos diagnosticados com dificuldade para avançar a outros níveis de alfabetização ou letramento.

No novo desenho presente no PAC, os professores eram contratados e recebiam pela sua atuação. Além disso, semanalmente os professores participavam de formações continuadas também remuneradas pela Secretaria Municipal de Ensino.

Nas formações, os professores estudavam textos, elaboravam atividades e havia discussões e dinâmicas. De acordo com TØ, as formações tiveram êxito

e, por meio delas, conseguiu-se que os professores não focassem no erro, falha e lacunas dos alunos (TØ). A entrevistada relata ter sido necessário trabalhar com os docentes da Rede Municipal o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Segundo ela,

[...] na Rede de maneira geral, qualquer dificuldade do aluno era tratada como dificuldade de aprendizagem, como problema de aprendizagem, como distúrbio de aprendizagem. E, a partir do momento que eu começo a trabalhar com esses professores, então, esses estudantes e essas possíveis ou supostas dificuldades são olhadas de outra forma.

Uma das dificuldades apontadas por TØ era o fato de ela ter de coordenar o PAC e a formação continuada oferecida aos professores sozinha. Em suas palavras *"eu precisava de mais pessoas, precisava de mais uma equipe para olhar, para observar de perto esses estudantes, essas salas, essas aulas, e ser e estar mais próxima das escolas"* (TØ, 2012). Segundo ela, o fato de não contar com uma equipe de trabalho dificultava a ela visitar e acompanhar as 30 escolas pelas quais era responsável.

No PAC, havia cerca de 50 professores responsáveis por diferentes turmas. Os professores das turmas eram emergenciais. Eram atendidos alunos de 2ª a 4ª série em horário oposto às aulas regulares. Cada turma era composta por 15 alunos, selecionados pelos professores da escola e coordenadores pedagógicos.

As turmas eram montadas de acordo com as necessidades dos alunos, não correspondendo, necessariamente, aos anos em que os alunos estavam matriculados. Cada turma tinha o atendimento de duas horas aula, cujos horários eram organizados pela escola juntamente com o professor.

De acordo com TØ, o PAC tinha como princípios a produção linguística, oral e escrita diariamente. No entanto, segundo relato de TØ, muitos professores do PAC atuavam contrariamente às formulações e princípios teóricos do Programa. Segundo ela, utilizavam uma alfabetização "cartilhesca", cópias, frases soltas sem coesão e coerência, reproduzindo no Programa *"práticas pedagógicas e ações pedagógicas que já eram realizadas em sala de aula e que não conduziam, não ajudavam esse aluno na aprendizagem da leitura e da escrita"* (TØ, 2012). Segundo TØ, esta situação desmotivava o estudante que frequentava o Programa de Aprendizagem Contínua que, como afirma, é o *"estudante que já havia experimentado a dolorosa experiência do fracasso"*

escolar. E é o estudante que volta em período oposto ao do ensino regular, fica mais horas na escola” (TØ, 2012).

O depoimento da entrevistada indica um diagnóstico sobre o processo de alfabetização bastante preocupante. Segundo se pode inferir a partir de sua fala, os docentes do PAC tendiam a reproduzir práticas que ocorriam em sala de aula. É questionável, portanto, se tais práticas não seriam elas mesmas os alvos principais de intervenção para que os estudantes experimentassem menos o “fracasso” nas situações de ensino.

De acordo com TØ, as escolas que apoiaram o projeto observaram que o desempenho escolar dos estudantes melhorou e que houve avanços nos níveis de alfabetização e letramento. Tal consideração não permite chegar a conclusões sobre as decorrências do programa nas escolas.

A dinâmica do programa relatada, todavia, permite inferir que aos olhos da técnica responsável (contratada especificamente para este fim) pelo menos, a execução do mesmo dependia de ação de uma única profissional, sem maior suporte.

4.3. Estágio: vivência, prática e realidade

Concomitantemente ao PAC, TØ afirma a existência entre os anos de 1998 a 2001 do “Programa Estágio: vivência, prática e realidade, em que foram realizados convênios com várias instituições de ensino superior de Ribeirão Preto”. No período entre 2001 e 2004, os estudantes estagiários atuaram conjuntamente com o professor do PAC nas séries finais do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série. De acordo com TØ, 50 estagiários atuavam na Rede. O estagiário elaborava um projeto junto com o professor, o auxiliava, e ficava junto a ele ou com uma criança em sala de aula. De acordo com TØ (2012), quando houve efetiva parceria entre o professor e o estagiário,

foi possível observar muitos trabalhos interessantes - trabalhos pedagógicos, práticas pedagógicas diferenciadas. E foi justamente a partir de práticas pedagógicas diferenciadas, com sentido, com significado, motivadoras, instigantes para esses estudantes, que os levaram ao aprendizado da leitura e da escrita.

Em relação aos estagiários, TØ mencionou que muitos professores se sentiam desconfortáveis e incomodados com a sua presença. No entanto,

segundo ela, *"aqueles que souberam valorizar o estagiário, aprenderam, formaram parcerias"* (TØ, 2012).

Segundo ainda TØ, o projeto terminou porque, com a falta constante de professores, os estagiários eram acionados a assumir salas de aulas.

4.4. PROALLE - Programa de Alfabetização Leitura e Letramento

O PROALLE - Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento correspondeu à ampliação do PAC aos alunos de 5ª à 8ª série a partir de 2004. De acordo com a apresentação contida no site da Secretaria Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, o PROALLE teve por objetivo "proporcionar aos alunos não alfabetizados oportunidades efetivas para vencerem os desafios relacionados à aquisição e ao desenvolvimento da leitura e da escrita" (RIBEIRÃO PRETO, s/d).

O principal diferencial citado por TØ do PROALLE em relação ao PAC é que no PAC, a técnica TØ trabalhava sozinha. No PROALLE, TØ afirma que contava com mais duas docentes que a auxiliavam. Segundo a entrevistada (2012), a presença das duas professoras foi fundamental para um acompanhamento mais próximo da equipe gestora do programa nas unidades escolares e para a formação dos professores envolvidos.

As formações no PROALLE eram semanais, e este fato foi confirmado pela Professora de Apoio PA4 em entrevista, quando afirmou *"na época do PROALLE, a gente tinha formação. A gente ia semanalmente lá fazer formação"* (PA4, 2013).

Até o ano de 2006, todos os alunos selecionados de 2ª a 8ª série frequentavam o PROALLE em horário contrário ao das aulas regulares, sendo que os de 5ª a 8ª série atendidos por Professores III¹⁹. De acordo com TØ (2012),

O PROALLE se amplia para que se pudesse começar a dar uma formação continuada também para os professores PIII, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa e Matemática e para que, de fato, se pudesse atender com mais cuidado esses estudantes de 5ª à 8ª série.

¹⁹ No período de implementação do PROALLE, a Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto tinha a seguinte estrutura: alunos de 1ª a 4ª série eram atendidos por Professores I (PI) com formação em Pedagogia. Os alunos de 5ª a 8ª série eram atendidos por Professores III (PIII) com formação específica por disciplina.

Uma das dificuldades relatadas por TØ foi justamente a aceitação pelos Professores III da necessidade de se alfabetizar alunos de 5ª a 8ª série, e da ausência de formação específica dos professores para isso. Isto é presente na fala de TØ (2012) quando afirma:

Houve muitas dificuldades porque os professores dominam saberes específicos e não aceitavam que ele estava recebendo alunos não alfabetizados, ou alunos não leitores, ou alunos que ainda precisavam disso. Então havia embates e havia conflitos, porque havia muitas resistências no sentido do professor saber lidar com isso.

Neste sentido, a fala de TØ (2012) revela a necessidade de se trabalhar com estes professores a fim de conscientizá-los do seu papel e da escola em ensinar aos alunos que chegaram até a segunda etapa do Ensino Fundamental sem serem alfabetizados. Uma das falas de TØ demonstra claramente o quanto houve a necessidade de intervenção no conflito existente. Segundo ela, "*com os professores de 5ª a 8ª série houve muitas resistências, houve muitas situações desconfortáveis, no sentido de dizer ao professor: 'esse aluno é nosso! Nós somos os responsáveis por ele!'*" (TØ, 2012).

Na perspectiva de TØ, de 5ª a 8ª série houve alguns bons resultados em poucas escolas. Quando argumenta sobre os motivos de êxito, TØ afirma que o sucesso não estava relacionado diretamente ao Programa, mas ao empenho das escolas. Segundo ela, o que se observa é

Que não é só o programa, que o programa era um dos braços, um dos elementos. Mas todos os princípios do programa, os princípios... a questão curricular, outros projetos, outras situações também eram abarcadas pela escola, vivenciadas pela escola. E a escola como um todo se empenhava e se dedicava em tirar esse menino dessa desconfortável situação de um sujeito não alfabetizado

A observação de TØ é importante para avaliação do Programa. Pode-se inferir que a adoção de uma política pública isoladamente não é suficiente para se mudar um cenário educacional. Seria necessário um conjunto de medidas, ou políticas, que viessem ao encontro da garantia ao direito a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Uma das dificuldades relatadas por TØ é a questão da frequência dos alunos no contraturno no PAC e, posteriormente, também no PROALLE. TØ observa que houve uma luta política e pedagógica para se oferecer condições para que o aluno estivesse em período contrário na escola. Segundo afirma,

[...] eu tinha que cuidar da escola, no sentido dessa escola se preocupar com o lanche desse estudante, com a alimentação desse estudante, com o horário de descanso desse estudante, porque mesmo sendo duas horas, esse menino precisava descansar [...] Enfim, esses foram alguns dos problemas.

TØ admite que os alunos faltavam muito às atividades dos Programas. Segundo ela, as razões eram variadas. Alguns cuidavam dos irmãos menores, outros trabalhavam, outros estavam acostumados a brincar na rua, outros não voltavam por não ter um responsável que os levasse às aulas no período oposto, mesmo sendo oferecido passe escolar e vans de transporte aos alunos.

A questão das faltas dos alunos foi mencionada pela Professora de Apoio PA4 em entrevista. Na perspectiva de PA4, a ausência dos alunos atrapalhava a sequência do trabalho pedagógico o que dificultava resultados significativos. Segundo ela, *"o trabalho com o PROALLE foi muito difícil por causa disso: por ser em um horário contrário da escola, tinha uma frequência segmentada. O aluno vinha um, dois dias, então faltava um mês dois. Então não tinha continuidade no trabalho"* (PA4, 2013). Em seu relato, PA4 afirmou que trabalhava com turmas com 15 alunos matriculados, dentre os quais apenas cinco a seis alunos com frequência assídua.

Uma questão identificada com pesar por TØ eram *"os preconceitos existentes na própria escola com esse estudante que frequentava o Programa"* (TØ, 2012). Segundo ela, *"muitos desses estudantes eram rotulados, estereotipados pelos colegas, por professores. 'Ah! Tá vindo no PAC? Então é o burro, é o disléxico'. E isso, obviamente, afastava esse aluno"* (TØ, 2012). Para mudar este cenário de preconceitos, de acordo com TØ, foram realizados trabalhos com os alunos, nas escolas e com os coordenadores pedagógicos. O apoio dos coordenadores pedagógicos, segundo TØ, foi fundamental para a intervenção na frequência dos alunos. Segundo ela, os coordenadores *"passam a observar, eles passam a ter um controle mais direto, eles passam a me mandar mensalmente essa frequência desses estudantes"* (TØ, 2012).

A baixa frequência foi a principal crítica de T1 sobre o PAC e PROALLE. Esta técnica acompanhou a implementação destes dois programas enquanto professora e coordenadora pedagógica na Rede. Em fala sobre os programas anteriores (PAC e PROALLE), T1 afirmou que

Os alunos não iam. Era uma situação assim, o que era proposto era no contraturno. As crianças precisavam, realmente. Mas, assim, não tinha um apoio pedagógico efetivo, porque se elas não frequentavam, elas não conseguiam ter aprendizagem. E a grande dificuldade era a frequência delas no contraturno. As que iam tinham êxito, mas a maioria não ia. Então, assim, a gente tinha classes fantasmas (T1, 2012)

Discorrendo sobre sua atuação no PROALLE, a Professora de Apoio PA4 afirmou que trabalhava nos dois períodos, duas vezes por semana junto aos alunos de 5ª a 8ª série que frequentavam as aulas em período oposto. Segundo afirmou, os alunos de 1ª a 4ª série eram atendidos no mesmo período e os 5ª a 8ª série em período oposto. Há de se considerar, porém, que esta Professora de Apoio relatou sua experiência a partir de 2007, o ano em que ingressou na Rede.

Em primeira análise, pode-se inferir que o PROALLE recebeu um novo desenho, em que os alunos não eram mais em sua totalidade atendidos em período oposto, mas divididos entre as séries iniciais no mesmo período e as séries finais no contraturno. Retomou-se, portanto, a retirada do aluno de sala de aula como era verificada no atendimento inicial dos voluntários. TØ (2013) afirmou que algumas escolas, *"por iniciativa própria, passaram a oferecer o PROALLE no horário regular de aula, particularmente para os estudantes de 2ª à 4ª série"*. Segundo ela, como o PROALLE era regulamentado para receber os alunos no contraturno, estas decisões foram camufladas para a Secretaria Municipal de Ensino e, por este motivo, TØ (2013) não teve controle das escolas que encaminharam o Programa neste formato. Segundo ela, no entanto, a situação era compreensível, visto que *"havia dificuldades por parte de muitas crianças em voltarem para a escola no período oposto ao que frequentavam as aulas"* (TØ, 2013).

Segundo PA4, o trabalho com os alunos de 1ª a 4ª série tinha melhor êxito, justamente por causa da frequência, por ser no mesmo período de aulas dos alunos. De acordo com a PA4, não se podia obrigar os alunos de 5ª a 8ª série a frequentarem o Programa no contraturno, mas, segundo ela, houve resultados positivos com os que compareciam ao PROALLE com frequência.

Um fato revelado por TØ é que no PROALLE houve, em um período, uma verba, ainda que reduzida. Com estes recursos, *"foram adquiridos muitos livros pra esses estudantes, livros de história, muitos jogos"* (TØ, 2012). T1, em

conversa informal, relatou que houve investimento de verbas externas à Rede para realização de projetos nas escolas em período oposto às aulas. Segundo ela, durante o período de implementação desses projetos diferenciados, a frequência dos alunos no PROALLE foi maior, porque eles vinham à escola para outras atividades além do próprio Programa. Na perspectiva de TØ, essas atividades extracurriculares tornavam a escola prazerosa para o aluno.

De acordo com TØ, em algumas escolas, sobretudo as periféricas, os alunos de 5ª a 8ª série permaneciam na escola o dia todo, porque muitos jovens faziam da escola o seu lar.

Antes de deixar o cargo de Assistente Técnico Educacional na Rede, TØ afirma que deixou formulada uma avaliação do PROALLE, em que recomendava *"que nesse contra turno não houvesse apenas a atividade e o apoio pedagógico, mas que houvesse atividades culturais, atividades de lazer"* (TØ, 2012).

No entanto, segundo TØ, ao deixar suas atividades na Rede, em 2005, os Projetos e documentos relacionados a eles, incluindo sua avaliação, foram descartados. Na percepção de TØ, o fato dos projetos terem sido "jogados fora" demonstra a *"não constituição de uma memória, e, por conseguinte de uma identidade"* (TØ, 2012). De fato, T2, em conversa informal, afirmou que o desenho do Programa de hoje foi repensado desde 2004 e 2005, embora tenha sido implementado desde 2007, como será visto a seguir.

4.5. O Professor Assistente

Em depoimento, T2 afirmou que a inserção do professor assistente em sala de aula foi implementada a partir de escuta da Secretaria Municipal da Educação a uma solicitação dos professores da Rede. Segundo afirmou T2, os professores da Rede, por meio do Conselho Municipal de Educação, pediram o professor assistente, fato não confirmado por nenhum dos outros entrevistados.

A partir da aprovação da Lei Federal nº 11.274 de 2006, o Ensino Fundamental ampliou a duração de oito para nove anos, iniciando a matrícula aos seis anos de idade.

Em Ribeirão Preto, com a Resolução 14 de 29 de novembro de 2006, que homologa a Deliberação 02/2006 do Conselho Municipal de Educação é aprovada a implementação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos no

Sistema Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, com alunos com seis anos de idade, a partir de 2007.

Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o PROALLE é, segundo T1 e T2, redesenhado. Em entrevista, T1 (2012) afirma:

Na proposta do Ensino Fundamental de nove anos, [...] Nós tínhamos que ter uma proposta efetiva, uma organização efetiva que já no primeiro ano desse conta de auxiliar a criança a avançar aquelas primeiras barreiras de aprendizagem, para que as deficiências de aprendizagem não fossem se acumulando. A ideia de estar em uma sala de aula era pra agir, era uma atuação imediata, uma intervenção no local, estar ao lado da criança, apoio, segurança, enfim. Era aquela situação que deveria realmente, ... que a gente entendia que era apoio de verdade. O professor com a criança, ou com as crianças ali, ajudando aqui e ali, sem dar conotação de discriminação. Essa era a questão mais importante. A gente não podia admitir que a criança com seis anos viesse pra essa escola, entrasse num primeiro ano, já fosse colocada numa condição de fracasso. Então era isso que a gente tinha que evitar. E, pra evitar, ela tinha que estar inserida no grupo, e o professor ali fazendo este trabalho de acompanhamento.

O Professor Assistente, portanto, é inserido no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem dentro de sala de aula, sem que estes precisassem frequentar um grupo de recuperação no contraturno. Na percepção de T1, a frequência dos alunos no contraturno é discriminatória, e o auxílio do professor assistente aos alunos permitia que a criança continuasse inserida em sala de aula, sem receber rótulos discriminatórios. A fala de T1 (2012) revela isto, quando diz que o Professor Assistente atua em sala de aula “*sempre pensando nessa característica da criança no início de alfabetização, evitando qualquer tipo de diferenciação, de discriminação*” (T1, 2012).

É importante se verificar como para esta técnica, a recuperação no contraturno é discriminatória para o aluno, e que esta não faz menção à segregação presente no ensino paralelo aos alunos com dificuldade de aprendizagem, por esquivá-lo do convívio com os demais colegas de sala.

Em entrevista, uma Professora Titular que nomearemos como PT2 confirmou a relação do Ensino Fundamental de nove anos com a inserção do Professor Assistente. Segundo ela, como as crianças se inseririam no Ensino Fundamental mais cedo, com seis anos,

"teria necessidade de um trabalho diferenciado, de preferência mais lúdico, com esta criança que está chegando antes no primeiro ano, que está terminando a etapa da Educação Infantil mais rápido" (PT2).

No ano de implementação, a Coordenadoria de Comunicação Social de Ribeirão Preto publicou em 01 de fevereiro de 2007 uma matéria com o título “Educação terá como novidade um professor assistente para alunos do 1º ano” que fez referência à inserção do segundo professor em sala de aula para os primeiros anos. Na matéria, o então secretário da Educação de Ribeirão Preto José Norberto Callegari Lopes fala sobre o início do ano letivo na Rede Municipal de Educação em que começava, naquele ano, o Ensino Fundamental de nove anos. Na fala de Callegari, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos teve a função de

evitar o trauma da saída do pré para a primeira série. Por isto já o chamamos de primeiro ano mesmo. Não sou eu o autor da ideia, mas faço questão de colocar essa condição: o professor assistente não é professor substituto que vá para outras aulas; **ele é professor do primeiro ano juntamente com o professor titular.** Os coordenadores precisam trabalhar muito o ego desses profissionais porque dois professores na mesma sala pode dar problema; o acompanhamento, a presença constante dos coordenadores, numa dedicação especial, poderá evitar eventuais choques. **Os professores de primeiro ano e os assistentes participarão, como equipe, da formação inicial dos alunos** (RIBEIRÃO PRETO, 2007, grifos nossos)

Na fala de Callegari, é possível verificar a preocupação do Secretário em esclarecer que o professor assistente não era professor substituto, mas responsável conjuntamente pela alfabetização dos alunos. Pode-se perceber também que a inserção do Professor Assistente foi intimamente relacionada à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e que sua função era contribuir positivamente no processo de mudança de primeira série para o primeiro ano.

A inserção do segundo professor em sala de aula está presente na ata da reunião do Conselho Municipal da Educação de 13 de fevereiro de 2007. Nela, verifica-se o registro da fala do Prof. Callegari: “[...] o Secretário disse que foi colocado um professor assistente para cada duas salas e que esses professores receberão uma capacitação específica; disse também que precisamos dar atenção a todos os anos e não só aos 1ºs[...]

(RIBEIRÃO PRETO, 2007b). Na ata da reunião do Conselho Municipal da Educação de 19 de março de 2007, é registrada a fala da então presidente do conselho Profª Romeri de Godoy Pileggi: “com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a cada duas salas do 1º ano foi destinado um professor assistente” (RIBEIRÃO

PRETO, 2007c). As atas do conselho, portanto, confirmam que a discussão sobre a implementação do professor assistente manteve-se ligada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

O artigo publicado por Bianca Cristina Correa (2010) trata da reestruturação do Ensino Fundamental de nove anos em um município ficticiamente denominado Rocinópolis. Neste município, assim como em Ribeirão Preto, após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, um dos investimentos realizados foi a contratação de um professor assistente para atuar junto com as turmas de 1º e 2º anos. De acordo com a autora, as professoras das escolas avaliaram como positiva a presença de um professor assistente para a divisão da sala para sua dedicação individual a alunos com esta necessidade. Uma das constatações de Correa (2010) foi que a ação do professor assistente requer um projeto de ação definido para beneficiar a organização do trabalho coletivo, e que o sucesso do trabalho dependia das características pessoais da professora que assumia a função. Observação fundamental na pesquisa de Correa (2010) é que os alunos encaminhados para o "reforço" durante seu primeiro ano não foram alfabetizados até o término do segundo ano, substanciando nelas o estigma dos que "não sabem". Outro ponto observado por Correa (2010) é em relação ao descumprimento do número de alunos por turma, visto que no município de Rocinópolis, o número máximo de alunos por sala, definido em Resolução, era de 25 nas turmas de 1º ao 3º anos, quando, na realidade, chegava-se em alguns casos a 30 alunos (CORREA, 2010).

A inserção do professor assistente no município de Rocinópolis muito se assemelha ao Professor Assistente na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto, quando este investimento é utilizado como decorrência da implementação do Ensino Fundamental de nove anos para atuar nos 1^{os} anos.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ribeirão Preto se deu gradativamente. De acordo com T1, "como o Fundamental de nove foi gradativamente aparecendo, a cada ano aumentava um ano novo do Fundamental de nove, e excluía, acabava, um ano do Fundamental de oito anos" (T1, 2012). Em 2007, portanto, havia apenas o 1º ano, permanecendo a 2ª série até a 8ª. A inserção do Professor Assistente acompanhou o Ensino Fundamental de nove anos. No ano de 2007, o Professor

Assistente atuava no 1º ano, sendo um professor Assistente para cada duas turmas. Nos demais anos, segundo T1, permaneceu o oferecimento do PROALLE, porque, como afirmou, “o *PROALLE* foi progressivamente extinto” (T1, 2012).

Em 2008, segundo ano de implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Ribeirão Preto, o Programa foi ampliado também aos segundos anos. A atuação do Professor Assistente nos segundos anos também era dentro de sala de aula, junto ao professor titular da sala, porém, cada Assistente atendia um número maior de alunos por professores, sendo responsável por três salas.

De acordo com T2 (2012), o Professor Assistente teve dois anos de experimentação até final de 2008, por isso não havia Resolução até então. Esta informação foi confirmada por T1 em entrevista quando afirma:

A normatização disso, os procedimentos que vieram pra implantar efetivamente é que foram alvo depois de outra Deliberação normativa que saiu só em 2009. Então, em 2007 e 2008, o Programa de Apoio ao 1º e 2º ano até então, ele funcionou dentro do que era... do que foi idealizado, pensado, e ele foi assim, o tempo inteiro avaliado, pra que a gente pudesse fazer as correções. Então, ele só é normatizado em 2009 (T1, 2012).

Esta normatização a que se refere T1 é a Resolução SME nº 12/2009 (RIBEIRÃO PRETO, 2008) de 24 de dezembro de 2008 que regulamenta a atuação do Professor Assistente. De acordo com seu Art 10, as principais atribuições do Professor Assistente do 1º ano e do Professor Assistente do Ciclo Inicial (2º e 3º anos) são:

- I. assistência ao aluno, em sala de aula, que apresentar dificuldades na aprendizagem escolar;
 - II. substituir o professor titular da classe em ausências de qualquer natureza. Nos casos de ausências com prazo superior a cinco dias, caberá ao Diretor de Escola solicitar profissional habilitado para a devida substituição;
 - III. acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas, oferecendo suporte pedagógico ao professor titular da classe;
 - IV. participar dos momentos de planejamento e avaliação proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado;
 - V. participar do processo de formação continuada específica proporcionada para os profissionais que atuam no Ciclo Inicial.
- Parágrafo único - É vedado ao professor assistente, no horário de sua jornada de trabalho contratada, substituir outro profissional da escola que não seja o professor titular das classes a que assiste (RIBEIRÃO PRETO, 2008).

Conforme se pode verificar, a regulamentação sobre o Professor Assistente, no final de 2008, foi bastante posterior à sua implementação, no início de 2007. Em 2007, o professor assistente manteve sua atuação somente nos primeiros anos; em 2008, ampliou para os segundos anos; e, com a Resolução nº 12/2009, a atuação dos professores assistentes foi ampliada aos terceiros anos do Ensino Fundamental.

Com a Resolução, percebe-se uma pequena distinção na nomenclatura dos Professores Assistentes: nos primeiros anos, era denominado Professor Assistente do 1º ano, e nos 2ºs e 3ºs anos, Professor Assistente do Ciclo Inicial. De acordo com T1, esta era apenas uma denominação diferenciada para o primeiro e para os demais anos. Segundo ela, *“a diferença básica era que no primeiro ano, o professor seria um professor assistente para cada duas turmas. E do segundo ano em diante, seria um professor assistente para cada três turmas”* (T1, 2012).

A inserção do Professor Assistente em salas de aula se estenderia até o 5º ano, mas, segundo T1, isto não chegou a se concretizar porque, como foi progressivo, em 2009 havia apenas 1º, 2º e 3º ano e, já em 2010, o programa é novamente modificado, sofrendo alteração em sua nomenclatura com a denominação Professor de Apoio.

4.6. O Professor de Apoio e o Programa de Apoio Pedagógico

A nomenclatura “Professor Assistente” mudou para “Professor de Apoio”, de acordo com T1 (2012) porque

o assistente ficava como auxiliar do professor - a palavra assistente. Então, ela era mal interpretada. Por mais que falássemos ‘ele não era assistente do professor’, nós entendemos que assistente continuaria sempre sendo aquele que auxilia, que assiste, não que apoia. Então, vamos mudar isso para Programa de Apoio, que é o apoio pedagógico que era o foco.

De acordo T1 (2012), a afirmação “esse professor não é seu assistente” foi muito frisada em formações na Rede. De fato, segundo o Professor de Apoio PA1 (2013), no início de implantação, o Professor Assistente causou confusão sobre qual seria a função deste profissional. Segundo ele, *“primeiramente ele era um auxiliar de sala, e aí havia um entendimento muito equivocado do Apoio enquanto auxiliar do professor”* (PA1, 2013). Nas entrevistas realizadas com Professores de Apoio e Titulares que atuavam neste período, é possível se

verificar que este tema foi significativamente tratado em momentos de formação. De acordo com o Professor Titular PT1 (2013), desde o início, foi dito aos professores o que o Professor de Apoio não deveria ser: *"o Programa de Apoio Pedagógico, o que foi passado pra gente, inclusive por escrito, foi que é um programa de apoio para o aluno. Então, ele não tinha como finalidade, por exemplo, ser um assistente do professor"* (PT1, 2013). Na fala de outro Professor Titular PT2 (2013), a ênfase deste tema em encontros de formação é ainda mais evidente. Segundo ele,

foram vários encontros que nós tínhamos, primeiramente mensais com a equipe de formação, e em várias situações se falou sobre o assunto [...]. 'O Professor de Apoio é para o aluno, é pra trabalhar com o aluno, ele não é assistente do professor' (PT2).

A informação é importante para se compreender o Programa ora em vigência. Embora os dados referentes aos Professores sejam objeto no próximo capítulo, é necessário destacar neste ponto que a caracterização do Professor de Apoio como assistente do professor, e não do aluno, ainda é verificada na fala de muitos Professores de Apoio em Ribeirão Preto.

Os Professores de Apoio se constituíam como Professores I²⁰ para o atendimento dos alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano – e a partir de 2011, o 5º ano), cuja função principal é auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem através de uma recuperação paralela com atendimento prioritariamente às áreas de Língua e Linguagem e Raciocínio Lógico-Matemático.

A atuação do Professor de Apoio pode-se dar dentro da sala de aula nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental e também fora da sala de aula, quando os alunos são retirados da sala para o trabalho em pequenos grupos, o que acontece com aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem a partir do terceiro ano.

Embora não seja alvo de análise neste trabalho, os Professores de Apoio também estão presentes nas Escolas Municipais de Educação Infantil, com

²⁰ Em 2010, na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto, os Professores I atuavam em Escolas Municipais de Educação Infantil e no Ensino Fundamental até o 5º ano. A partir da Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012, que dispõe sobre o Plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o Estatuto do Magistério Público municipal de Ribeirão Preto, os Professores I passaram a ser denominados como Professores de Educação Básica II (PEB II).

atuação distinta em relação à do Ensino Fundamental, sem, porém, uma Resolução que os regule, como será visto posteriormente.

O documento oficial que regulamenta o Programa de Apoio Pedagógico busca atender à demanda expressa na Lei de Diretrizes e Bases de oferecimento de recuperação paralela aos alunos, e informa que seu objetivo é “implementar mecanismos que assegurem ao aluno atividades de recuperação paralela e contínua, visando garantir seu desenvolvimento no processo de aprendizagem escolar”, conforme a Resolução 005/2010, da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto. Esta resolução esclarece o encaminhamento para o Programa de Apoio dos alunos “cuja aprendizagem for avaliada, pelo Conselho de Classe, como abaixo da esperada em relação aos objetivos de aprendizagem propostos para o período ou ano escolar em que se encontra matriculado” (RIBEIRÃO PRETO, 2010).

Segundo a Resolução nº 005/2010, os Professores de Apoio devem “garantir a condução do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”; suas atribuições para os que atuam nos dois primeiros anos são:

1. assistência, em sala de aula, ao aluno que apresentar dificuldades na aprendizagem escolar;
2. acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas, oferecendo suporte pedagógico ao Professor Titular da Classe;
3. participar dos momentos de planejamento e avaliação proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado;
4. participar do processo de formação continuada específica, direcionada aos profissionais que atuam nos dois primeiros anos da Etapa Inicial de Alfabetização; (RIBEIRÃO PRETO, 2011, art. 6º).

Os Professores de Apoio que atuam do terceiro ao quinto ano, segundo ainda a Resolução 005/2011, tem por atribuições

1. **a assistência pedagógica aos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem escolar, no mesmo período e em espaço físico diferenciado da sala de aula;**
2. a elaboração de planejamento pedagógico, conforme as especificidades de cada grupo;
3. o registro de atividades em documentos normatizados pela SME;
4. a interação com o professor titular de classe para o acompanhamento e avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;

5. a participação nos momentos de planejamento e avaliação proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado;
6. a participação no processo de formação continuada direcionada aos profissionais que atuam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (RIBEIRÃO PRETO, 2011, art. 7º, grifos nossos).

Observamos no que se refere às atribuições do Professor de Apoio, que é prevista a retirada do aluno das salas de aula para trabalho que é designado com “dificuldades de aprendizagem”. Em que pese o fato de considerar-se que tal orientação exige a existência de espaços físicos para tanto, registra-se que o programa pressupõe que em horário de aulas o estudante com dificuldades deve ser retirado das salas de aula. Embora este estudo não se tenha realizado em salas de aula, é preocupante a estigmatização provável, já mencionada por uma das técnicas entrevistadas, em relação aos chamados alunos “que não aprendem”.

A Resolução SME nº 005/2010, artigo 6º, parágrafo 1º, “no caso de ausência do Professor Titular da Classe, o Professor de Apoio Pedagógico poderá atuar como seu substituto pelo prazo máximo de três dias” (RIBEIRÃO PRETO, 2010). Tal previsão legal pressupõe que o proposto trabalho de recuperação poderá ser interrompido a qualquer momento.

A Resolução nº 005/2010 da Secretaria que dispõe as formas de atendimento em Programas de Apoio Pedagógico data o dia 10 de junho de 2010. Esta homologa a deliberação nº 02/2010 do Conselho Municipal da Educação de Ribeirão Preto datada de 24 de maio de 2010.

Retomando a fala de TØ, sobre os alunos frequentadores do PAC, quando afirma que eram estudantes que já haviam “*experimentado a dolorosa experiência do fracasso escolar*”, e em outra fala quando diz da “*desconfortável situação de um sujeito não alfabetizado*” parece haver certa preocupação da coordenadora com a autoestima dos alunos. No PROALLE, esta preocupação parece ser reafirmada, quando se vê na sua apresentação no site da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto a descrição:

Com base em diretrizes psicopedagógicas realiza-se um trabalho em que os educandos são vistos como sujeitos que precisam ter sucesso em suas aprendizagens, para se desenvolverem pessoalmente e para terem elevado autoconceito de si mesmo.

No entanto, na percepção de T1, trabalhar com o aluno no contraturno, como era realizado no PROALLE, era discriminatório. Isto pode ser evidenciado na fala dela quando afirma:

[...] se você pensar no padrão que tínhamos que era o PROALLE, que foi o imediatamente anterior à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, tirarmos crianças com seis anos de idade da sala de aula, para participar de um processo de apoio discriminatório, em outro período, que era dessa forma o PROALLE, no contraturno (T1, 2012).

Esta questão do fracasso escolar, e da autoestima do aluno nesta condição, é justificativa dada por T1 para a implementação do Professor Assistente / de Apoio nos primeiros anos do Ensino Fundamental na Rede. Segundo ela, buscou-se que, com o professor assistente, a criança fosse o menos discriminada possível. Nas palavras dela, *"a ideia principal era essa questão do desenvolvimento da criança e não discriminá-la já no primeiro ano de escolaridade dela do Fundamental"* (T1, 2012).

Destaca-se aqui a questão da estigmatização, no caso do Programa em estudo, presente na retirada da sala de aula.

A seguir busca-se caracterizar e compreender a visão dos profissionais envolvidos sobre o Programa.

CAPÍTULO 5. O PROGRAMA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS

5.1. Considerações sobre a coleta

Com o objetivo de iniciar compreensão sobre o perfil dos profissionais e sua avaliação em relação ao Programa, recorreu-se à aplicação de questionários. Por meio da aplicação e análise de questionários com perguntas semiabertas (ANEXO 8) a Professores de Apoio em diferentes localizações da cidade, buscou-se extrair panorama geral do Programa de Apoio Pedagógico. As indagações do questionário visaram compreender a percepção dos Professores de Apoio acerca de sua função e, ainda, verificar se as regulamentações contidas na Resolução 005/2010 são cumpridas, de fato, nas práticas destes profissionais.

A aplicação de questionários se iniciou com sua validação por meio de um teste piloto com um Professor de Apoio Pedagógico. Verificada sua adequabilidade, os questionários foram aplicados a 20% dos Professores de Apoio de escolas de diversos pontos da cidade, como amostra da Rede Municipal. Os respondentes dos questionários foram docentes que ocuparam a função de Professor de Apoio no ano de 2012, considerando-se as quatro regiões geográficas da cidade, mediante seleção aleatória de unidades escolares e aceite dos sujeitos.

A escolha da aleatoriedade dos docentes respondentes do questionário foi acertada com a pesquisadora junto à Secretaria da Educação. A alternativa utilizada foi efetuar o cálculo dos 20% dos Professores de Apoio e verificar o número necessário de escolas para que isto se efetivasse. Solicitou-se que a SME indicasse as unidades escolares para sua aplicação. Procurou-se selecionar escolas de diferentes quadrantes geográficos do município, a fim de participarem professores de escolas com localizações distintas. Para isso, solicitou-se à Secretaria da Educação autorização para aplicação dos questionários nas escolas por ela indicadas (ANEXO 5).

O questionário foi disponibilizado em duas versões, uma impressa em papel, e outra digital, na rede de internet. O intuito de se utilizar essas duas versões distintas foi alcançar o maior alcance possível de respondentes, sem prejudicar a nenhum grupo de professores em razão do instrumento.

Em ambos os casos, os respondentes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (ANEXO 6) aceitando participar voluntariamente da pesquisa.

O TCLE esclarece que os dados obtidos nas respostas do questionário seriam analisados e assegura aos participantes a proteção contra qualquer espécie de danos, o total sigilo de sua identificação, da fonte dos dados obtidos e da sua confiabilidade. O TCLE assegura ainda que os dados da pesquisa serão publicados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e que será preservado o anonimato dos sujeitos.

No caso dos questionários com a versão digital, na internet, utilizou-se uma página na web com o TCLE, em que, ao término da leitura, o respondente necessitou assinalar uma caixa de seleção que afirmava que concordava participar de forma voluntária, com a ciência e aceitação do termo. O questionário com as questões só ficava disponível para visualização quando esta opção de concordância era assinalada.

A pesquisadora se dirigiu às equipes gestoras das escolas, e aplicou o questionário com os professores nos seus horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC)²¹. Em algumas escolas, a equipe gestora solicitou que o questionário fosse deixado, para que ela mesma entregasse e o recolhesse respondido dos professores. A pesquisadora necessitou, nestes casos, agendar um momento para buscar os questionários respondidos. Outros professores escolhidos aleatoriamente, fora de seu horário de trabalho, também participaram do questionário, dentre os quais, incluem-se os questionários no formato digital.

Responderam ao questionário sete pessoas pela internet e trinta o questionário impresso, totalizando trinta e sete participantes, todos Professores de Apoio em atuação na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto no ano de 2012.

Em segundo momento, a pesquisadora buscou ampliar as informações obtidas dos questionários, por meio de seis entrevistas, com Professores de Apoio e titulares de sala.

²¹ Com a aprovação do Novo Estatuto do Magistério de Ribeirão Preto, a partir de 23 de julho de 2012, foi instituída como parte da jornada docente o Trabalho Docente Coletivo que é realizado na escola, sem a presença de alunos, e "compreende o tempo dedicado à formação do docente e à atuação com a equipe escolar, às reuniões pedagógicas e de pais; na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação" (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Lüdke e André (1986) defendem que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Segundo elas, durante a entrevista, cria-se uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado e, quando existe aceitação mútua, ela permite que se obtenham informações de forma imediata e corrente. Ainda segundo estas autoras, "como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas" (Lüdke e André, 1986, p. 34).

Foram realizadas duas entrevistas com Professores Titulares, os quais trabalharam no ano de 2012 com Professores de Apoio: um deles, Professor de Sala de 1º e 2º ano, cuja atuação do Professor de Apoio se dá dentro de sala; e o outro, Professor de Sala de 3º ao 5º ano, cujos alunos o Professor de Apoio retira da sala para trabalho em outro ambiente.

As entrevistas com os professores titulares visaram compreender a percepção dos professores titulares sobre a atuação dos Professores de Apoio. Buscou-se ainda delimitar quais mudanças se efetivaram com a implementação dos Professores de Apoio na prática dos professores titulares da escola e as contribuições e limitações do Programa de Apoio Pedagógico para o ensino segundo sua perspectiva.

Também foram realizadas quatro entrevistas com Professores de Apoio, dois deles de 1º e 2º ano, em que o trabalho é realizado dentro da sala, concomitantemente ao Professor Titular; e dois deles de 3º ao 5º ano, que retiram os alunos da sala para trabalho individual ou em grupos com os alunos.

No entanto, em alguns casos, a atuação dos Professores de Apoio se deu em anos letivos consecutivos: dois entrevistados atuaram como Professor de Apoio tanto no primeiro como no terceiro ano, em diferentes anos. Outro participante ainda foi Professor de Apoio, e titular em ano anterior e, em alguns momentos, mencionou a sua percepção dos outros Professores de Apoio com quem trabalhou enquanto Titular. Pela contribuição dos dados, a pesquisadora não os impediu de mencionar as práticas dos anos anteriores. Por esta razão, os dados obtidos das entrevistas se atentarão principalmente ao conteúdo mencionado nas falas, e não necessariamente ao sujeito que as discorreu.

Todos os sujeitos participantes das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 7), declarando concordar participar

voluntariamente da pesquisa. O TCLE esclarecia os objetivos da pesquisa, e que as entrevistas realizadas poderiam ser gravadas e transcritas para posterior análise e assegurou aos participantes a proteção contra qualquer espécie de danos, o total sigilo de sua identificação, da fonte dos dados obtidos e da sua confiabilidade. O TCLE assegurou ainda que os dados da pesquisa serão publicados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e que será preservado o anonimato dos sujeitos.

As entrevistas foram semiestruturadas e, portanto, a pesquisadora utilizou um roteiro (ANEXO 9) para sua realização. Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas porque, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 135), "nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos", a partir de um esquema básico que não é aplicado rigidamente.

Depois de realizadas as entrevistas, os dados foram organizados em categorias, segundo as semelhanças presentes nas falas dos diferentes sujeitos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), analisar dados qualitativos implica

[...] a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Sempre que possível, buscou-se direcionar um diálogo entre os dados obtidos dos questionários e das entrevistas, visto que, com frequência, possuíam semelhanças que permitem agrupamentos. Os questionários foram analisados em um primeiro momento e foram organizados segundo as categorias presentes nas respostas. As entrevistas, em segundo momento de coleta, foram essenciais para ampliação do primeiro exercício de análise dos dados. Buscou-se, portanto, a análise do Programa em diferentes aspectos, por meio de distintos instrumentos de coleta.

5.2. Perfil dos Professores de Apoio

Nos questionários aplicados, a primeira questão sobre os Professores de Apoio é em relação ao gênero. Dos trinta e sete respondentes, trinta e cinco são do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. Nas entrevistas,

participaram seis professores, entre Titulares e Apoios: dois Titulares e três Apoios do sexo feminino e apenas um Professor de Apoio do sexo masculino.

Aline Satiko Sonobe (2010) faz referência à distribuição de homens e mulheres atuantes como professores na Rede Municipal de Ribeirão Preto. Conforme esta autora verificou, o número de professores do sexo feminino nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2007 é de 92,4%, enquanto os homens, nesta etapa de ensino, correspondem a apenas 7,6%. Embora seja um dado menos relevante em relação à política pública objeto desta pesquisa, é notório verificar que a quantidade de homens atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental é nitidamente reduzida em relação à mesma função exercida pelas mulheres, fato que se reflete na atribuição dos Professores de Apoio.

43% dos Professores de Apoio respondentes dos questionários são solteiros, 54% casados e 2% é viúvo. Nas entrevistas, dois Professores de Apoio são solteiros, dois casados, um titular é solteiro e o outro casado, não havendo prevalência de estado civil nos participantes. Não se evidencia, portanto, que a função seja preferenciada por qualquer estado civil.

Todos os Professores de Apoio respondentes do questionário possuem graduação, sendo 35 deles em Pedagogia e dois em Letras. Dois professores afirmaram ainda possuir outra graduação além da Pedagogia. Destaca-se, ainda, que 60% dos professores respondentes cursaram a graduação em Universidade privada, enquanto 40% em Universidade pública. O número de professores respondentes com especialização também é grande - 52%. Quatro professores ainda indicaram ter cursado ou estarem cursando mestrado. Nas entrevistas, todos os participantes possuem graduação. Um deles possui mestrado e duas especializações. Um possui especialização e outro fez aprimoramento em psicopedagogia. A tabela a seguir sintetiza as informações:

Sujeitos	Curso	Instituição
(questionários) 15	Pedagogia	Pública
(questionários) 20	Pedagogia	Privada
(questionários) 2	Letras	Privada
PA1	Pedagogia	Pública
PA2	Pedagogia	Privada
PA3	Pedagogia	Privada
PA4	Magistério e Psicologia	Privada
PT1	Pedagogia	Pública
PT2	Magistério e Pedagogia	Instituição Privada

Quadro 5: Formação dos Participantes da Pesquisa: graduação (Fonte: a autora, baseado nos dados obtidos nas entrevistas)

Sujeitos	Pós	Instituição
(questionários) 13	Especialização	Privada
(questionários) 7	Especialização	Pública
(questionários) 5	Mestrado	Público
PA1	Mestrado e Especialização	Pública/Pública/Privada
PA2	Especialização	Privada
PT1	Aprimoramento	Pública

Quadro 6: Formação dos Participantes da Pesquisa: Pós graduação (Fonte: a autora, baseado nos dados obtidos nas entrevistas)

Nas entrevistas, a média de idade dos Professores de Apoio foi de 32 anos. Nos questionários, a média de idade dos Professores de Apoio respondentes foi de 34 anos. Com a tabela a seguir, pode-se visualizar a faixa etária mais nitidamente.

Tabela 7: Faixa etária dos Professores de Apoio respondentes ao questionário

Faixa etária	Quantidade de Professores
até 25	0
25-30	12
31-35	9
36-40	11
41-45	3
46-50	0
51-55	0
maior que 55	1

Fonte: a autora com base nos resultados obtidos pela aplicação do instrumento de pesquisa

Como se vê, as idades dos Professores de Apoio que responderam os questionários concentram-se entre 25 e 40 anos, não havendo prevalectimento significativo em alguma idade neste intervalo. Pode-se verificar que entre os professores com idade superior a 40 anos, o número de Professores de Apoio respondentes ao questionário é notoriamente menor. No estudo de Aline Sonobe (2010), verificou-se que no ano de 2007, a maioria (62,6%) dos Professores da Rede possuía mais de 40 anos, enquanto os com idade inferior a 30 anos correspondiam a apenas 14,3% do total. Importante ressaltar que no ano de 2008 foi realizado concurso público para Professores na Rede e, durante os quatro anos de validade, entre sua homologação e encerramento, foram chamados 464 professores para atuarem na Rede. Desta forma, a ampliação percentual do número de professores com menor faixa etária desta pesquisa em relação aos dados de Sonobe (2010) está diretamente relacionada à contratação de novos professores.

Embora este dado possa significar uma possível preferência da função por professores mais novos, com idade inferior a 40 anos, não se pode inferir sua relação com a escolha por esta função. Ao que parece, o tempo de exercício no magistério é mais significativamente determinante para os profissionais que atuaram como Professores de Apoio, como será visto a seguir.

O tempo de atuação no magistério dos respondentes dos questionários é 9,9 anos em média, e a maior parcela (35%) dos professores tem entre cinco e nove anos e 12 meses. A tabela a seguir permite visualizar esta informação.

Tabela 8: Número de Professores de Apoio respondentes do questionário por tempo de atuação no magistério

Tempo	Quant.
menos de 12 meses	1
1 ano a 4 anos e 12 meses	7
De 5 anos a 9 anos e 12 meses	13
de 10 anos a 14 anos e 12 meses	6
De 15 a 19 anos e 12 meses	5
de 20 a 24 anos e de 12 meses	2
de 25 a 30 anos	1

Fonte: a autora com base nos resultados obtidos pela aplicação do instrumento de pesquisa

Embora o número de professores com menos de cinco anos de magistério seja inferior ao dos professores com mais de cinco anos de magistério, é necessário se considerar que este item questionou o tempo total de atuação do professor no magistério, o que pode significar sua docência em qualquer setor, seja privado, de outra Rede municipal ou estadual de ensino.

Para esclarecer esta questão, outro item indagou o tempo de magistério dos Professores de Apoio respondentes especificamente na Rede Municipal de Educação na qual se realiza a pesquisa. Neste item, os dados parecem bastante significativos. O tempo médio de docência dos Professores de Apoio respondentes aos questionários na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto é de 3,4 anos. Os Professores de Apoio com menos de cinco anos de atuação na Rede somam mais de 76%, conforme se pode verificar na tabela a seguir:

Tabela 9: Número de professores de Apoio por tempo de atuação na Rede Municipal de Ribeirão Preto

Tempo	Quant.
menos de 12 meses	8
1 ano a 4 anos e 12 meses	20
De 5 anos a 9 anos e 12 meses	7
de 10 anos a 14 anos e 12 meses	1
De 15 a 19 anos e 12 meses	1
de 20 a 24 anos e de 12 meses	0
de 25 a 30 anos	0

Fonte: a autora com base nos resultados obtidos pela aplicação do instrumento de pesquisa

Diante dos dados expostos, é possível verificar que os Professores de Apoio respondentes aos questionários estão, na grande maioria, em início de carreira na Rede. Considerando que a média do tempo de atuação no magistério é maior que na Rede, não se pode considerar a falta de experiência no magistério como justificativa para escolha da função pelo Professor de Apoio, mas, o tempo de atuação na Rede é bastante significativo quando se considera os motivos que levaram os professores a assumirem esta função.

Nas entrevistas, o menor tempo de atuação na Rede é confirmado entre os Professores de Apoio participantes. Dos quatro Professores de Apoio entrevistados, três deles possuíam dois anos de atuação na Rede Municipal no exercício de 2012, e apenas um deles estava há seis anos como Professor na Rede, todos eles emergenciais no momento de atribuição de aulas.

Na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, o processo de atribuição de aulas para Professores de Educação Básica II é estabelecido da seguinte forma: primeiramente, os Professores Efetivos optam por salas livres. Esta etapa considera como critério o tempo de exercício docente na Rede. Assim, os Professores Efetivos com maior tempo de atuação na Rede são os primeiros a escolherem. Quando a contratação do professor efetivo se dá no meio do ano letivo, sua sede permanece a Secretaria Municipal da Educação até o final do ano, quando deve participar do processo de atribuição de aulas. Como recém

efetivados, e com baixo tempo de atuação na Rede, as escolas atribuídas pelos novos professores são, geralmente, localizadas em regiões periféricas da cidade. Após o processo de atribuição da Sede escolar, os professores efetivos participam de um processo interno da Rede que denominam "troca", quando os professores efetivos, com mais de um ano de exercício, podem optar por salas eventuais em vez de permanecerem na sua Sede. Muitos professores efetivos optam pela "troca" porque conseguem turmas em escolas mais próximas, ou no período que preferem. Nesta etapa, o critério utilizado também é o tempo de exercício docente na Rede. Depois de atribuídas as aulas dos professores efetivos, as salas remanescentes são escolhidas pelos professores emergenciais, cujo critério é a sua classificação no processo seletivo. Não se considera, portanto, nesta etapa, o tempo de atuação docente do Emergencial (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Considerou-se, portanto, que além do tempo de atuação docente, a condição de contratação do Professor de Apoio (emergencial ou efetivo) também traz considerações significativas. Entre os Professores de Apoio respondentes do questionário, 25 deles (68%) eram efetivos, e 14 (38%) emergenciais, sendo que dois destes (5%) possuíam concomitantemente as duas condições, isto é, atuavam em dois períodos: em um dos períodos em cargo efetivo e no outro por contratação emergencial.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário mostraram que dentre os respondentes, a maioria atuava na Rede há menos de três anos. Dos trinta e sete Professores de Apoio respondentes ao questionário, dezessete (46%) eram efetivos com menos de três anos na Rede. Se a estes se somar o número de professores emergenciais, verifica-se que o número de Professores de Apoio, respondentes ao questionário, cuja escolha de aulas é posterior aos demais profissionais efetivos com maior tempo de exercício docente na rede de ensino municipal, chega a quase 84%. Considerando-se o processo de atribuição de aulas na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, pode-se inferir que esses professores, emergenciais, ou em início de atuação como efetivos, no momento de atribuição, não tiveram muitas opções de escolha.

5.3. Motivações para a escolha da função de Professor de Apoio Pedagógico

Os Professores de Apoio Pedagógico escolhem ter esta função? Para responder a esta indagação, no questionário, foi perguntado aos Professores de Apoio se realizar esta função foi sua escolha pessoal, e constatou-se que, entre os professores respondentes dos questionários, 57% selecionou a opção "Não tive escolha"; 5% deixaram de responder a esta pergunta; e 38% afirmaram ter escolhido exercer a função de Professor de Apoio Pedagógico.

Solicitou-se ainda que os PAPs respondentes indicassem as principais razões porque assumiram a função de Professor de Apoio Pedagógico. Os docentes poderiam indicar até três razões para a escolha, descritas em frases breves.

Os motivos alegados para a escolha da função foram agrupados em quatro principais blocos de respostas, sintetizados no quadro a seguir:

escolha do sujeito	Motivações pedagógicas	Apreciação do tipo de trabalho Aprimoramento docente
	Motivações não pedagógicas	Horários e flexibilidade Facilidade das Rotinas Menos responsabilidades burocráticas
"não" escolha do sujeito	outros	Remanejamento para a função
	Critérios de atribuição de aulas da Rede – Tempo de atuação e situação de contratação (emergencial ou efetivo)	Baixa pontuação do docente Falta de outras opções no momento de atribuição de aulas Preferência pela localização física da escola só possível com o cargo de Professor de Apoio

Quadro 7: Razões para escolha da função de Professor de Apoio Pedagógico segundo as opções "escolha do sujeito" e "não escolha"

No primeiro bloco, as respostas incluem escolhas efetivas pela função, ou seja, quando houve preferência, de fato, pela atuação pedagógica do docente como Professor de Apoio na escolha por este cargo. No segundo deles, agruparam-se as respostas dos Professores de Apoio que apresentaram justificativas diversas para a escolha da função, seja por horário, flexibilidade,

rotinas ou responsabilidades burocráticas, razões não relacionadas diretamente ao trabalho pedagógico desempenhado pelo Apoio.

No último grupo, incluem-se as respostas relacionadas aos critérios de atribuição de aulas na Rede, que consideram a situação de contratação e o tempo de exercício docente na Rede, quando, muitos professores afirmaram possuir baixa pontuação ou, mais especificamente, não terem tido outra opção de escolha no momento da atribuição de aulas. Neste grupo, inseriu-se também a motivação relacionada à localização da escola no processo de escolha de salas que, como será visto, na Rede está também ligada aos critérios de atribuição de aulas da Rede Municipal de Ensino.

5.3.1. Motivações Pedagógicas: Apreciação do tipo de trabalho

O primeiro grupo identificado nos questionários inclui respostas em que o trabalho pedagógico de Apoio foi levado em conta na escolha da opção pelo docente, como se vê em alguns exemplos:

"Continuidade da aplicação de um projeto que desenvolvo com alunos em processo inicial de alfabetização utilizando tecnologias digitais"

"Possibilidade de atuação com alunos de primeiro ano do ensino fundamental oferecendo suporte aos alunos com dificuldade de aprendizagem"

"Gosto de atuar também na área de reforço escolar".

Como se pode verificar, a justificativa para a escolha, neste grupo, inclui respostas que variam desde a identidade profissional do Professor com a função, como com o conteúdo, e também o interesse em atuar com alunos com dificuldade de aprendizagem.

Já nas entrevistas semiestruturadas realizadas com PAPs, a preferência pela atuação pedagógica na função de Apoio foi presente nas falas de dois professores. Quando questionado sobre os motivos da escolha da função, PA1 afirmou: *"A minha preferência pelo cargo de Apoio é neste sentido de você fazer um trabalho específico com os alunos"* (PA1, 2013). Outro Professor de Apoio Pedagógico afirmou que seu interesse pela função está relacionado à sua formação como psicólogo. Segundo ele,

Vem pela minha formação, psicólogo. Então, eu gosto de trabalhar com dificuldades de aprendizagem. E pelo estilo de trabalho, que você trabalha

mais individual, mais focado para aquele problema do aluno. Porque às vezes, o problema de aprendizagem dele não é a dificuldade em aprender, mas envolve toda uma característica familiar, psicológica, então a gente consegue entender melhor o aluno. Então eu gosto de trabalhar como Apoio (PA4, 2013).

Em ambos os casos, a motivação para escolha da função está relacionada ao trabalho pedagógico desempenhado pelos Professores de Apoio Pedagógico. O PAP atua com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, desempenhando junto a eles um trabalho de recuperação. Como se pode verificar, muitos Professores de Apoio afirmaram se identificar com este tipo de trabalho, o que os levou a optar pela função no momento de escolha de aula.

Ainda que não se possa verificar os motivos porque alguns professores optem pelo trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem, infere-se que o trabalho mais individualizado do Professor de Apoio Pedagógico favorece esta preferência, já que o docente pode atuar com recursos e didáticas específicas às necessidades destes alunos.

5.3.2. Motivações Pedagógicas: Aprimoramento docente

Em outras respostas identificadas nos questionários, não se pode afirmar a ausência de motivações pedagógicas na escolha, no entanto, estas respostas incluem motivações relacionadas ao Aprimoramento Profissional do Docente junto ao Professor Titular da sala. A fim de complementar a análise, identificou-se o tempo de exercício docente na Rede de cada um dos sujeitos, como pode se identificar nas respostas a seguir:

"Observar o trabalho docente de um outro professor e com isso aprender mais sobre o exercício da docência" (cinco meses de atuação)

"Quero adquirir experiência com a prática de outros professores, trabalhando juntamente a eles" (um ano e dez meses de atuação)

"Aprimorar e aperfeiçoar as minhas estratégias e compreender mais as dificuldades de aprendizagens dos alunos em defasagem escolar/série" (sete anos)

Nas duas primeiras respostas, verifica-se o interesse de aprendizagem da prática docente junto a outro professor diante do seu baixo tempo de atuação. Na terceira resposta, o tempo docente é consideravelmente maior em relação

aos demais. No entanto, verifica-se o interesse de aprimoramento na atuação especificamente com alunos com dificuldades, o que caracteriza, neste caso, interesse de aprendizagem de atuação com este tipo de aluno.

Nas entrevistas, o interesse em aprimorar a atuação docente junto com outro professor foi, entre outras razões, identificado nas falas de três dos quatro Professores de Apoio entrevistados como motivo para escolha da função. Na fala de PA1, a escolha por ser Professor de Apoio Pedagógico se deu primeiramente por ser

"uma maneira interessante de se aprender bastante, porque ao acompanhar um professor de sala, você aprende muito".

PA1 foi Professor de Apoio Pedagógico de segundo ano e, neste caso, o trabalho é realizado dentro de sala de aula juntamente com o Professor Titular, o que permite o acompanhamento das aulas e dinâmicas de outros professores. No caso de PA2, este foi titular de sala em uma Escola de Educação Infantil no primeiro ano que ingressou na Rede e, no ano seguinte, começou a atuar no Ensino Fundamental. A escolha pelo trabalho de Apoio por PA2 se deu, segundo ele, porque permitiria que continuasse aprendendo, por sua atuação ser necessária em diversas turmas de diferentes anos no Ensino Fundamental, etapa de atuação até então desconhecida a ele. Em ambos, é possível se identificar o interesse pelo aprendizado da prática docente. Na fala de PA3, este interesse também é identificado, reflexo de sua falta de experiência como professor. Como afirma, assumir a função de PAP seria uma oportunidade de *"presenciar a prática de outros professores"* (PA3), porque nunca havia sido professor.

5.3.3. Motivações não Pedagógicas: Horários e flexibilidade

Nos próximos agrupamentos, verificam-se respostas em que prevalecem motivações externas à função pedagógica de Apoio. Neste mesmo grupo de respostas, tentou-se categorizá-las segundo suas semelhanças em subgrupos. No primeiro deles, se considera a opção de horários ou da flexibilidade, como se vê nestas respostas dos questionários:

"Era o horário que eu queria trabalhar"

"Flexibilidade de atuação em mais de uma sala de aula, mesmo sendo salas de 1. ano do EF"

"Conciliar vida familiar e profissional"

5.3.4. Motivações não Pedagógicas: Facilidade das rotinas

Outras duas respostas dos questionários chamaram a atenção pelo fato de que nelas as rotinas de trabalho docente do Professor de Apoio Pedagógico são aparentemente concebidas como mais fáceis de serem realizadas. Na primeira delas, o PAP menciona a questão da ausência de planejamento. Segundo ele, a escolha da função de Apoio se deu *"Por não precisar fazer um planejamento e sim seguir o do professor titular"*. Embora esta afirmação tenha sido pontual, não sendo verificada nas respostas de outros professores, ela é importante para se considerar o trabalho docente do Apoio. A atuação deste PAP, em específico, se dá no primeiro ano, e a Resolução 5/2010 indica como função do Professor de Apoio Pedagógico no primeiro ano *"acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas, oferecendo suporte pedagógico ao Professor Titular da Classe"* (RIBEIRÃO PRETO, 2010). Embora a Resolução indique como função *acompanhar* e não *elaborar* o planejamento, pode-se inferir na resposta deste profissional uma possível ausência de participação dele com o Professor de Sala no processo de planejamento de aulas que, segundo a Resolução, é parte de sua função.

O sentimento de desresponsabilização em relação ao planejamento de ensino, além de contrariar a Resolução do Programa, parece-nos portar uma grave distorção das funções docentes. Segundo José M. P. Azanha, o processo de elaboração do projeto pedagógico reveste-se da maior importância à construção da autonomia docente calcada no compromisso ético com a qualidade do ensino (AZANHA, 2000). Ausentar-se desta atividade parece-nos pouco formativo ao profissional. De outro lado, pode representar uma assunção voluntária à condição de *"auxiliar"* de ensino.

Em item posterior, a atividade de planejamento como atribuição do Professor de Apoio Pedagógico será objeto de análise. No entanto, ao se observar como critério de escolha da função a ausência de participação no planejamento, é necessário se considerar que o comprometimento com as

atividades de planejamento deve ser fomentada pelas políticas públicas que ensejam comprometer os profissionais da educação com o ensino de qualidade.

5.3.5. Motivações não Pedagógicas: Menos responsabilidades burocráticas

Outra resposta faz menção à não obrigatoriedade do PAP em ter de cumprir com funções burocráticas:

"Não ter as funções burocráticas exigidas ao professor titular (preenchimento de caderneta, fichas de avaliação, relatórios etc.)".

Nas entrevistas, o Professor Titular PT2 apresenta esta mesma afirmação, quando, referindo-se ao Professor de Apoio Pedagógico, afirma que ele é professor assim como o professor da sala, mas que "[...] a responsabilidade burocrática, do planejamento, fica a cargo do titular" (PT2, 2013).

Na fala do Professor de Apoio PA1, a ausência de determinadas responsabilidades burocráticas na função de Apoio também é evidenciada. PA1 justificou sua escolha pela função, entre outras razões, no menor número de responsabilidades em relação ao Professor Titular. Em suas palavras escolheu ser PAP, porque *"não tinha alguns compromissos que o Professor Titular tem com a sala"*. Entre esses compromissos, PA1 enumera os de lidar com inúmeros documentos, diário de classe e fichas individuais de avaliação, além de intervir no comportamento e indisciplina dos alunos.

Ao se analisar as respostas dos questionários e das entrevistas, é possível se levantar um questionamento em relação à própria profissão docente e às responsabilidades que a função requer. Se as responsabilidades ditas burocráticas são, para alguns professores, justificativa para optar pela função de Professor de Apoio, isso pode indicar que estas tarefas são incômodas aos professores em sua função.

Ainda que em pequeno número, alguns PAPs fazem referência ao fato de não necessitarem realizar planejamento. No entanto, é necessário se ressaltar a importância do planejamento na ação docente. De acordo com José Cerchi Fusari (1990), o planejamento deve ser concebido como um processo de reflexão articulado, crítico e rigoroso, e abrange *"a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino"* (FUSARI, 1990, p. 45). Na concepção de Fusari

(1990), o planejamento difere do Plano de Ensino justamente porque, enquanto o plano de ensino é um documento elaborado pelo docente que se configura como instrumento orientador de seu trabalho, o planejamento é o processo que envolve "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1989, p. 10). Se tais documentações, denominadas Plano de Ensino, têm por finalidade a sua execução a partir da reflexão do docente, se concebe as tarefas burocráticas como orientadoras da ação.

Tal concepção vem de encontro à de administração enquanto mediação para alcance dos fins como estabelece Vitor Paro (1988). Segundo este autor, a administração deve considerar os objetivos que se espera com a educação, e todas as atividades devem servir a este fim. Caso os meios - sejam documentos, serviços, atividades complementares, etc - se tornem fins em si mesmo, os objetivos visados com a educação são perdidos (PARO, 1988). Assim, quaisquer que sejam os compromissos assumidos pelos docentes, ainda que ditos burocráticos, devem se configurar como mediadores para o fim determinado da educação que é o ser humano educado. Se os documentos elaborados pelo professor possuem fins em si mesmo, se configuram como práticas burocratizadas e, portanto, inúteis.

5.3.6. Não escolha da função: remanejamento para a função

O último bloco de respostas dos questionários com o mesmo teor para a justificativa de escolha da função de Apoio é dos professores que admitiram não ter tido outra opção, sendo obrigados a assumir a função de Professor de Apoio Pedagógico. Em alguns casos, percebe-se o remanejamento do Professor para a função de apoio em virtude de alteração de período e de licença maternidade,²² como se pode verificar:

"Até Julho/2012 eu tinha sala (5º ano) no período da tarde, porém precisei mudar de horário e acabei ficando com a vaga de apoio no período da manhã na mesma escola (à tarde fico na CEI)"

²² Não foi possível encontrar documentos oficiais que determinam como a Secretaria Municipal da Educação aloca nestes casos.

"Estava de licença maternidade e quando voltei ao trabalho fui designada à função"

5.3.7. Não escolha da função: Critérios de atribuição de aulas da Rede

Em outras respostas, o docente se declara obrigado a escolher a opção por ter pouco tempo de atuação como professor efetivo na Rede. Vejamos exemplos de algumas repostas a seguir que elucidam esta situação:

"Não tenho pontuação necessária para fixar sede²³, segundo Secretaria da Educação"

"Fiquei sem sede (não consegui ser titular da sala por pontuação)"

"Havia duas possibilidades: apoio ou exoneração. Fiquei com a primeira"

Nas demais respostas, os professores alegam não terem tido outras opções no momento da atribuição de salas, o que os levou a escolher a função de Apoio. Vejamos a seguir alguns exemplos nas respostas dos questionários:

"Quando foi realizada a atribuição de aulas, não tinham opções; a maioria era Apoio"

"Só sobrou este tipo de função no dia da atribuição"

"Fui obrigada, pois não sobraram vagas em classes"

Nas entrevistas, este motivo foi evidenciado nas respostas de dois Professores de Apoio. Segundo PA3 (2013),

quando me chamaram para trabalhar na Rede, eu fui uma das últimas a entrar na atribuição, [...], como eu fui uma das últimas, não tinha mais vaga... só tinha para Professor de Apoio e aí eu fui meio que obrigada a pegar o cargo

²³ A afirmação "fixar sede", que relatam alguns professores, está relacionada à escolha da escola pelo Professor Efetivo. Esta escolha segue o processo de atribuição de aulas que tem como critério o tempo de atuação docente. O Professor efetivo, em seu primeiro ano de atuação na Rede, permanece com sua sede na Secretaria Municipal de Educação até o final do ano, quando necessita participar de concurso de remoção. Neste processo, o professor indica escolas em que tem interesse por fixar sede. A escola escolhida torna-se sua sede apenas se seu tempo de serviço lhe permitir a classificação para a mesma. Estar sem sede, neste contexto, significa que o Professor, por seu pouco tempo de serviço, não conseguiu como sede a escola que escolheu, permanecendo, portanto, com Sede na Secretaria Municipal de Educação.

Em outra fala deste mesmo PAP, ele afirmou não ter tido alternativa a não ser Professor de Apoio Pedagógico. Nas palavras de PA3, *"eu fui colocada lá [...] realmente não tive escolha, não tive alternativa, eu tive que pegar"*. Em grande consonância ao que afirmou PA3, a ausência de salas para serem atribuídas também é presente na fala de PA2 (2013), quando afirma:

Quando eu fui participar da atribuição, não tinha mais sala. Então, tinha Apoio, e eu acabei pegando turma de Apoio. Eu peguei porque não tinha sala de aula, né. Na verdade as salas que tinham eram muito longe da onde eu morava, né [...]. Mas o principal motivo foi que não tinha sala próximo de onde eu morava. Por isso que eu peguei Apoio.

Na fala de PA2, evidencia-se uma relação importante da atribuição de aulas com a localização da escola. Professores de Apoio respondentes dos questionários fizeram afirmações semelhantes a esta de PA2, quando a justificativa alegada para escolha da função é a localização física da escola, seja como primeira opção de escolha do professor, ou para conciliar a atuação em dois períodos de aula, como se vê nos exemplos abaixo:

"A escola que eu queria trabalhar só tinha essa opção"

"Na atribuição, a Instituição mais próxima só tinha apoio"

"Já havia atribuído um período com sala. Quis atribuir aula na mesma escola"

Os critérios para atribuição de aulas elencados anteriormente estão relacionados à forma de contratação do docente, se efetivo ou emergencial. No primeiro caso, a escolha da sala considera o tempo de atuação na Rede, e no segundo, é necessário se verificar que são os últimos a escolherem salas. Se o professor reside em uma região mais central, ou em bairros não periféricos da cidade, dificilmente consegue optar por uma escola próxima à sua residência. Considerando-se que a função de Apoio é uma opção possível no momento de atribuição, e que estas se dão em último momento, após a definição dos titulares de sala, pode-se inferir que muitos docentes fazem esta escolha levando em conta a localização da escola em que o Apoio é alocado, como se verifica em algumas das falas ditas acima.

É necessário ressaltar ainda que o número de PAPs que nos questionários declaram ter escolhido a função pelas características do Programa é muito pequeno, o que pode demandar intervenções formativas para que a

atuação deste profissional esteja em consonância com o que a Secretaria Municipal de Ensino espera do Programa de Apoio Pedagógico.

5.4. Formação e orientações para o exercício docente

Segundo a Resolução 005/2010, uma das atribuições docentes na função é participar de Formação Continuada, conforme se verifica no seu artigo 6º, item 4: os Professores de Apoio do 1º e 2º ano devem "participar do processo de formação continuada específica, direcionada aos profissionais que atuam nos dois primeiros anos da Etapa Inicial de Alfabetização" (RIBEIRÃO PRETO, 2010). Aos Professores de 3º ao 5º ano, a obrigatoriedade é também descrita no artigo 7º, item 6: "a participação no processo de formação continuada direcionada aos profissionais que atuam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental".

A maioria dos professores que respondeu ao questionário, 32 dentre os 37 aplicados, indicou participar de momentos de formação continuada na Secretaria Municipal de Ensino. Em relação à formação continuada na escola, apenas 19 indicaram participar de situações desta natureza.

É importante, aqui, destacar algumas observações. Em abril de 2012, o novo Estatuto do Magistério público foi aprovado, a partir da Lei Complementar 2.524. Nele, se alterou a composição da jornada docente, incluindo o Trabalho Docente Coletivo que, segundo o que o Estatuto regulamenta,

compreende o tempo dedicado à formação do docente e à atuação com a equipe escolar, às reuniões pedagógicas e de pais; na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Dezoito professores não indicaram participar de formação continuada no ambiente de trabalho, apesar de a legislação regulamentar a atividade. Embora o horário de Trabalho Docente Coletivo devesse corresponder a momentos de formação continuada, pode-se verificar que quase a metade dos professores respondentes ao questionário não o entende desta forma, visto que não assinalaram que participam de formação continuada na escola.

Já é sabida a discussão sobre a importância de a unidade escolar ser *lôcus* de formação profissional, a partir da realidade e contexto no qual se inserem os sujeitos. Entretanto, segundo os profissionais sujeitos nesta pesquisa, isto não ocorre: 20 PAPs respondentes dos questionários afirmaram que nunca receberam formação específica. Entretanto, 14 afirmaram ter recebido pela Secretaria Municipal de Ensino. Dentre os 14 que realizaram formação, merece destaque o fato de 10 registrarem que esta só ocorreu por duas vezes, quando se trata do tema "apoio".

Os profissionais informam, todavia, que participam de Encontros Mensais, fora do ambiente escolar, nos quais os docentes da rede municipal recebem formação.

Quando questionada em entrevista sobre a formação continuada dos Professores de Apoio, a Técnica da Secretaria da Educação, T1, explicou que os Professores de Apoio de cada ano se inserem na formação correspondente ao ano em que apoiam, em Encontros específicos. Segundo ela,

Se ele era Professor de Apoio do 1º ano, ele vinha acompanhar uma formação de 1º ano. Se ele era do 2º, a escola poderia junto com ele fazer a opção, aonde era mais necessário que ele participasse: no agrupamento de primeiro, ou no agrupamento de segundo

Esta informação foi verificada em diversas falas dos PAPs e Professores Titulares entrevistados. Os Professores de Apoio Pedagógico frequentavam os mesmos encontros mensais de formação dos Professores Titulares com quem atuavam. Nos encontros de formação, tal como esclareceu a Técnica da Rede T1, uma temática específica era desenvolvida e organizada por Ano de atuação do professor. Nos encontros de primeiro ano, iam os Professores Titulares e os PAPs de Primeiro ano e, assim, em todos os outros anos. Na fala do Professor Titular PT2 (2013), *"a formação era a mesma [...] tudo o que estava sendo proposto para se trabalhar, era ouvido pelas duas partes. Então, assim, não tinha assim um trabalho específico para o Professor de Apoio. Era o mesmo para todo mundo"*.

A Resolução 005/2010 menciona que o Professor de Apoio Pedagógico deve acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas do Professor Titular, além de participar dos momentos de planejamento da escola. Tal orientação indica que o trabalho deve ser conjunto entre os dois docentes. Logo, os processos formativos em tese também deveriam sê-lo. No entanto, embora

estas formações sejam direcionadas a todos os professores. Quando questionados sobre os problemas do Programa, muitos participantes indicaram a questão de ausência de formação específica para a função de PAP, como mostra alguns exemplos das respostas abaixo:

"pouca orientação e aprimoramento por parte dos órgãos de formação, principalmente no que se refere às atividades práticas a serem trabalhadas"

"falta de formação específica para esta função"

"a prefeitura deve oferecer formação continuada específica para os Apoios"

Verifica-se, portanto, que os Professores de Apoio Pedagógico indicaram no questionário a necessidade de se ter uma formação específica para o seu trabalho, o que merece discussão.

Se tomarmos por referência que o trabalho deveria ser realizado de maneira conjunta, os encontros formativos também deveriam seguir este indicativo. No entanto, a fala de um PAP parece esclarecer a demanda. Segundo ele, sua necessidade está relacionada às dificuldades específicas oriundas do tipo de alunos com quem os PAPs devem atuar. Segundo ainda o entrevistado, o Professor de Apoio *"trabalha com uma clientela, com uma demanda muito específica: são os alunos com dificuldade. Então ele teria que ter formações específicas. A Prefeitura, a Secretaria, deveria organizar isso"* (PA1, 2013).

O Professor de Apoio Pedagógico PA3 indicou demanda semelhante, quando afirmou ser necessária uma formação específica para os Professores de Apoio que tratasse das intervenções junto a alunos com dificuldade. Este PAP indicou a importância de encontros em que houvesse troca de experiências de atuações de diferentes Professores de Apoio na Rede, e de suas interações junto com o Professor Titular. Tal indicativo de PA3 demonstra a necessidade de ampliação de compartilhamento das ações docentes dos Professores de Apoio.

De acordo com a técnica da Rede, T1, nos momentos de formação, se estabeleciam os papéis dos Professores Titulares e de Apoio, e as formações específicas para cada um eram pontuais, trabalhadas conjuntamente nos momentos de formação de acordo com as necessidades apontadas nos encontros. A informação trazida por T1 é importante quando se considera as orientações transmitidas sobre as funções dos Professores de Apoio.

Em entrevista, alguns Professores de Apoio indicaram que nas reuniões de formação, eram tratados conteúdos relacionados à atividade do Apoio. Segundo PA1, *"tinham algumas reuniões que eram os antigos TR's²⁴ em que se passavam algumas informações sobre como era a atividade do Apoio Pedagógico"* (PA1, 2013). Em outra fala, este mesmo professor afirma ainda que

tiveram duas, ou três reuniões específicas para Apoio. Mas não tratou de conteúdo, de como você vai lidar com o aluno. [...] Foi uma reunião mais estrutural mesmo: 'você tem direito a isto...'; 'você tem que trabalhar desta forma...'; 'não pode tirar o aluno da sala'... coisas assim.

Na fala de outro Professor de Apoio Pedagógico PA3 (2013), esta afirmação é também verificada, quando afirma:

a gente foi lá na secretaria e eles deram formação só para os Apoios... na época, eu era Apoio de primeiro ano... aí falaram que a gente não podia sair com o aluno da sala... que a gente tinha que ficar do lado dele, ficar ajudando um a um... mais individual, mas sem fazer separação [...] acho que foi só esta vez, que foi lá na Secretaria... juntaram todos os Apoios de primeiro ano... fora esta, acho que não teve nenhuma que falasse de Apoio.

Como pode se verificar, segundo os participantes da pesquisa, os encontros com formação direcionada especificamente para os Professores de Apoio foram pontuais, com temáticas envolvendo orientações gerais sobre a atuação do Professor de Apoio. As formações, como já relatado, eram realizadas juntamente com os Professores Titulares. No entanto, em entrevista, um Professor Titular PT2 afirmou que as orientações dadas sobre o Programa de Apoio Pedagógico eram em sua maioria verbais. Segundo ele, *"as orientações que vem são estas, assim... 'ah, isso pode... isso não pode'"* (PT2, 2013). Estas orientações verbais, segundo PT2 (2013), por vezes, mudavam muito. Na sua fala, *"Uma hora você escuta uma coisa, outra hora, ah não... Agora não pode"* (PT2, 2013).

Antes de se analisar as implicações das orientações serem transmitidas, em sua maioria, de maneira verbal, serão retomadas as respostas dos questionários que tratam das orientações recebidas pelos Professores de Apoio

²⁴ Até 2012, a jornada docente na rede municipal de ensino não previa nenhum tempo para trabalho coletivo ou reuniões pedagógicas. Todavia, os profissionais efetivos nos cargos deveriam participar de reuniões de formação mensais, em horário distinto da jornada, denominada como Trabalho Remunerado, TR, pois as horas dedicadas à atividade eram remuneradas em separado. As reuniões agrupavam todos os docentes da rede segundo temas ou segundos os anos com os quais trabalhavam. Em 2012, o novo Estatuto do Magistério introduziu na jornada horas de trabalho coletivo.

sobre suas atribuições docentes antes de assumir a função. Dez professores respondentes aos questionários afirmaram que não foram orientados sobre suas atribuições antes de assumir a função. Em contrapartida, 26 afirmaram que foram orientados, dos quais 23 por orientações verbais pela equipe gestora, nove por orientações verbais de técnicos da Rede, nove por orientações verbais dos demais professores, e apenas cinco receberam orientações por escrito pela Equipe Gestora da escola, e seis por escrito de Técnicos da Rede.

A ausência de orientação sobre qual seria a sua função no momento de início de atuação é identificada em algumas falas nas entrevistas realizadas com Professores de Apoio. Dois PAPs e um Titular indicaram que obtiveram informações sobre a função do Professor de Apoio Pedagógico a partir de iniciativa pessoal de cada um deles. De acordo com o Professor Titular PT1,

"No início, assim, não foi passado. Eu que fui procurar saber. Porque eu tinha ficado insatisfeita com a questão do Apoio. Foi meu primeiro ano. [...] A gente que tinha que ir atrás. Então, no início eu fui atrás".

O Professor de Apoio Pedagógico PA1 afirmou que não recebeu orientações sobre sua função no início de sua atuação, e que procurou a partir de documentos legais. Outro entrevistado, PA2, disse ter realizado um trabalho de monografia na faculdade com a temática de auxílio do Professor Assistente na alfabetização e que, por isso, já sabia qual era a função do Professor de Apoio Pedagógico, o que caracteriza sua iniciativa pessoal na obtenção de informações sobre sua função.

Um dos professores entrevistados, PA1, afirmou que sabia de suas atribuições docentes por, em anos anteriores, ter trabalhado enquanto titular da sala com outros Professores de Apoio e que sua atuação como Apoio se deu a partir da imitação do trabalho que realizavam.

Os depoimentos acima são relevantes, uma vez que indicam ser o conhecimento sobre a função derivado e dependente da experiência individual e não de orientações específicas.

Tal afirmação é reforçada pelo depoimento do professor PA3 que indicou que não sabia quais seriam suas funções quando assumiu o cargo, embora imaginasse. Nas palavras dele, *"foram os próprios professores mesmo que foram falando o que a gente tinha que fazer e tal... mas eu estava bem perdida*

no começo" (PA3, 2013). Este PAP afirmou não ter recebido orientações por escrito nem da escola nem da Secretaria de Educação de Ribeirão Preto.

As implicações da ausência de orientações sobre a função de Apoio são verificadas nas falas de alguns Professores de Apoio entrevistados quando afirmam ter aprendido a função sozinhos, a partir de sua prática. Na fala de PA4, isto é evidenciado. Conforme afirma,

"a gente sabia que era para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. [...] a gente trabalhava de acordo com o que a gente achava que deveria" (PA4, 2013).

PA2 também discorre sobre o aprendizado da função no dia a dia, na sala de aula. Segundo ele,

a única informação que eu tinha é de qual turma que eu seria Apoio [...] Não recebi nenhuma orientação, neste sentido. Então, eu cheguei na sala, e fui sentindo tanto a turma, quanto às professoras. E, então, não tive nenhuma orientação. Você vai dançando conforme a música. Você vai aprendendo no dia a dia o que você tem que fazer

O Professor Titular PT1 indicou que as orientações sobre o Professor de Apoio Pedagógico na escola dependiam da equipe gestora, que tem posturas diferentes em cada unidade. Este professor afirmou que no primeiro ano em que atuou na Rede, a escola em que estava tinha alguns problemas, e que não passava as informações e orientações sobre o Professor de Apoio. Segundo ele, no ano seguinte, atuou em outra escola que, nas palavras dele, era mais organizada, e que nesta, recebeu informações por escrito pela equipe gestora.

Como é possível verificar, é significativo o número de professores que iniciam sua atuação como PAP sem compreender sua função, enquanto os que são orientados, recebem, em sua maioria, orientações verbais pela própria escola. Importante destacar ainda que a orientação pela escola não se dá de forma global na Rede, mas varia de escola para escola, segundo iniciativa de sua equipe gestora. Diante da ausência de orientações aos Professores sobre as suas funções e de uma regulamentação escrita sobre as atribuições docentes aos Professores de Apoio e, ainda, ao se considerar que as orientações são feitas, em sua maioria, no âmbito verbal, pode-se inferir indícios de um distanciamento da atuação do Professor de Apoio Pedagógico na Rede das suas funções definidas na Resolução 005/2010.

Na fala do entrevistado PA2, isto é evidenciado, quando afirma que existem problemas na própria gestão, em que a função do Professor de Apoio Pedagógico varia de acordo com a escola em que está inserido. Segundo o que afirma,

A função, sinceramente, eu acredito que não é muito bem definida. Acredito que diferencia até de escola para escola, né, não existe uma visão clara sobre isso [...] Eu penso assim que não existe uma definição específica, tendo em vista que em cada escola, e dentro da mesma escola também, tem Apoio de formas diferentes. Então, a impressão que dá é que é pra atender as necessidades do professor, o que ele achar que é pra você fazer, você vai lá e faz. Então, deixa claro que o Apoio não tá direcionado especificamente para a criança. Ele fica jogado. É o Apoio da escola. Então acho que isso não tá muito claro. Porque em uns lugares é de um jeito, em outros lugares é de outro jeito... [...] Porque percebo assim, que cada escola... "ah o professor é da sala... está à disposição da sala"... Então fica assim, ó... jogado. Então, varia, né... cada escola a gente percebe que tem uma visão diferente (PA2, 2013).

Um Professor Titular PT2, discorrendo sobre as necessidades do Programa, também demonstrou as possíveis consequências da falta de orientação sobre qual a função do Professor de Apoio Pedagógico. Segundo ele, o papel do PAP deveria ser mais bem trabalhado entre os professores e a equipe gestora para evitar situações de desconforto entre Professores Titulares e de Apoio e desvios de funções decorrentes da ausência de orientações.

Na fala de PT2, pode-se verificar que diante da ausência de esclarecimentos sobre qual a função do Professor de Apoio Pedagógico, existe distanciamento de suas atribuições descritas na Resolução 5/2010, e possíveis desvios de funções a partir das demandas locais da escola em que está alocado, solicitados, no caso da fala de PT2, pela própria equipe gestora da escola. Em item posterior, serão aprofundadas análises de outras falas que discorrem sobre os desvios de função realizados pelo PAP. No entanto, é importante salientar que tais desvios são concebidos a partir da falta de esclarecimentos entre os Professores e a própria escola, envolvendo a Equipe Gestora, sobre qual a função deste Professor de Apoio.

Nas falas dos entrevistados, as inferências da ausência de orientação são identificadas pela inconstância nas informações dos próprios professores. Por exemplo, de acordo com a Resolução 005/2010: "no 1º e 2º ano o aluno será atendido durante suas atividades de rotina, na própria turma a que pertence" (RIBEIRÃO PRETO, 2010), enquanto "no 3º, 4º e 5º ano o aluno poderá ser

atendido em espaço escolar distinto da sala de aula da turma a que pertence" (RIBEIRÃO PRETO, 2010). No entanto, nas falas de alguns Professores, tanto Apoio como Titulares, esta informação foi relatada erroneamente, como se pode ver a seguir:

"no primeiro ano ele fica dentro da sala, trabalha com o aluno na sala... e depois do segundo tira da sala, faz um reforço com ele fora da sala" (PA3 - Apoio de 1º e 3º)

"[...] primeiro, segundo e terceiro não se retira da sala de aula [...]" (PA1 - apoio de 1º e 2º)

"de primeiro ano, o professor tem que ficar dentro da sala acompanhando o professor, e auxiliando o aluno. De segundo a quinto ano, pode retirar este aluno para se trabalhar individualmente" (PA4 - Apoio de 3º).

Como é possível se verificar, estes três professores indicaram desconhecimento sobre a orientação presente na Resolução de retirada dos alunos da sala – seja por retirar os alunos de segundo ano da sala, seja por não retirar os de terceiro ano – contrariando o que determina a Resolução 005/2010. Em todos os casos, as afirmações errôneas destes professores são verificadas, especialmente, por se tratar dos anos com os quais não trabalharam.

Quando se considera a ausência de orientação sobre as funções do Professor de Apoio Pedagógico, observa-se que a política que implementa este Programa tem características precárias, visto que há ausência de objetivos claros, o que caracteriza uma política sem a perspectiva administrativa de coerência entre meios e fins declarados (PARO, 1988).

5.5. Encaminhamento dos alunos ao Programa de Apoio Pedagógico

Em relação à atuação profissional, perguntou-se nos questionários, sobre a indicação do educando ao Programa de Apoio Pedagógico. Sobre esta temática, a Resolução 005/2010, segundo o parágrafo 2º do artigo 1º, afirma que

Será encaminhado ao Programa de Apoio Pedagógico Escolar o aluno cuja aprendizagem for avaliada, **pelo Conselho de Classe**, como abaixo da esperada em relação aos objetivos de aprendizagem propostos para o período ou ano escolar em que se encontra matriculado [grifos nossos].

A Resolução define, portanto, que o encaminhamento do aluno ao Programa é definido pelo Conselho de Classe. No entanto, verificou-se no site

oficial do município de Ribeirão Preto o calendário escolar do Ensino Fundamental para o ano letivo de 2013 e, nele, a primeira reunião do Conselho Escolar era prevista para o dia 17 de maio²⁵. Neste sentido, é possível se questionar sobre as alternativas encontradas para definir os alunos com quem os Professores de Apoio Pedagógico trabalhariam quando as aulas começaram no início do mês de fevereiro de 2013. Neste caso, fica evidente o descumprimento do artigo da Resolução, visto que o encaminhamento dos alunos ao Programa e, por consequência, a atuação do PAP durante um trimestre de aulas precisa estar embasada por algum critério de indicação.

Dos 37 professores participantes no questionário, 23 responderam que o Professor Titular é quem define os alunos com os quais o Professor de Apoio Pedagógico vai trabalhar, o que indica decisão unilateral.

Outros professores assinalaram concomitantemente duas opções, o se pode inferir diálogo na decisão, ainda que não fique evidente a forma como isto é realizado: seis Professores assinalaram as opções "Professor Titular" e o "Coordenador Pedagógico"; e quatro professores selecionaram concomitantemente as opções "Professor Titular" e "eu mesmo", para indicar quem definia os alunos com quem trabalhava no Programa. Verifica-se, portanto, que em nenhum dos casos, os professores respondentes do questionário indicaram a opção o "Conselho de Classe" como responsável pelo encaminhamento do aluno ao Programa.

Nas entrevistas, todos os quatro Professores de Apoio participantes afirmaram que o Professor Titular definia os alunos com quem iriam trabalhar. Um dos Professores fez menção a uma lista que o Professor Titular lhe entregava com os nomes dos alunos que ele queria que fossem levados para o Programa de Apoio Pedagógico. O fato das sondagens diagnósticas serem utilizadas como instrumento de avaliação inicial dos alunos, e estas serem realizadas, em sua maioria, pelo Professor Titular da sala, revela a ausência de participação do Professor de Apoio Pedagógico nos momentos de indicação do aluno ao Programa, sendo esta escolha realizada de forma unilateral.

²⁵ Fonte: http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/calendario/fundamental_medio_2013.pdf Acesso em 31/05/2013

Em todos os casos, os participantes das entrevistas afirmaram que o critério para esta indicação se baseava nas avaliações diagnósticas²⁶ de sondagem realizadas no início do ano letivo pelo Professor Titular. Uma das respostas dos questionários indicou esta sondagem, quando afirmou

"o principal critério é o desempenho do aluno nas sondagens realizadas periodicamente".

De acordo com o Professor Titular PT1, se o desempenho do aluno em outra avaliação de sondagem tivesse melhorado, este poderia deixar o Programa de Apoio Pedagógico e outros poderiam ser incluídos. Neste caso, a avaliação de sondagem no meio do processo também era realizada pelo Titular. No entanto, PT1 afirmou que a seleção era realizada conjuntamente com o Coordenador Pedagógico, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica realizada pelo Titular em sala. Segundo PT1, ele fazia a sondagem em sala, e em reunião com o Coordenador Pedagógico, analisava-se a hipótese de escrita em que cada aluno se encontrava e, a partir disso, as necessidades de intervenção. Depois deste diálogo, o Coordenador Pedagógico definia os grupos de alunos e repassava para o PAP, com a grade de horário. Este Professor Titular também indicou que no conselho se conversava muito sobre isso. Neste caso, é possível se inferir que o Conselho de Classe define o encaminhamento dos alunos no Programa, considerando sua permanência ou afastamento. No entanto, nenhum outro professor, nem nos questionários, nem nas entrevistas, fez menção ao Conselho da Escola na indicação do educando ao Programa, o que pode indicar que isto é verificado pontualmente em apenas algumas escolas, não sendo notória a recorrência.

Ainda sobre avaliações de sondagem durante o ano, um dos Professores de Apoio Pedagógico, PA1, afirmou que ele também realizava avaliações diagnósticas com os alunos com quem trabalhava dentro de sala de aula (PA1 é Professor de Apoio Pedagógico de 1º ano) e durante as etapas do Projeto que realizava junto aos alunos. Se o desempenho dos alunos nas avaliações demonstrava que haviam atingido os objetivos da sala, PA1 afirmou que deixava estes alunos um pouco de lado para orientar a outros que necessitassem mais e,

²⁶ As avaliações diagnósticas na Rede Municipal de Ribeirão Preto utilizam como critério a avaliação de hipótese de escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008) que define os alunos como pré silábico, silábico, silábico alfabético ou ortográfico.

no caso do Projeto que aplicava, ele mesmo selecionava alguns alunos que saíam.

Se o instrumento de avaliação era a sondagem diagnóstica, quais eram, então, os critérios para indicação dos alunos ao Programa de Apoio Pedagógico?

Dentre os critérios considerados para a indicação de um aluno ao Programa, os Professores de Apoio respondentes do questionário podiam indicar os três principais. Entre as respostas, se podem destacar algumas recorrências, presentes inclusive nas falas dos entrevistados. Nos itens abaixo, procurou-se realizar alguns agrupamentos de acordo com as semelhanças, ainda que em muitas destas categorias, estas similaridades se interpoem.

A principal justificativa presente em 20 respostas dos respondentes está relacionada à dificuldade de aprendizagem como um dos critérios para encaminhamento do aluno ao Programa de Apoio Pedagógico. Algumas respostas citam genericamente dificuldade de aprendizagem, entretanto, algumas mencionam a dificuldade com o conteúdo de Língua e Linguagem e o Raciocínio Lógico Matemático. Entre as respostas que mencionaram esta temática, destacam-se os exemplos:

"aluno que tem dificuldade de aprendizagem"

"quando o aluno apresenta dificuldade na aprendizagem é necessário um acompanhamento individualizado com atividades de leitura e escrita"

"dificuldade de aprendizagem na alfabetização e raciocínio lógico matemático"

Como se vê, nas respostas que identificam a que tipo de dificuldade de aprendizagem o Professor se refere, é possível verificar que não se trata de qualquer conteúdo escolar mas, especificamente, a aprendizagem dos conteúdos de Língua e Linguagem e de Raciocínio Lógico Matemático. Esta priorização é definida desde a Resolução 5/2010 quando afirma, em seu artigo 2º que "o Programa de Apoio Pedagógico Escolar atenderá, prioritariamente, defasagem de aprendizagem nas áreas de Língua e Linguagem e Raciocínio Lógico-Matemático". A análise sobre a ênfase a estes conteúdos será objeto de análise em item posterior.

Ainda sobre os critérios de encaminhamento do aluno ao Programa, um dos principais indicado pelos Professores de Apoio nos questionários está em consonância ao definido no artigo 1º, parágrafo 2º, da Resolução: "será encaminhado ao Programa de Apoio Pedagógico Escolar o aluno cuja aprendizagem for avaliada, pelo Conselho de Classe, como abaixo da esperada **em relação aos objetivos de aprendizagem propostos para o período ou ano escolar em que se encontra matriculado**" [grifos nossos]. Dentre as respostas nesta temática, destacam-se os exemplos:

"não atender aos critérios mínimos estabelecidos para o êxito e acompanhamento da série em curso"

"alunos que ainda não atingiram as expectativas de aprendizagem para o ano em que se encontra"

Nas entrevistas, esta menção a "critérios mínimos" do aluno no ano que está cursando, ou a desempenho "abaixo do esperado" é presente nas falas de todos os Professores de Apoio e um dos Professores Titulares entrevistados. Segundo os entrevistados, é possível se verificar que as avaliações diagnósticas realizadas pelos professores titulares buscavam averiguar se o aprendizado do aluno correspondia ao esperado para o ano em que estava matriculado segundo os critérios mínimos definidos pela Secretaria Municipal da Educação e, em caso negativo, o educando era encaminhado para o Programa de Apoio Pedagógico. A fala do Professor de Apoio Pedagógico PA3 elucida esta informação:

"O titular aplicava a avaliação diagnóstica. Eles faziam, via se eles atendiam os critérios mínimos pra aquele ano. E se o aluno estava abaixo do esperado, eles iam para o Apoio" (PA3)

Outras respostas nos questionários não citaram os tais "critérios mínimos", mas indicaram comparação do desenvolvimento dos alunos em relação aos demais ou à maioria da turma, como se verifica em alguns exemplos de respostas a seguir:

"criança lenta (ritmo diferente da turma)"

"aluno que não acompanha a turma"

"atraso na aprendizagem em relação à turma"

Nas entrevistas, este tipo de critério também é evidenciado nas falas de dois Professores, ambos fazendo referência a alunos de 1º ano, em fase de alfabetização. De acordo com o Professor Titular PT2, se o aluno não avançava na hipótese de escrita ou não melhorasse a leitura, era encaminhado para o PAP. A fala do Professor de Apoio Pedagógico PA2 também ilustra esta questão:

"No primeiro ano, por exemplo, como era a parte inicial da alfabetização ainda, a professora já havia trabalhado durante um tempo e aí ela percebe que alguma turminha estava ficando para trás, e foi onde ela pegou e falou assim: "olha, vamos retomar algumas coisas com estas crianças, para eles darem conta, porque eles não estão conseguindo deslanchar. Então você trabalha algumas coisas com eles para ver se eles melhoram em alguns aspectos" (PA2, 2013)

Nas falas destes dois entrevistados, entendemos haver uma concepção pedagógica de busca pela homogeneização do aprendizado discente. Se se tem como alvo uma escola democrática, que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, é necessário se ressaltar que nela estarão presentes a heterogeneidade e diferentes ritmos de aprendizagem entre os educandos.

Na escola tradicional, seriada, os alunos que não acompanhavam os demais reprovavam o ano. Como explanado anteriormente, na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, é estabelecido um ciclo nos três primeiros anos de escolarização. Quando se verifica que alunos heterogêneos se encontram inseridos no primeiro, segundo e terceiro ano, é necessário se retomar a necessidade de mudança estrutural da escola para que de fato a democratização do ensino e aprendizado seja verificada (JACOMINI, 2010).

De acordo com Márcia Aparecida Jacomini (2010), a organização da escola em ciclos requer que todos os alunos concluam o Ensino Fundamental com o mesmo tempo, o que pressupõe diversificações nos caminhos percorridos para sua aprendizagem. De acordo com esta autora, ao contrário do que era verificado na escola tradicional, a escola deve se adequar às necessidades dos educandos. Segundo Jacomini (2010, p. 50),

A organização e os procedimentos pedagógicos devem estar a serviço das demandas trazidas pela diversidade que caracteriza a escola pública. Não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimento, mas nos procedimentos para que esse conhecimento possa ser apropriado por todos. Se todos devem terminar o ensino fundamental ao mesmo tempo, faz-se

necessário oferecer espaços, metodologias e tempos diferenciados para atender às diferenças e dinâmicas individuais.

Ressalta-se que, pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é direito público subjetivo, devendo ser oferecida a todos, independentemente de suas particularidades. É função da escola, portanto, proporcionar um ensino que favoreça o aprendizado de qualquer educando. Ainda que o Programa em foco possa favorecer a diferenciação metodológica, com uma atuação docente mais individualizada, é necessário se considerar que esta alternativa isoladamente não é suficiente. Antes, a organização por ciclos pressupõe uma maneira diferenciada de "organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana" (JACOMINI, 2010, p. 48). Em outras palavras, não basta a inserção de um profissional docente, mas a estrutura atual da escola, em todas as suas especificidades, deve favorecer este princípio de democratização do ensino.

Nas últimas décadas, houve ampliação significativa da oferta da Educação Básica, e se avançou quantitativamente no oferecimento de vagas, chegando a sua quase universalização. A quantidade de vagas se ampliou, mas a sua qualidade não acompanhou o crescimento e, de fato, é questionável uma quantidade sem a qualidade deste ensino (CARREIRA, PINTO, 2007). Não se pode conceber como direito uma vaga a um aluno quando a este não lhe é oferecido também o direito de aprender, independentemente das suas particularidades. De fato, houve extensão da escola à população que antes não tinha acesso a ela, contudo, a exclusão dos alunos se modificou. Conforme discorre Celso Rui Biesegel (1981, p. 53),

No passado, a exclusão das classes populares subalternas aparecia sob a forma simples e direta da inexistência da possibilidade de acesso aos setores mais decisivos do ensino. Hoje, o processo de exclusão continuaria operando, mas sob formas menos transparentes.

A presença na escola dos educandos antes excluídos no acesso, produziu o que Beisegel (1981) identificou como uma situação de crise que faz alusão a uma escola de qualidade presente apenas no passado (BEISEGEL, 1981). Mesmo havendo democratização do acesso à escola, não houve

alterações na sua estrutura, e ela permaneceu reprodutora das desigualdades sociais (BEISEGEL, 1981).

Como será visto a seguir, alguns alunos são estigmatizados como diferentes dos demais em relação a seu aprendizado, sejam estes por “dificuldade de concentração, indisciplina ou por apresentarem necessidades especiais”, fato tido como justificativa para seu encaminhamento ao Programa de Apoio Pedagógico.

A palavra "estigma", conforme define Erving Goffman (1988, p. 5), entre os antigos gregos, designava "sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou de mau acerca do estatuto moral de quem os apresentava". Tais marcas eram definidas para que se evitasse a convivência social com categorias de indivíduos como escravos, traidores ou criminosos.

No entanto, conforme conceitua Goffman (1988), atualmente o termo estigma se refere a qualquer característica, não necessariamente física ou visível, cuja "marca" não se enquadra ao quadro de expectativas sociais acerca de determinado indivíduo. Quando a característica estigmatizada é evidente e de conhecimento dos demais, o estigmatizado admite o status de "desacreditado", portador, pois, de um atributo depreciativo. Não serão, pois, os atributos "dispersos", "deficientes", "repetentes", "indisciplinados", entre outros, estigmas que marcam profundamente os alunos concebidos como os que não aprendem?

Em entrevista, o Professor Titular PT2 mencionou que os alunos com dificuldade de concentração necessitam de um trabalho mais individualizado, possível, segundo ela, com a presença do Professor de Apoio Pedagógico. A justificativa para encaminhamento ao Programa, relacionada à dificuldade de concentração, é relatada por nove professores respondentes dos questionários, exemplificada nas respostas abaixo:

"alunos muito dispersos"

"déficit de atenção"

"Atenção Individualizada aos alunos com dificuldade de concentração"

É importante se destacar que, segundo os relatos, as dificuldades mencionadas são diagnosticadas pelos próprios docentes, o que reforça o

estigma do aluno com dificuldade de concentração, sem que sejam realizados procedimentos adequados para a produção de diagnósticos.

Embora não seja o objetivo declarado na Resolução 5/2010, três critérios para encaminhamento dos alunos ao Programa chamaram a atenção nas respostas dos questionários: quatro professores fizeram menção a alunos com deficiência, dois professores mencionaram reprovação do aluno e seis professores mencionaram alunos indisciplinados, em todos os casos, confirmados pontualmente nas falas de alguns professores entrevistados.

Em relação à temática de alunos com deficiência, é possível se verificar nos questionários seis respostas, dentre as quais destacamos a que segue abaixo:

"alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de atendimento mais individualizado, ressaltando que este atendimento não é a sala de recursos, mas sim um reforço"

Um Professor de Apoio Pedagógico, PA3, fez referência à sua atuação para auxiliar a uma aluna com necessidades educacionais especiais em um primeiro ano. Nas palavras de PA3 (2013), este PAP

"ficava do lado daquela aluna na maior parte do tempo, e carregava esta aluna para cima e para baixo, tinha que ajudar ela, principalmente na hora de ir para o pátio, na hora de ir para o recreio" (PA3, 2013).

Embora não se mencione na Resolução 5/2010 a intervenção junto a alunos com necessidades educacionais especiais, nota-se que, ainda que pontualmente em apenas algumas escolas, esta atuação do Professor de Apoio é relatada. Precisamente na fala acima, não foi mencionado o trabalho pedagógico realizado com a aluna com necessidades educacionais. O docente registra exclusivamente a assistência que prestava à educanda.

Referindo-se à repetência dos alunos, dois professores apontaram nos questionários esta como critério de indicação ao Programa de Apoio Pedagógico.

Nas entrevistas, dois professores também mencionaram a repetência dos alunos, como se vê abaixo:

"Em alguns casos, eram crianças que já tinham sido reprovadas. Algumas já eram colocadas direto, assim, no Apoio" (PA2, 2013)

"E os repetentes também... quem estava repetindo o ano, principalmente no terceiro, era obrigado a ir ao Apoio" (PA3, 2013)

O que poderia significar a indicação dos alunos com repetência ao Programa? Se esta indicação está relacionada unicamente ao fato do aluno ter sido reprovado, sem se considerar o aprendizado deste aluno, há um claro indicativo de uma concepção de que o aluno retido reprovará novamente caso não houver uma intervenção, que neste caso, está associada à ação do Professor de Apoio Pedagógico. Ainda que esta informação esteja no campo da inferência, sem constatação em nenhuma fala das entrevistas, é de se questionar o fato de que o aluno repetente inicia o ano letivo já carregado do estigma do aluno que não aprende, ou que necessita de auxílio específico para aprender, sendo por isso encaminhado ao Programa.

A temática indisciplina causou estranheza como critério de indicação para o Programa de Apoio Pedagógico, mas ocorreu em seis respostas dos questionários.

Ainda que em número reduzido de respostas, os professores citaram *indisciplina* como critério de indicação, inferindo contradição aos fins da educação escolar. A fala do Professor de Apoio Pedagógico PA3 esclarece ainda mais este distanciamento. Embora este PAP esclareça que a indisciplina não fosse critério de indicação do aluno ao Programa, sua fala menciona que muitos de seus alunos eram indisciplinados e, segundo afirmou, a necessidade de se retirar estes alunos da sala se devia ao fato de serem

"alunos que estavam bem atrasados em relação aos outros, não acompanhavam; e alguns eram indisciplinados. Então era cômodo pra ela [professora titular] que eu tirasse aqueles alunos, pra ela poder avançar no conteúdo do terceiro [ano]" (PA3, 2013)

Em primeira análise, é possível se verificar que o encaminhamento de alunos com indisciplina ao Programa evidencia desvio dos objetivos declarados pela Resolução 005/2010. No entanto, e mais alarmante, a fala de PA3 revela indícios de exclusão destes alunos.

De acordo com Julio Groppa Aquino (1998), a organização escolar atual reflete o cotidiano escolar do século passado, ainda que em normas e condutas mais silenciosas. Os educandos que não se adequarem às normas escolares são excluídos e/ou punidos, por instrumentos como avaliação, notas baixas,

expulsões, transferências ou, como é possível se verificar na fala do Professor de Apoio Pedagógico PA3, pelo encaminhamento ao Programa. De acordo com Julio Groppa Aquino (1998), a indisciplina escolar pode indicar a "recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática". Neste sentido, este autor afirma que a indisciplina reflete a necessidade de transformação das relações presentes na escola para que ela de fato atue preparando os sujeitos para o exercício da cidadania.

Quando se verifica a menção da indisciplina como critério para indicação do aluno ao Programa de Apoio Pedagógico, é notória profunda contradição aos fins da educação escolar. Tal contradição é verificada nos estudos sobre a permanência na escola para além do horário regular, como é verificado no trabalho de Nilton Francisco Cardoso (2012) que também indica ser a atividade na escola uma forma de punição.

Se se concebe a educação como aquela responsável pela apropriação da cultura social e historicamente construída pelo homem, com vistas à sua formação integral (PARO, 1986), deve-se considerar a formação do educando para exercer sua função de sujeito. A educação, nesta perspectiva, deve admitir a pluralidade de sujeitos presentes na escola.

5.6. Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Apoio

5.6.1. Planejamento e Avaliação

Em item anterior, verificou-se na fala de um dos PAPs o não planejamento como justificativa para escolha da função, contudo, como será visto a seguir, esta é atribuição verificada na Resolução 005/2010 que regulamenta o Programa de Apoio Pedagógico. De acordo com o 6º e o 7º artigo da Resolução 005/2010, o Professor de Apoio Pedagógico, do 1º ao 5º ano, possui como uma das atribuições "participar dos momentos de planejamento e avaliação proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado". Questionou-se, por isso, se havia a participação dos Professores de Apoio tanto nos momentos de Planejamento como de Avaliação junto ao Professor Titular.

Em entrevista com a Técnica da Secretaria Municipal da Educação, T1, ela informou sobre esta participação no planejamento. Segundo ela (T1, 2012), o Professor Titular

vai preparar o planejamento, o Professor de Apoio tem que compartilhar desse planejamento. Como ele pode ser apoio de uma classe ou de um trabalho se ele não sabe qual é a proposta que está sendo planejada para aquele grupo? Então, desde o planejamento, ele tem que tá compartilhando com o professor titular de classe (T1, 2012).

Nos questionários, indagou-se sobre a organização do trabalho do Professor de Apoio Pedagógico e, especificamente sobre o seu "planejamento" junto ao Professor Titular. Em cada caso, verificam-se resultados distintos.

Em relação à organização do trabalho do Professor de Apoio Pedagógico, 15 PAPs (40%) respondentes do questionário indicaram que organizam seu trabalho sozinhos e 20 (54%) indicaram que organizam junto com o Professor Titular. Apenas dois PAPs indicaram a participação do coordenador pedagógico na organização do trabalho. Verifica-se, portanto, que quanto à organização do trabalho do Professor de Apoio Pedagógico, as respostas são diversas.

A indicação de 40% dos PAPs respondentes de que organizam o trabalho sozinhos em comparação aos 54% que o fazem junto com o Professor Titular, demonstra que não há homogeneidade na forma de organização do trabalho e que mais da metade dos profissionais trabalha, segundo sua própria visão, em conjunto com os professores titulares. Os professores especificam sua atuação indicando auxílio na elaboração de projetos e atividades em sala de aula, e diálogos sobre os alunos encaminhados ao Programa.

Perguntou-se no questionário especificamente sobre a situação de planejamento. Neste caso, os percentuais se alteram: a maioria dos Professores de Apoio, 27 (73%), afirmou não participar de momentos de planejamento juntamente com o Professor Titular e nove (24%) professores responderam que participam do planejamento.

Infere-se que os profissionais diferenciam o ato de planejar da organização do trabalho. Apesar de o tema merecer maiores discussões destacamos, neste momento, a participação dos profissionais nos períodos regulares de planejamento.

Quando questionados sobre planejamento, muitos entrevistados relacionaram o termo como o momento de planejamento instituído no início do

calendário escolar. A participação nestes encontros pelo Professor de Apoio é obrigatória segundo o que define a Resolução 005/2010. No entanto, como relataram dois Professores Titulares e um PAP, a contratação dos Professores de Apoio, na maioria das vezes, se dava posteriormente à semana destinada ao Planejamento no início do ano letivo, conforme relatou o Professor Titular PT2. Segundo PT2, o planejamento já havia sido realizado "com a equipe de trabalho, com a direção, mas sem este Professor de Apoio, sem a participação dele. Ele realmente não participava não" (PT2, 2013). Outro Professor Titular (PT1) alegou que o planejamento do início do ano era um dos momentos em que os professores podiam se reunir, e confirmou que o Professor de Apoio Pedagógico não participava destes momentos porque sua contratação, geralmente, era realizada posteriormente.

Apenas um dos PAPs relatou sua "participação" no momento de planejamento do início do ano. Segundo este professor, este foi um dos únicos anos em que a atribuição de aulas aos Professores de Apoio Pedagógico ocorreu antes do início do ano letivo. No entanto, este PAP entrevistado relatou que apenas *compareceu* ao encontro de planejamento, não participando efetivamente dele. De acordo com PA2,

Eu lembro que no começo do ano, eu até participei da reunião de planejamento dos professores, mas, só participei, estava presente. Não dei nenhuma contribuição. Eu só estava presente mesmo. Não contribuí em nada. Era só pra ver como realmente elas faziam o planejamento, as atividades que iriam ser realizadas, o que seria trabalhado em cada disciplina, mas não dei nenhuma contribuição (PA2, 2013)

Nas entrevistas, a participação no planejamento é também verificada apenas pontualmente em duas respostas.

Em um dos casos, o Professor Titular PT1 relatou que um dos Professores de Apoio com quem trabalhou teve dificuldades com o comportamento dos alunos encaminhados ao Programa. Segundo PT1, os alunos não respeitavam este PAP e, por esta razão, os dois buscaram juntos intervir conjuntamente. PT1 relatou que o planejamento com este Professor de Apoio Pedagógico se deu justamente por este motivo específico, não sendo verificado na atuação com os demais PAPs. Em razão das dificuldades relatadas, o Professor Titular PT1 afirmou que ele e o PAP conversaram para compartilhar as dificuldades dos alunos.

PT1 relatou que eventualmente o Professor de Apoio ia à sua sala para mostrar o trabalho que estava sendo realizado junto aos grupos de alunos encaminhados ao Programa. PT1 ainda mencionou que, neste período, ainda não havia sido estipulada a carga horária do Trabalho Docente Coletivo (TDC), e, quando foi instituído, os próprios PAPs assumiram as aulas destes momentos, o que impossibilitava o diálogo entre os professores.

A fala do Professor Titular PT1 traz importantes informações. Primeiramente, é possível verificar ausência de momentos e espaços coletivos para troca entre o Professor Titular e o Professor de Apoio. Ainda que PT1 relate que, a princípio, não havia sido ainda estipulado o TDC, é necessário ressaltar que, quando instituído, estes momentos não foram empregados para o trabalho conjunto de ambos, visto que o Professor de Apoio Pedagógico se responsabilizou pelas aulas ministradas nos horários de Trabalho Docente Coletivo do Professor Titular. A ausência de momentos destinados a planejamento conjunto é, inclusive, uma das razões relatadas pelos entrevistados como obstáculo para o trabalho coletivo do Titular e o Apoio.

Segundo PA2, em alguns momentos a professora titular lhe passava o planejamento das aulas em que este teria que o substituir, lhe conferindo "autonomia" para alterá-lo como bem quisesse. No entanto, em relação ao planejamento das aulas de maneira geral, PA2 afirmou que não participava, e complementou "acho que não cabia ao Professor de Apoio fazer este tipo de coisa".

A fala deste PAP entrevistado traz uma relevante afirmação: o Professor de Apoio Pedagógico não considera parte de sua função o planejamento junto com o Professor Titular.

Nas entrevistas, um dos PAPs, também de primeiro ano, afirmou que seguia o planejamento do Professor Titular e, segundo o que afirmou, ele

(...) trabalhava de acordo com o conteúdo que o professor dava na sala. Trabalhava auxiliando o aluno naquele conteúdo que o professor tava dando (PA1, 2013).

Dentre as respostas, é possível se verificar que o planejamento a que se referem os Professores de Apoio Pedagógico está ligado à elaboração de atividades e diálogos sobre os alunos. Falas como "ela me passa o cronograma" sinalizam que parte dos entrevistados é apenas informado do planejamento, e

não atuante. PA4, que atuava com o 3º ano, em sua entrevista afirmou que nunca viu o planejamento do Titular, mas que a iniciativa foi sua de buscar informações. Conforme afirma PA4 (2013),

Eu conversava muito para saber como ele tava trabalhando, para eu trabalhar as atividades de acordo com o nível que o aluno estava, para ele não voltar para a sala totalmente perdido. Então, basicamente, quando era possível, era o mesmo assunto que eu trabalhava.

Quando não era possível conversar diretamente com o Professor Titular, este PAP afirmou que dialogava com os próprios alunos nos grupos a fim de se informar dos conteúdos trabalhados em sala, para com eles dialogar. Conforme afirmou, PA4 tentava fazer ligação desses conteúdos para evitar que os alunos considerassem o Programa como outra sala de aula, mas extensão dela com o intuito de auxiliar nas dificuldades.

A despeito da louvável iniciativa do entrevistado, as decorrências da ausência de um planejamento conjunto são alarmantes. Se o Professor de Apoio Pedagógico não tem participação no planejamento, e nem mesmo acesso a ele, pode-se inferir um trabalho pedagógico truncado com o trabalho realizado em sala de aula pelo Professor Titular.

As consequências pedagógicas para o aluno são graves, visto que se é iniciativa individual do Professor de Apoio Pedagógico a sua participação ou ao menos, o ato de se informar do planejamento de aulas do Titular, pode-se inferir que, em muitos casos, haverá distanciamento do trabalho pedagógico realizado com os alunos indicados ao Programa com o realizado com os demais na sala de aula. Tal decorrência, além de acarretar a segregação dos alunos indicados ao Programa, impossibilita o direito ao acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula pelos demais.

Questionável também é a ausência de avaliação do trabalho pedagógico realizado pelo Professor de Apoio Pedagógico, no entanto, a avaliação deste profissional será objeto de análise em item posterior.

Quanto à periodicidade, 25 Professores de Apoio (68%) responderam que o planejamento é feito semanalmente, e é bem menor o número de Professores de Apoio, seis (16%), que o realiza diariamente. Dois professores indicaram ainda que não realizam planejamento.

Vejam, a seguir, como os professores respondentes dos questionários entendem sua participação nos momentos de avaliação dos alunos. Quando questionados se participam da avaliação dos alunos junto com o professor titular, 23 (62%) Professores de Apoio disseram que participam, e 12 (32%) que não. Dois PAPs não responderam.

Entre os Professores de Apoio Pedagógico entrevistados, a participação nos momentos de avaliação é pouco relatada. Três Professores de Apoio Pedagógico afirmaram não participar dos momentos de avaliação dos alunos e que este era realizado exclusivamente pelo Professor Titular. Um Professor de Apoio PA2 afirmou que o Professor Titular, em alguns momentos, o consultava sobre sua opinião sobre o desenvolvimento de determinados alunos, porém, PA2 esclareceu que embora ele ouvisse suas opiniões sobre os educandos, este processo era centralizado no Titular. Apenas um dos PAP entrevistados indicou participar efetivamente do processo de avaliação dos alunos. Segundo ele, este auxiliava o Titular na avaliação em sala dos alunos de primeiro ano, e ainda realizava avaliações específicas com os alunos com os quais trabalhava, cujos resultados eram compartilhados com o Titular.

Os dois Professores Titulares entrevistados afirmaram realizar a avaliação dos alunos conjuntamente com o Professor de Apoio. PT2 afirmou realizar diálogos e consultar a opinião do PAP sobre o desenvolvimento dos alunos do primeiro ano, visto que, para ele, a avaliação é processual e diária de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, para que, a partir da avaliação, haja um direcionamento do trabalho. Já o Professor Titular PT1 afirmou que a avaliação conjunta dos alunos só foi possível com um dos Professores de Apoio Pedagógico com quem trabalhou. Neste caso específico, a avaliação se deu a partir da necessidade de intervenção dos dois professores sobre o comportamento dos educandos encaminhados ao Programa. O Professor de Apoio desta turma realizava avaliação dos alunos com quem trabalhava no Programa, cujos critérios envolviam, inclusive, o comportamento e o Professor Titular considerava a avaliação do PAP na composição da nota final destes educandos. A participação do Professor de Apoio na avaliação do Titular aparentemente restringe-se ao que se refere aos alunos encaminhados ao Programa, visto que a avaliação dos alunos em sala de aula ainda era realizada exclusivamente pelo Titular.

Ao que parece, a decisão de participação do PAP nos momentos de avaliação é definida pelo próprio professor da sala, sem existir uma normatização em todas as escolas. No entanto, a Resolução 005/2010 que regulamenta o Programa de Apoio Pedagógico, institui como atribuição dos PAPs de 1º e 5º ano "participar dos momentos de planejamento e **avaliação** proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado" (RIBEIRÃO PRETO, 2010, grifos nossos); e especificamente aos PAPs de 3º ao 5º anos, cabe "a interação com o professor titular de classe para o acompanhamento e **avaliação** dos alunos no processo de ensino e aprendizagem" (RIBEIRÃO PRETO, 2010, grifos nossos). Ainda que definido em Resolução, segundo os depoimentos, há um distanciamento da participação dos Professores de Apoio Pedagógico no processo de avaliação dos alunos.

O Programa de Apoio Pedagógico parece manter a lógica de trabalho docente individualizado, especialmente constada na não participação dos Professores de Apoio nos processos de planejamento e avaliação. Esta individualização do trabalho docente registra-se nas declarações sobre a ausência de espaços de reflexão e avaliação da atividade, característica presente na organização historicamente construída da escola (GARCIA, CORREA, 2012). O reforço ao individualismo na ação docente se distancia da definição de trabalho coletivo como aquele realizado por um grupo de pessoas que se articulam em torno do objetivo da escola de "contribuir no processo de atualização do homem histórico por meio do acesso ao patrimônio cultural do gênero humano" (GARCIA, CORREA, 2007, p. 136).

Se se considera os objetivos da educação como atualização histórica do educando (PARO, 1988), deve-se conceber a organização do trabalho escolar pautado em uma *práxis* democrática, que não implica apenas em momentos de participação na escola, mas "considerar toda a organização curricular e o conjunto das relações estabelecidas entre profissionais e usuários como meios e conteúdos do processo formativo" (GARCIA, CORREA, 2012, p. 227), o que se materializaria em ações coletivas articuladas, tais como o planejamento e avaliação.

5.6.2. Materiais

A respeito dos materiais que utilizam para o trabalho, os PAPs respondentes aos questionários podiam indicar mais de uma opção das cinco alternativas de resposta. A maioria dos professores participantes, 26 (70%) afirmou que trabalha com seus materiais próprios ou pessoais; 15 professores (40%) indicaram que utilizam o material dos professores titulares; 12 (32%) afirmaram que improvisam materiais; nove (24%) afirmaram que trabalham com os materiais dos próprios alunos, e oito (21%) selecionaram a opção que afirmava que o trabalho é realizado utilizando materiais destinados exclusivamente ao Professor de Apoio.

A partir das respostas dos questionários, é possível verificar um número bastante reduzido de professores que indicaram utilizar materiais destinados exclusivamente ao Professor de Apoio Pedagógico.

Nas entrevistas, um dos Professores de Apoio Pedagógico, PA1, PAP de primeiro ano, esclareceu que como seu trabalho era realizado dentro da sala de aula, sem retirar o aluno, ele não usava materiais diferentes daqueles que o Professor Titular da sala estava utilizando. Outro PAP, PA2, embora de terceiro ano, por decisão do Titular, também trabalhava dentro de sala de aula, e, utilizava os materiais dos próprios alunos, como cadernos.

Entre os entrevistados, todos os PAPs afirmaram que não existem materiais destinados exclusivamente para o Programa. A ausência de materiais foi indicada pelos professores respondentes do questionário como um dos problemas do Programa de Apoio Pedagógico.

Diante da ausência de materiais, o Professor de Apoio PA4, por exemplo, afirmou, em entrevista, que elaborava materiais concretos com papel, improvisando-os, a partir de recortes de livros descartados de outros anos. Este PAP afirmou que também utilizava materiais como jogos, material dourado e alfabeto móvel da própria escola. Conforme esclareceu, estes materiais não eram destinados ao Apoio, mas estavam à disposição de todos os professores da escola na biblioteca, os quais utilizava. O Professor Titular PT1, a respeito dos materiais disponíveis nas escolas, afirmou que foram enviados pela Secretaria da Educação, contudo, em quantidade insuficiente em relação à

demanda. O Professor de Apoio PA4 também fez referência aos materiais enviados pela Secretaria da Educação às escolas. Conforme afirmou,

há uns quatro anos atrás, toda escola recebeu um kit de materiais lúdicos para se trabalhar alfabetização. Só que assim, como sempre, nunca se vem a quantidade suficiente para se trabalhar com uma sala, ou com um grupo, pelo menos. Então vem três, quatro, de cada tipo (PA4, 2013).

Segundo PA4, diante da quantidade insuficiente de materiais destinados às escolas, este buscou alternativas pessoais, como a divisão dos alunos em grupos menores, a improvisação de materiais, ou cópia deles por iniciativa própria.

Tal improvisação, ou iniciativa pessoal na obtenção de materiais, é expressa especialmente no uso de fotocópias para realização de atividades.

Na definição das condições necessárias para o oferecimento de uma educação de qualidade, o estudo de Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto (2007) indicam os critérios mínimos necessários para se estabelecer uma educação dentro da perspectiva de qualidade social, de formação de todos os indivíduos, independentemente de suas peculiaridades. Tal estudo deu origem ao conceito de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que define quatro categorias de insumos necessários a uma educação democrática de qualidade: "os relacionados à infraestrutura, às trabalhadoras e aos trabalhadores em educação, à gestão democrática e aqueles relacionados ao acesso e à permanência na escola" (CARREIRA, PINTO, 2007, p. 12). Entre os insumos relacionados ao acesso e permanência, encontram-se os materiais didáticos que, somados aos demais insumos, são indispensáveis para a criação e manutenção de condições que garantam uma educação de qualidade.

É bem verdade que, como definem Oliveira e Araujo (2005), o aumento de insumos é necessário, mas insuficiente por si só para a qualificação do ensino, já que outras variáveis como a "cultura, as atitudes, as práticas e as interrelações entre professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar" (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 20) são necessárias. Contudo, a qualificação do ensino deve compreender a articulação entre processos e insumos, entre os quais os materiais são indispensáveis.

5.6.3. Atendimento aos alunos

Em concomitância ao que define a Resolução 005/2010²⁷, todos os Professores de Apoio responderam que as atividades com os alunos no Programa são realizadas no mesmo período das aulas regulares dos alunos.

Nas entrevistas com os professores, todos os participantes da pesquisa, Titulares e Apoios, mencionaram o enfoque ao conteúdo de alfabetização junto aos grupos de alunos encaminhados ao Programa de Apoio Pedagógico. Dois professores afirmaram que em alguns momentos também trabalhavam o conteúdo de matemática, mas que este era em menor quantidade, já que a ênfase era, de fato, o trabalho com os conteúdos de Língua e Linguagem.

Na entrevista realizada com a Técnica da Secretaria Municipal de Ensino, questionaram-se os motivos da priorização destas duas áreas, ao que T1 (2012) afirmou:

Porque são áreas essenciais. As outras áreas do conhecimento, se você prioriza a alfabetização, e o trabalho com raciocínio lógico matemático, você vai estar desenvolvendo tanto a capacidade de interpretação da criança, como a questão do pensamento. Então quando você coloca lá nos seus objetivos que aluno você quer ter, para que ele seja autônomo, para que ele seja capaz, que ele consiga se inserir num contexto social adequadamente com esse recurso, elas são essenciais. Então são as duas áreas que poderiam, poderiam e dão o suporte para todas as áreas. O trabalho do pensamento, da elaboração do pensamento, dentro de um contexto de raciocínio sobre o desenvolvimento que a gente busca, é a criança trabalhar este conhecimento. Tá. Com certeza é um grande auxílio para todas as outras questões das outras áreas, os conteúdos trabalhados nas outras áreas. E a questão da alfabetização e de interpretação de textos também é essencial para que ele de conta do trabalho nas demais áreas. Então é onde nós priorizamos a questão da alfabetização, primordial, e do desenvolvimento do pensamento. Pra criança ser crítica, pra criança poder opinar, pra criança poder compreender, pra criança poder intervir, ela só vai fazer tudo isso se ela tiver este desenvolvimento. Então, na matemática, só a matemática não resolve. Mas a matemática desenvolve recursos mentais na criança que ela vai carregar para outras áreas do conhecimento. Por isso que se deve priorizar.

A priorização destes conteúdos no Programa se aproxima da matriz curricular assumida pela Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, regulamentada a partir da Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013. Nesta nova organização curricular para as escolas estaduais de tempo integral, os

²⁷ No 1º e 2º ano: "o aluno será atendido durante suas atividades de rotina, na própria turma a que pertence". No 3º ao 5º ano: "a assistência pedagógica aos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem escolar, **no mesmo período** e em espaço físico diferenciado da sala de aula" (RIBEIRÃO PRETO, 2010, grifos nossos).

alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental deixaram de ter aulas de História, Geografia e Ciências, tendo aulas de Educação Física, Matemática, e Língua Portuguesa, este último com enfoque prioritário na carga horária dos dois primeiros anos. Importa ressaltar que tais conteúdos são aferidos em avaliações externas de larga escala, definidas como instrumento de controle da qualidade do serviço educacional por parte do Estado (GARCIA, CORREA, 2009).

Como verificado, os conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula são preteridos em relação aos mensurados em avaliações externas, visto que, no Programa de Apoio Pedagógico, são trabalhados, segundo a Resolução 005/2010, somente os conteúdos de Língua e Linguagem e Raciocínio Lógico Matemático.

Quando se considera que o aluno encaminhado ao Programa deixa de ter acesso a conteúdos de outras disciplinas para trabalhar Língua e Linguagem, e em menor quantidade, Raciocínio Lógico Matemático, se verifica uma decorrência agravante que é a de privação do direito ao acesso aos demais conteúdos.

Além disso, o atendimento no mesmo período implica para alunos que são retirados da sala de aula, a segregação. Em duas das respostas dos questionários, os professores identificam o desconforto dos alunos em serem retirados da sala:

"o trabalho não rende, pois o aluno quer estar em sua sala";

"se não trabalha como uma proposta de auxílio ao aluno, pode tornar-se excludente e reforçar a situação de desigualdade do tão conhecido 'reforço'".

Nota-se que a menção à retirada dos alunos da sala de aula como processo excludente é verificada em número bastante reduzido de respostas dos questionários. É interessante observar, ainda, que nenhum professor nas entrevistas fez qualquer referência à segregação decorrente da retirada dos alunos da sala de aula. Ao que parece, nenhum deles questiona se é adequado ou não retirar o aluno da sala, privando-o do convívio com os demais colegas e do acesso a determinados conteúdos.

A segregação é presente não somente nos alunos retirados da sala. Na fala de um dos Professores de Apoio entrevistados, PA2, verifica-se a formação de pequenos grupos de alunos "com dificuldades" no interior da sala, seja no fundo, ou em um dos cantos. Ressalta-se que na fala de outro Professor de

Apoio, PA1, esta ação é justamente contrária. Segundo PA1, os alunos ficavam em seus lugares já estabelecidos, e sua atuação compreendia caminhar pela sala auxiliando os com necessidade em seus lugares. Como é possível verificar, a alternativa de segregação dos alunos na própria sala não é regular na Rede, parecendo decorrer de iniciativas individuais. No entanto, ainda que esta prática não seja evidenciada em toda a Rede, é importante considerar que isolar os alunos "com dificuldades" dos demais pode acarretar além de estigmas, a não paridade entre os colegas em relação ao contato com conteúdos.

A mediação entre educandos que dominam potencialidades²⁸ e os que ainda não dominam é fundamental para o auxílio mútuo entre eles e desenvolvimento da aprendizagem. Relevante é considerar que a retirada do aluno da sala representa sua exclusão e segregação, privando-o do convívio com seus pares.

Algumas respostas dos questionários trazem um dado importante de inferência de demanda por espaço físico para o exercício do Programa. Considerando-se que, segundo a Resolução 005/2010, os alunos de 3º ao 5º ano devem ser atendidos em espaço diferente do da sala de aula, a ausência de um espaço adequado para o trabalho é alarmante. Algumas respostas nos questionários, por exemplo, incluíram o trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico em espaços improvisados como a biblioteca ou o refeitório, como pode se verificar nos exemplos abaixo:

"Espaço físico inadequado"

"Falta de espaço físico adequado para as aulas"

"Não há um espaço para os grupos. Às vezes utilizamos o refeitório, o laboratório (desativado) de ciências, salas vazias (no horário de Ed. Física), Sala dos professores"

Nas entrevistas, a improvisação de espaços também é mencionada pelo Professor Titular PT2 quando afirma que a adaptação de locais como *"bibliotecas, sala de coordenação, sala de informática, o corredor de frente para a sala"* (PT2, 2013).

A ausência de espaço físico para o trabalho do Professor de Apoio Pedagógico também é mencionada pelos Professores de Apoio Pedagógico PA2

²⁸ Referimo-nos aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Potencial, de Lev S. Vygotsky

e PA3 e os Professores Titulares PT1 e PT2. Esses quatro professores afirmaram que a maioria das escolas da Rede não possui um local específico destinado ao trabalho do Professor de Apoio.

Importante observar a contradição presente na implementação da política do Programa de Apoio Pedagógico quando este determina a retirada de alunos de 3º ao 5º ano da sala, sem prever um espaço adequado de trabalho, o que é relatado como demanda pelos PAPs.

No entanto, é necessário ressaltar a concepção já antes apresentada de que a retirada dos alunos da sala tem implicações sérias aos educandos, quando nestes pode ser rotulado o estigma dos que não aprendem, além da privação do convívio com os demais educandos fundamental para a mediação do processo educativo.

A forma como os Professores de Apoio trabalham com os alunos é variada. Muitos deles (29) afirmaram que trabalham com os alunos em grupos, e muitos também (21) afirmaram trabalhar individualmente. Nota-se, portanto, que a definição de agrupamento é definida segundo iniciativa do próprio professor.

5.6.4. Substituições de professores titulares

Todos os Professores de Apoio participantes indicaram que substituem o Professor Titular na sua falta ou ausência²⁹. Nos questionários, quando indagados sobre a carga horária média semanal de substituição, não houve um número regular. Apenas três professores, dos 37, disseram que raramente ou ocasionalmente substituem. Porém, a maioria afirmou substituir ao titular no mínimo uma vez por semana. Em algumas respostas dos questionários aparece uma grande frequência de substituições, como se vê nos exemplos a seguir:

"mais de 70% do tempo"

"10 horas aulas semanais (da jornada de 19 horas)"

"quase a semana toda".

A ocorrência de substituições é relatada por todos os professores entrevistados. Um deles declara ter conhecimento da atribuição de substituir o

²⁹ Falta se refere ao não comparecimento do professor no dia letivo, devido a abono, licença médica, afastamento, etc. Ausência refere-se ao não comparecimento temporário, seja por atraso, ou por atividades externas à sala de aula que eventualmente o professor necessita retirar-se.

Professor Titular. No entanto, conforme afirmou PA1, esta acabava sendo a principal função do PAP, porque a maior da carga horária era cumprida substituindo outros docentes.

Em relação à substituição, a Resolução 005/2010 delibera no artigo 6, parágrafo 1º, que "no caso de ausência do Professor Titular da Classe, o Professor de Apoio Pedagógico poderá atuar como seu substituto pelo prazo máximo de três dias" (RIBEIRÃO PRETO, 2010).

De acordo com o professor entrevistado PA2, os Professores de Apoio Pedagógico deveriam estar destinados para o trabalho com as crianças, mas acabam substituindo muito, o que dificulta o trabalho. A fala de PA3 elucida sua percepção sobre o profissional de Apoio, quando afirma:

a impressão que dá é que ele é um professor substituto, na verdade... sabe? Fica mais substituindo, e aí, de vez em quando, enfiam ele dentro da sala pra ajudar uns poucos alunos, só pra falar que tem (PA3, 2013).

A substituição é relatada por quase todos os PAPs respondentes ao questionário como uma das dificuldades que enfrentaram na atuação como Apoio Pedagógico. Quando questionados sobre os problemas que o Programa possui, 19 professores mencionaram como dificuldade o excesso de substituições.

Na fala da Técnica da Secretaria Municipal da Educação, T1, o fato do Professor de Apoio substituir as faltas dos Professores Titulares sempre foi uma questão bem crítica mas, segundo ela, "acho meio complicado de ser diferente" (T1, 2012). Quando questionada sobre sua percepção a respeito do Professor de Apoio substituir, ela afirmou:

T1 - O que eu sempre falei para os professores quando vinha essa queixa é... o Professor de Apoio ele tá lá para dar recursos de aprendizagem para o aluno. Quem é o aluno que tá precisando de apoio na ausência de um outro professor? É o que não tem o professor. Então, naquele momento, quem não pode ser desconsiderado nunca é o aluno, mesmo que não seja o aluno para quem o Professor de Apoio foi designado. Então, de um modo geral, a proposta sempre é atender o aluno, esteja ele onde estiver. O Professor de Apoio ele foi designado para um trabalho com um grupo de alunos, mas em determinado momento ele poderá atender outro grupo de aluno que não pode ficar sem esse recurso de aula. Então ele se torna apoio sempre. Então essa é a minha visão, e eu falo dessa visão em todos os momentos onde vem alguma questão, ou uma crítica, sobre a substituição. Naquele momento, quem precisa de Professor de Apoio é o aluno que não tem o seu professor ali na hora. Então,

nessa hora, o Professor de Apoio tem que estar lá. Então é uma atribuição que ele tem por questão mesmo de necessidade, de urgência, e que aquele aluno não pode ser privado do trabalho em sala de aula. E esse professor vai e assume aquele trabalho. Então, eu sempre falo isso: a crítica em relação a essa substituição é válida. Ela é atenta, ela é ouvida, mas nem tudo é possível de ser resolvido como deveria. Mas, na verdade, esse Professor de Apoio ele tem que estar a onde o aluno precisa. Mesmo se não for o grupo de alunos que ele foi destinado.

Ao se analisar a fala de T1, pode-se inferir que o discurso é de que o aluno deve ser priorizado, e o Professor de Apoio então exerce seu papel de auxiliar o aluno caso este esteja sem um professor. No entanto, é importante destacar que o Professor de Apoio possui por atribuição principal assistir ao aluno que apresentar dificuldades na aprendizagem escolar.

A medida que o Professor de Apoio atua como substituto com grande frequência, como é relatado por mais de 50% dos Professores de Apoio respondentes do questionário, o trabalho pedagógico fica prejudicado. Muitas das respostas dos entrevistados e dos questionários incluíram a dificuldade de continuidade do trabalho pedagógico realizado pelos professores porque o interrompem para substituir os titulares. Estas afirmações são presentes em oito respostas dos questionários, como se pode verificar nos exemplos a seguir:

“não garante a efetiva continuidade do trabalho desenvolvido devido às inúmeras substituições de outros professores”

“muitas substituições de faltas de professores, o que interrompe o trabalho de Apoio”

“o Professor de Apoio substitui todas as faltas, licenças e sobra pouco tempo para a sua função”

Nas entrevistas, todos os PAPs mencionaram a mesma dificuldade de continuidade no trabalho pedagógico devido ao grande número de substituições. A fala do Professor de Apoio Pedagógico PA1 elucida esta afirmação:

O que atrapalhava mais era esta questão das substituições, que a gente às vezes estava em um processo muito interessante com aluno, fazendo toda uma lógica, e você tinha que abandonar tudo e correr pra sala de aula para substituir (PA1, 2013).

Além da dificuldade relatada na sequência do trabalho pedagógico, dois PAPs relataram ainda a dificuldade em cumprirem o planejamento das aulas que realizavam. Conforme afirmaram, muitas vezes estes professores programavam

algumas atividades para o dia, ou a semana, e estas não puderam ser cumpridas em razão das substituições. Além disso, segundo os entrevistados, as substituições acarretavam o truncamento das sequências didáticas, quando o cronograma planejado era interrompido, impedindo a sistematização do trabalho pedagógico.

Em relação às aulas as quais deviam substituir, os Professores de Apoio Pedagógico relataram a dificuldade encontrada na organização do trabalho pedagógico. Alguns PAPs afirmaram que não eram avisados com antecedência das faltas dos professores titulares, e afirmam ainda que os professores titulares não deixavam o conteúdo previsto para ser dado no dia de sua ausência. Nas entrevistas, esta informação é mencionada pelo Professor de Apoio Pedagógico PA3, quando afirmou:

a gente fica sempre sabendo lá, em cima da hora. Não dá tempo de preparar aula, nem de organizar nada. Se pelo menos eles avisassem a gente antes... mas eu chegava na escola, falavam "fulano faltou", aí eu tinha que me virar com os livros dos alunos pra dar alguma coisa pra eles. Eu não tinha nem giz pra escrever na lousa, porque os armários dos professores ficam fechados. Tinha que correr atrás de tudo na hora"

Diante da frequência nas substituições, os entrevistados mencionaram a demanda existente por um profissional que fosse responsável por substituir aos professores. Um dos entrevistados, PA1, por exemplo, mencionou a contratação por algumas Redes de Ensino de um profissional denominado Professor Adjunto que seria responsável por permanecer na escola, sendo acionado a substituir em caso de necessidade.

Ainda que seja coerente a afirmação de que o aluno não pode ficar sem professor em caso de ausência do Titular, esta atribuição sendo conferida ao Professor de Apoio acarreta as dificuldades mencionadas na sequência das atividades pedagógicas. Apesar da substituição ser estabelecida a partir de Resolução, é necessário se considerar que a função primeira do Professor de Apoio é a de assistir aos alunos, função esta que não tem sido desempenhada efetivamente devido a ausência de planejamento e políticas públicas municipais que visem suprir a necessidade de substituição de professores.

5.6.5. A função do Professor de Apoio: dificuldades

Neste subitem, busca-se apresentar as dificuldades do Programa de Apoio Pedagógico relatadas pelos professores.

A dificuldade relatada pelo maior número de professores é em relação à indefinição de sua função, conforme é verificável nos exemplos abaixo:

"Falta de compreensão por parte do professor titular sobre a função do professor de apoio pedagógico. Muitos pensam que somos auxiliares de sala"

"Falta de compreensão pela equipe gestora sobre o papel do professor de apoio"

Nas entrevistas, o Professor de Apoio Pedagógico PA2 relatou que a Professora Titular, em muitas situações, solicitava sua atuação como sua assistente, seja corrigindo cadernos, corrigindo textos ou outras atividades. Este PAP relatou que, mesmo se tratando de uma sala de terceiro ano, este professor titular não permitia que ele retirasse os alunos da sala, a fim de que este desempenhasse atividades de assistência ao Titular. Segundo PA2, esta Professora Titular o queria mais como seu auxiliar do que auxiliar dos alunos. Mesmo que, segundo a técnica responsável da Rede T1, tenha havido formações na Rede que orientassem que o Professor de Apoio não era assistente do Titular, esta atribuição, conforme verificada nas falas dos participantes da pesquisa, ainda é verificada. A fala do Professor de Apoio Pedagógico PA2 ilustra ainda mais a necessidade de compreensão da função do PAP junto aos alunos. Conforme afirma,

"se o professor for destinado para as crianças com dificuldade, conforme prevista na lei né, que deveria destinar o Programa de Apoio 'para as crianças com dificuldade' [com ênfase]. Se for este o objetivo, e o Professor de Apoio for para isso, então, o professor da sala tem que ter a consciência de que o Professor de Apoio está para as crianças com dificuldades".

Além de serem concebidos como assistentes de professor, entre os PAPs participantes da pesquisa, foram verificadas ainda respostas que afirmam o Professor de Apoio Pedagógico ter muitos desvios de função, tais como recreacionista, atuando em recreio dirigido.

A atuação no intervalo com Recreio Dirigido foi mencionada por dois Professores entrevistados. Segundo eles, era solicitado que eles organizassem

brincadeiras na hora do intervalo com as crianças. No entanto, conforme se verifica nas falas destes dois professores, eles eram responsáveis por uma quantidade de crianças muito grande, o que impossibilitava uma intervenção eficiente junto aos alunos.

A fragilidade da função é evidenciada na expressão "tapa buracos", utilizada em várias respostas dos questionários, como se pode verificar nos exemplos a seguir:

"Ser tratado como "tapa buraco" pela equipe gestora e pela Secretaria da Educação"

"Não efetividade do cargo o que nos obriga ser 'tapa buracos'"

"Apoio não tem que "tampar buraco" tem que exercer a sua função, assim o programa tem condições de sucesso"

Muitos professores relataram ainda falta de compreensão e valorização da sua função pelos professores titulares e equipe gestora. Segundo o Professor de Apoio entrevistado PA2, a diferença na valorização era evidenciada na transmissão de informações e na participação do Professor de Apoio nos processos decisivos da escola e nas reuniões pedagógicas da escola. O Professor de Apoio PA3 relata ainda não haver oferecimento de determinados cursos aos PAPs, sendo destinados somente aos titulares, ou a oferta das vagas remanescentes destes. Conforme elucida PA2, *"desde a gestão da escola até o professor de sala, não de todos, mas alguns, tratavam com diferença. Uma visão, assim, discriminatória, do serviço de Apoio. E eu acredito que existe ainda"*.

A falta de valorização e caracterização do Professor de Apoio é sobremaneira verificada na ausência do cargo no Estatuto do Magistério Público Municipal. Na fala de um dos professores, a crítica a esta situação é evidente, quando afirma: *"é preciso um olhar para o Programa como política pública e não como favor de determinado prefeito. Por isso, a necessidade da efetivação do cargo e incorporação ao Estatuto do Magistério"*.

5.6.6. Avaliação do Programa de Apoio Pedagógico

Indagados sobre sua avaliação do Programa, todos os professores, tanto Titulares, como de Apoio, relataram uma percepção positiva da inserção do Professor de Apoio na sala de aula.

Segundo mencionaram dois entrevistados, a percepção das contribuições do Professor de Apoio foi ainda mais evidente no início do ano letivo de 2013, quando não houve contratação deste profissional³⁰. Como afirmaram, a ausência do profissional tornou nítida a dificuldade do trabalho pedagógico sem o auxílio do PAP, por prejudicar o acompanhamento e a realização de um trabalho diferenciado e individual junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo eles, a contribuição do Programa se dá diante da necessidade de se acompanhar o aluno durante o processo educativo e auxiliar em sua recuperação que, em virtude das atuais condições da escola, não é possível. Os professores relatam, por exemplo, a impossibilidade de um trabalho mais individualizado com os alunos diante do grande número de alunos por sala e da heterogeneidade das turmas, vista como preocupante.

A fala do Professor Titular PT2 ilustra esta afirmação:

visivelmente notável que a presença deste Professor de Apoio melhora o trabalho pedagógico da sala. Muitas contribuições... contribuições, assim, da organização do trabalho, de ter um direcionamento melhor deste trabalho... você poder fazer atividades diferentes que exigem um trabalho maior do professor, um acompanhamento melhor de uma atividade... Visivelmente é inviável determinadas atividades se você não tiver uma pessoa ali do lado e acompanhar de perto. Você não consegue caminhar. É extremamente assim valioso este trabalho.

Os entrevistados mencionaram haver dificuldade na realização do trabalho de forma efetiva e adequada diante das condições atuais de oferecimento do Programa. Todos os entrevistados parecem ser unânimes na sua avaliação de que o Programa é uma iniciativa importante, boa e válida, mas que são necessários ajustes estruturais na sua organização. Os principais entraves para a efetivação do trabalho é, segundo eles, o grande número de substituições que os Professores de Apoio necessitam suprir, impossibilitando

³⁰ A não contratação do Professor de Apoio no início deste ano se deu, segundo dados obtidos, pelo baixo número de docentes na Rede, somado com a ausência de concurso vigente. A atribuição dos docentes das salas foi realizada antes do Professor de Apoio e, por esta razão, poucas escolas puderam contar com o PAP no início do ano letivo.

um trabalho contínuo do Programa, a desvalorização da função, a ausência de material específico, a necessidade de ampliação do número de contratações dos Professores de Apoio, e a ausência de formação específica aos PAPs e aos Professores Titulares.

O Professor Titular PT1 declarou que a efetivação do Programa depende especificamente da atuação do Professor de Apoio de forma individual. Uma indagação se levanta a partir desta afirmação. Ainda que o trabalho seja de fato realizado pelo Professor, e a ele caber a maior responsabilidade de seu sucesso, atribuir a efetivação do Programa unicamente à figura individual de um determinado professor pode atribuir a ele fragilidade.

É necessário se considerar ainda que um dos entraves mencionados pelos entrevistados para efetivação do Programa é a ausência de um trabalho coletivo entre o Professor Titular e o de Apoio.

Em alguns casos, alguns entrevistados afirmaram ter conhecimento de situações de dificuldades no relacionamento entre o Professor Titular e o de Apoio, ou ainda o incômodo ou não aceitação do trabalho do Professor de Apoio pelo Titular, ainda que apenas dois dos entrevistados mencionaram que este tipo de dificuldade foi vivenciada por eles.

Muitos entrevistados mencionaram a questão de liberdade para o trabalho pedagógico do PAP. Neste caso, o Professor de Apoio é submetido a receber orientações do Titular sobre como será sua atuação. Sobre esta temática, o Professor Titular PT2 discorreu que *"é muito estranho você ter uma pessoa que veio para contribuir, mas que na hora vai ficar submetida a receber ordens"*. Considerando-se que muitos Professores de Apoio possuem pouca prática docente, como se verifica na fala dos entrevistados, ao que parece, esta situação acarreta, em alguns casos, hierarquia entre o Professor Titular e Apoio. Falas como *"o profissional é meu Professor de Apoio"* são verificadas, ainda que despercebidamente no discurso, mesmo que quando confrontados são conscientes do lapso, o que reflete uma concepção internalizada de posse errônea.

Resgatando o conceito de docência compartilhada presente nos teóricos do *collaborative teaching*, e a experiência vivenciada em algumas escolas municipais de Porto Alegre (RS), é necessário se considerar a necessidade de trabalho conjunto dos profissionais da educação. Nóvoa (2002) argumenta a

necessidade de reorganizar a cultura do trabalho docente de forma colegiada. Segundo o autor, hoje o professor é muitas vezes pensado de forma individual, sem se considerar a organização do trabalho. No entanto, expõe o conceito que define como colegialidade docente porque, como argumenta António Nóvoa (2002, p. 15), é importante

que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas na possibilidade de inscrever os princípios de *colectivo* e *colegialidade* na cultura profissional dos professores (grifos do autor).

Ressalta-se que, para Nóvoa (2002), a competência coletiva não é a soma de competências individuais, mas uma responsabilidade conjunta pela educação.

Teise Garcia e Bianca Correa (2009) também se referem à ausência de trabalho coletivo entre os docentes. Segundo as autoras, a cooperação entre docentes se dá muitas vezes apenas de maneira técnica, sem considerar "a produção coletiva de ações articuladas". Segundo elas, é equivocada a concepção de autonomia presente no trabalho fragmentado, isolado e individualizado dos professores. Tal condição é incentivada pelas políticas públicas educacionais inseridas no contexto de reforma a partir da década de 1990, quando são implementadas medidas de padronização e aferição por meio de avaliações, em uma lógica que dificulta uma gestão democrática.

Considera-se ainda que a formação inicial dos docentes é voltada para a individualização desde a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores (GARCIA, CORREA, 2009). Conforme elucidam as autoras (2002, p. 232),

uma vez que as práticas escolares são tradicionalmente hierarquizadas, é de se supor que os futuros professores tenham em sua formação, o registro de experiências voltadas ao alcance do sucesso individual ou apenas de desenvolvimento de estratégias para sobrevivência no ambiente escolar.

Quando se considera o trabalho a ser desenvolvido pelo Professor de Apoio e o Professor Titular, a ausência de colegialidade do trabalho docente é ainda mais agravante. Se se considera o PAP de 3º ao 5º ano que retira o aluno da sala de aula, a não existência de um trabalho coletivo pode indicar a fragmentação dos conteúdos. Quando se verifica, por exemplo, na fala de um

dos Professores de Apoio, PA4, que é sua iniciativa individual procurar o Professor Titular para tomar conhecimento do conteúdo por ele trabalhado para a ele se adequar, não sendo a prática presente nas demais falas dos entrevistados, uma intervenção formativa em âmbito de Rede parece se mostrar necessária.

O Professor Titular PT1 e o Professor de Apoio PA3 mencionaram a ausência de registro das atividades realizadas pelos Professores de Apoio. Segundo eles, o registro e a divulgação do trabalho realizado pelos diferentes Professores de Apoio aos demais professores da Rede seria fundamental para seu aprimoramento porque, como afirmam, o trabalho realizado pelos PAPs ainda é recente, e a maioria dos professores ainda está construindo sua prática. O ato de compartilhar a ação pedagógica dos PAPs, segundo os professores, contribuiria para sua efetivação.

Os professores, apesar de avaliarem positivamente o Programa, relatam a necessidade de valorização da função, especialmente a partir de uma avaliação formal do Programa.

Nas entrevistas perguntou-se aos profissionais como o Programa era avaliado pelos gestores municipais. Segundo os profissionais, não há nenhum tipo de avaliação sobre o trabalho realizado.

Apesar de os professores na Rede Municipal passarem por avaliações referentes ao período probatório de três anos, em um total de três avaliações que ocorrem anualmente e, nos casos de contratações emergenciais ocorrerem avaliações a cada final de ano letivo, não há nos relatos dos docentes referências a avaliações específicas sobre seu trabalho como PAPs ou sobre o Programa.

Uma das técnicas entrevistadas relatou-nos que não existe uma avaliação formal do programa. Segundo ela:

*Todo o nosso trabalho é feito em cima de... há uma avaliação do trabalho como um todo. **Não há uma avaliação do Programa de Apoio.** Ele [o Programa] tem uma avaliação (...) do processo como um todo. Então, à medida que você tem trimestralmente, - então essa é uma prática já adotada desde 2007, que são as fichas resumos trimestrais - à medida que você recebe as informações trimestralmente da escola, você pode perceber os avanços e vê as dificuldades de classe, então a gente não está falando especificamente de aluno, a gente está falando de classe (T1, 2012)*

Em uma das atas do Conselho Municipal de Educação pesquisadas, localizamos uma fala de uma representante do executivo municipal que avalia positivamente o assessoramento aos alunos desde a implantação do Professor Assistente. Segundo uma das conselheiras, o Ensino Fundamental de nove anos contando com os Professores de Apoio e a proposta pedagógica específica denominada Grupos de Estudos Complementares (a partir do sexto ano do Ensino Fundamental) gera uma diferença qualitativa (CME, 2012). Todavia, não há relato de procedimentos específicos de avaliação.

Segundo Vitor Paro, a avaliação do processo educativo escolar, dada sua complexidade, requer continuidade, mais do que a mensuração produzida a partir de exames. Diz-nos o autor:

Com relação à baixa produtividade do ensino, o que se constata é certa renúncia da escola pública a responsabilizar-se por um produto pelo qual ela deve prestar conta ao estado e à sociedade. Mas, pela dificuldade de medida de sua qualidade apenas por meio de exames ou testes pontuais, faz-se mister um acompanhamento constante do trabalho escolar, garantindo um bom produto pela garantia de um bom processo (PARO, 1998, p. 7)

Pode-se considerar que a reflexão do autor não se refere especificamente a Programas, todavia assumimos a preocupação com a avaliação em continuidade, de tal modo a garantir-se um processo educativo com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se compreender e analisar o Programa de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, a partir da visão dos profissionais que nele atuam. O Programa em questão insere um segundo professor em sala de aula, no intuito de atuar no processo de recuperação paralela dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em levantamento realizado, se verificou que a inserção de um segundo profissional de ensino em sala de aula tem sido uma tendência presente em diversos municípios localizados em vários estados do Brasil. Verificou-se que este Professor de Apoio (ou professor assistente, professor auxiliar, auxiliar de ensino, e tantas outras denominações para a mesma função) possui diferentes finalidades dependendo do objetivo de sua inserção: em alguns casos, o Professor de Apoio atua dentro do contexto de educação inclusiva, auxiliando aos alunos com necessidades educacionais especiais; em outras realidades identificadas, este profissional atua como auxiliar do docente, para assistência das atividades que lhe forem pedidas; também foi verificada a presença deste profissional como atuante na elaboração de projetos visando à interdisciplinaridade; e, frequente em muitos municípios, o Professor de Apoio também pode atuar no auxílio às dificuldades de aprendizagem. Esta última atribuição é verificada na atuação do Professor de Apoio Pedagógico, profissional atuante no Programa objeto desta pesquisa.

A recorrência à inserção de um segundo profissional de ensino em tantas Redes de Ensino nos causou questionamento sobre a origem desta proposta. Buscaram-se, então, referências que tratassem da inserção do segundo professor em sala de aula. No entanto, se verificou que há ausência ainda de estudos que tratem a temática.

Na busca de referenciais teóricos, se averiguou que os diferentes objetivos da inserção do Professor de Apoio, presentes nos municípios levantados, reflete a diversidade de atuação deste profissional em realidades internacionais, dentre as quais destacamos neste trabalho o Professor de Apoio em Portugal e as referências do *collaborative teaching* nos Estados Unidos.

No caso de Portugal, o Professor de Apoio atua como coordenador, dentro da perspectiva de Educação Inclusiva.

Nos Estados Unidos, referenciais teóricos de diversos autores tratam do *collaborative teaching*, o ensino colaborativo que, conforme se verificou, é estratégia que pode ser utilizada de formas distintas, tanto na perspectiva inclusiva, no trabalho pedagógico na diversidade dos alunos, no compartilhamento da docência, ou ainda para o aprimoramento de estagiários.

Esta última característica do *co-teaching*, de aperfeiçoamento de estagiários, é semelhante à que é utilizada no Aluno Pesquisador da Rede Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo.

Na Rede Municipal de São Paulo, esta estratégia é declaradamente implementada com o objetivo de reverter o quadro de baixa qualidade do ensino. No caso de São Paulo, ainda, esta lógica está intimamente relacionada à elevação dos índices das avaliações externas.

A presença difundida do Professor de Apoio em diversos municípios parece ser verificada a partir da década de 1990, com a reforma no Estado Brasileiro, cujas implicações incidem sobre a educação pública.

A utilização de critérios gerenciais na administração educacional por meio de avaliações externas de aferição de resultados parece estar presente na opção do gestor público pela contratação de um “segundo professor”.

No entanto, embora haja inferências de uma lógica gerencial na implementação deste profissional, verificou-se que o município de Ribeirão Preto se situa em um contexto de características que preservam elementos patrimonialistas na sua organização política. As características patrimonialistas do município *locus* da pesquisa denotam aparente contradição com o modelo de gestão gerencial de administração.

Observou-se que existe grande proximidade entre a proposição na Rede Municipal de São Paulo e em Ribeirão Preto. Embora tal “coincidência” possa denotar um *Zeitgeist*³¹, o que se pode inferir é que o Programa de Apoio Pedagógico se baseia em grande medida nas políticas de recuperação de aprendizagem implementadas na Rede Estadual de Ensino.

Em relação ao Programa de Apoio, tentou-se realizar a reconstituição histórica de sua implementação. A ausência de acesso a documentos que explicitassem as origens do Programa no município de Ribeirão Preto demandou

³¹ O termo se refere ao *espírito da época* ou do tempo, de Hegel.

a utilização de outros instrumentos de coleta. Realizou-se, portanto, entrevistas e conversas com a equipe gestora responsável na Secretaria Municipal de Educação.

Na reconstituição do histórico do Programa de Apoio Pedagógico, viu-se que antecedem a ele outros programas cujo objetivo de recuperação paralela dos alunos é também observado.

O primeiro deles foi implementado a partir da atuação de voluntários, cuja atuação a partir da retirada dos alunos da sala é semelhante à prática presente no Programa de Apoio Pedagógico. As lacunas existentes na inserção de voluntários, especialmente verificada na insuficiência de profissionais para a demanda e de ausência de um projeto estruturado que definisse a função foram determinantes na elaboração do Programa de Aprendizagem Contínua (PAC) pela Assistente Técnico Educacional responsável. No PAC, o atendimento aos alunos era realizado no contraturno, e havia oferecimento de formação específica para os profissionais envolvidos. A necessidade de ampliação do PAC aos anos finais do Ensino Fundamental e a ampliação da equipe de trabalho de coordenação do Programa resultaram na elaboração do Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento (PROALLE), cujo funcionamento era semelhante ao do PAC. Em ambos os casos, a atuação do Professor era realizada no contraturno.

A saída da Técnica Responsável pela elaboração do PAC e do PROALLE da coordenação dos Programas e, mais significativamente, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, ocasionaram a reestruturação do PROALLE. No novo desenho, inseriu-se um segundo professor, o Professor Assistente, nas salas de aula de primeiro ano para auxiliar aos alunos com seis anos de idade que apresentassem dificuldades.

A declaração das técnicas responsáveis pela implementação do Professor Assistente era de que esta era uma alternativa que buscava a não discriminação dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

A implementação gradativa do Ensino Fundamental tornou também gradativa a inserção do segundo professor nos anos iniciais: no primeiro ano de implementação, o professor assistente era responsável apenas pelos primeiros anos, se mantendo a proporção de um professor para cada duas salas. Com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no ano seguinte, foi inserido o

Professor Assistente também no segundo ano, neste caso, com a proporção de um professor para cada três salas.

No terceiro ano de implantação do Programa, este alterou seu formato para os terceiros anos, cuja atuação do Professor Assistente se dava fora da sala de aula, retirando o aluno para outro ambiente. Este formato de atuação se manteve nos anos consecutivos: nos primeiros e segundos anos, o professor assistente atuava dentro da sala, e nos terceiros em diante fora dela.

Em 2010, a nomenclatura do Professor Assistente se altera, passando a ser denominado Professor de Apoio Pedagógico. A mudança, de acordo com as Técnicas da Secretaria Municipal da Educação, tinha o intuito de definir adequadamente a função do profissional: o de apoiar e não ser assistente do professor.

No entanto, apesar da mudança de nomenclatura, e de terem sido realizadas formações que buscassem esclarecer a função deste professor, os equívocos da compreensão da sua função ainda são verificados.

Os questionários aplicados aos Professores de Apoio Pedagógico e as entrevistas realizadas junto a quatro Professores de Apoio Pedagógico (PAPs) e dois Professores Titulares buscaram verificar sua compreensão do Programa.

Embora tenha sido relatada a existência de encontros de formação nos Programas que antecedem ao Programa de Apoio Pedagógico, os professores relataram que não existe formação específica para a atuação dos PAPs. A formação dos profissionais é realizada juntamente aos demais professores da Rede, em que a temática de Assistência aos alunos é pouco verificada.

Relevante também é a ausência de orientações sobre as funções do Professor de Apoio tanto aos próprios PAPs, quanto aos titulares. Isto é verificado no já mencionado equívoco da compreensão deste profissional como assistente do professor, mesmo não sendo este o objetivo na sua implantação.

Diante da ausência de orientações e de formações, conforme declaram os PAPs entrevistados, a compreensão de sua função é precária, e se dá, em muitos momentos, a partir da prática pessoal do profissional. Em alguns casos, se verificou que o êxito do trabalho pedagógico do Professor de Apoio está relacionado à sua atuação individual, não sendo identificadas intervenções formativas em nível de Rede buscando promover a materialização de um

trabalho efetivo do Programa entre todos os professores, tanto Titulares como de Apoio.

As motivações de escolha da função são diversas, e envolvem desde a apreciação pelo trabalho de recuperação dos alunos realizado pelo Professor de Apoio Pedagógico, como a busca por aprimoramento docente a partir da convivência com a prática de outros professores. Outros motivos declarados para a escolha da função se referem à preferência pela facilidade das rotinas do PAP, ou à menor quantidade de exigências burocráticas ao profissional. As demais motivações para a "escolha", que parecem ser mais recorrentes, se referem aos critérios de atribuição de aulas da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Neste caso, os Professores de Apoio alegaram não terem escolhido a função, mas foram obrigados pela ausência de outras opções de escolha no momento de atribuição.

A análise da visão destes profissionais, nas respostas dos questionários e nas entrevistas realizadas, revela que, em muitas situações, a Resolução 005/2010 não é cumprida integralmente. Este fato é presenciado no encaminhamento dos alunos ao Programa, uma vez que este é realizado, em sua maioria, pelos Professores Titulares quando deveria ser pelo Conselho de Classe.

Foram relatadas várias justificativas de encaminhamento dos alunos ao Programa. A primeira delas, e mais recorrente, é o baixo desempenho dos alunos nas avaliações diagnósticas realizadas pelo Professor Titular. A perspectiva de homogeneização dos alunos, segundo a qual todos devem aprender juntos, ao mesmo tempo, parece ser verificada. No entanto, consideramos que a educação deve ser concebida de forma a proporcionar o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Quando se verifica que alguns professores relataram como justificativa o fato dos alunos serem "dispersos", "deficientes", "repetentes" ou "indisciplinados", consideramos que tais concepções não consideram a heterogeneidade dos alunos e reforçam o estigma dos alunos que não aprendem.

É importante ressaltar que a retirada do aluno da sala ocasiona ainda a sua segregação, em primeiro lugar, por impedir o convívio com seus pares, e, também, por impedir seu contato com os conteúdos trabalhados em sala, quando, no Programa, são enfatizados apenas os conteúdos de Língua e

Linguagem e Raciocínio Lógico Matemático. Destaca-se o fato destes conteúdos serem aferidos em avaliações externas.

Verificou-se a ausência de menção a esta segregação pelos professores entrevistados, quando parece não haver questionamento sobre a retirada dos alunos da sala de aula. Os professores apresentam como demanda a necessidade de existência de locais adequados para o trabalho do Apoio. Constatam-se, por isso, as contradições na própria política, que institui a retirada do aluno, mas não prevê espaços para que isto seja efetivado.

A fragilidade da política é constatada na ausência de materiais destinados ao Programa, pois ainda que insumos sejam por si só insuficientes para a efetivação de um ensino com qualidade, eles são fundamentais quando articulados com os processos educacionais.

Nota-se também a característica híbrida da função do Professor de Apoio Pedagógico, quando este também possui por atribuição substituir os professores titulares em sua ausência. Como relatado pelos PAPs, esta função acaba sendo mais frequente do que o trabalho pedagógico junto aos alunos. A frequência nas substituições, segundo relatam, ocasiona dificuldades para o planejamento do trabalho do PAP e o truncamento da sistematização do trabalho. É bem verdade que o aluno deve ter um professor que substitua o titular na sua ausência, no entanto, atribuir esta função ao Professor de Apoio ocasiona consequências danosas ao trabalho pedagógico por ele realizado. É necessária, antes, a instituição de um professor substituto responsável por esta função, já que a atribuição primeira do PAP deve ser a de auxílio aos alunos na sua recuperação paralela.

É questionável ainda a fragilidade da função quando são mencionados inúmeros desvios na mesma, especialmente verificados quando alguns professores respondentes dos questionários e entrevistados fizeram alusão à expressão "tapa buracos" relacionada à sua atuação.

Quando se considera a não efetividade do cargo de Professor de Apoio Pedagógico, na sua indefinição no Estatuto do Magistério, pode-se inferir que a política que implementa o Programa tem como característica a precariedade, a ausência de objetivos claros e a não coerência entre os meios e os fins declarados, não apresentando, portanto, uma coerente perspectiva administrativa.

Como se verificou, ainda existem poucos estudos que tornam públicos resultados de análises sobre a inserção do segundo professor em sala de aula. Por esta razão, este estudo de forma alguma conclui as análises possíveis da atuação deste profissional.

Consideram-se necessários outros estudos que pesquisem a materialização da política que insere o segundo professor no interior da escola. Relevantes também serão estudos que considerem as decorrências deste Programa para a qualificação do ensino na Educação Básica, e as implicações deste profissional para o ensino. Outros estudos que abordem sistematicamente o desenvolvimento dos alunos durante um prazo de tempo e suas possíveis relações com a atuação do Professor de Apoio também se mostram necessários. Estudos que analisem problematicamente os custos da inserção do segundo professor também se mostram relevantes, visto que não é pouco o gasto público destinado à contratação destes profissionais.

Enfim, não se esgotam as possibilidades de complementação de pesquisas que tratem a temática o Professor de Apoio Pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T., BORGHI, R. Organização do Trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In: CORREA, B. C. e GARCIA, T. O. (orgs.) **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- ADRIÃO, T., PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T., PERONI, V (org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.
- AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998.
- ARELARO, L. R. G.; VALENTE, I. **Progressão Continuada x Promoção Automática** - E a qualidade de ensino? São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ARROYO, M. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em aberto, Brasília, DF, ano 11, n 53, jan./mar. 1992.
- AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. A Escola de Cara Nova /Planejamento, São Paulo: SE/CENP, 2000. p.18-24
- BACHARACH, N., HECK, T., e DAHLBERG, K. **Co-teaching in Higher Education**. Journal of College Teaching & Learning. v. 5, n. 3. Mar. 2008
- BACHARACH, N., HECK, T., e DAHLBERG, K. **Improving student academic achievement using a co-teaching model of student teaching**. Clute Institute. Minnisota, 2006
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.
- BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista Ande**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 49-56, jul. 1981.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BEYER, H. O. **O pioneirismo da escola (modelo) Flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha**: aspectos pedagógicos decorrentes ANPEd, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z.. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, Jun. 2012

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição Federal da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL, Emenda Constitucional n. 1, de 1969.

BRASIL, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995.

CARDOSO, N. F. **As políticas públicas de educação**: adolescentes com trajetórias truncadas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. Custo aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

CARVALHO, M. C. N. Professores de Apoio Educativo - Mediadores? Como? Quando? **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CHAVES, E. M.; AMORIM, D, M, B de. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, set/dez. 2009, p. 316-325.

CIONE, R. História de Ribeirão Preto. Vol. I. Ribeirão Preto: Editora: Imag-Matão, 1989.

CORREA, B. C. **Ensino Fundamental de nove anos**: análise de uma experiência no interior do Estado de São Paulo. In: 33º ANPED, 2010, Caxambu. Anais Eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. p. 1-17.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOUDINHO, A. M. G. **Necessidades educativas especiais, cooperação entre docentes e inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade De Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve: Faro (Portugal), 2006.

FARNOCCHI, N. G. **O Professor de Apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola**: análise de orientações legais em diferentes redes de ensino. Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, Zaragoza (Espanha): ANPAE, 2012.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Idéias, n. 8, 1990.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T. M. F.; BORGHI, R.. A Nova Gestão Pública e o contexto educacional brasileiro. In: **II Congresso Internacional CIDInE**, 2009, Vila Nova de Gaia. Actas: II Congresso Internacional CIDInE- Novos contextos de formação, pesquisa e mediação. Aveiro: Fundação para a Ciência e Tecnologia- Ministério da Cultura e do Ensino Superior, 2009. v. 1. p. 1-17

GARCIA, T. O. G.; CORREA, B. C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

GARCIA, T. O. G.; CORREA, B. C. O estágio supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 24, Campo Grande-MS, p. 133-142, jul./dez. 2007.

GATELY, S. E., GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JACOMINI, M. A., A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo, in Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, set/dez 2004.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.

LEAL, V. N. **Coronelismo, Enxada e Voto**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Alfa Omega, 1978.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos Professores. **Educação**: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Out/dez-2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIERA, K., ZIGMOND, N. Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes?. In: **Learning Disabilities Research & Practice**, 20(2), 79-85, 2005.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, Dec. 2001

MARTINS, M. M. Despacho Conjunto 105/97: caminhos para inclusão. **Cadernos de Educação de Infância**. nº 47, 1998. p. 11-12.

MELLO, G. N. de., **Cidadania e Competitividade: Desafios Educacionais do Terceiro Milênio** São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, Ago. 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 237-263, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de, ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação / ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

PABLOS, E. P. P. de S. **A inclusão da criança do 1º ciclo do Ensino Básico com necessidades educativas especiais**: o trabalho de parceria entre o professor titular e o professor de apoio educativo. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro (Portugal): Universidade do Algarve, 2006.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da; (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 395-467, jan/dez. 1994.

PARO, V. H. *Administração escolar: uma reflexão crítica*. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (orgs.) **Políticas Públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULA, A. P. P. de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PEREIRA NETO, E. A. **A ambivalência do papel do Professor de Apoio permanente em salas regulares do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

PEREIRA NETO, E. A., MOURA, S. M. de. Papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de ensino regular. **Anais da XIV Semana da Educação Pedagogia 50 anos: Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

PERONI, V. M. V. A centralização/descentralização da Política Educacional nos anos 90 no contexto da proposta de reforma do Estado no Brasil. **Intermeio**, p.67 - 74, 2000.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. de R. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo**. *Educ. Soc.*, Out 2007, vol.28, nº. 100, p.877-897.

PINTO, J. M. de R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C. e GARCIA, T. O. (orgs.) **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PORTO ALEGRE, Escola Gilberto Jorge recebe prêmio em Brasília. Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_estudante/default.php?p_noticia=129165> Acesso em 10 de junho de 2013.

PORTUGAL, **Despacho Conjunto nº 105/97** de 1 de julho de 1997.

PORTUGAL, Lei nº 46/86, - **Lei de Bases do Sistema Educativo** - de 14 de outubro de 1986.

RANGEL, J. Professores vão à Câmara por estatuto do magistério. *Jornal A Cidade*. Ribeirão Preto, 03 mar. de 2011. Disponível em: <<http://www.jornalacidade.com.br/editorias/politica/2011/03/03/professores-vao-a-camara-por-estatuto-do-magisterio.html>> Acesso em 02 nov. de 2012.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo), Lei Complementar nº 235/2012. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de ribeirão preto e dá outras providências. 2012b

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo), **RESOLUÇÃO SME Nº 005/2010** de 10 de junho de 2010. Dispõe sobre as formas de atendimento em Programa de Apoio Pedagógico escolar ao aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, 2010.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). Ata da 1ª sessão do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto de 2007, do dia 13 de fevereiro de 2007. 2007b

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). Ata da 3ª sessão do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto de 2007, do dia 19 de março de 2007. 2007c

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). **Educação terá como novidade um professor assistente para alunos do 1º ano**. Coordenadoria de Comunicação Social de Ribeirão Preto. 01 de fev. de 2007, 2007a Disponível em <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/ccs/snoticias/i33principal.php?id=3912>> Acesso em 27 de nov. de 2012.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). **INDICAÇÃO CME Nº 01/2009**. Fixa normas para a reorganização do ensino fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e revoga artigos da Deliberação CME nº 02/2006, 2009a.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). **PROALLE - Programa de Alfabetização, Leitura e Letramento** s/d. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/pgm/i15proalle.php>> Acesso em 13 dez. de 2012.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). RESOLUÇÃO SME n 012/2009 de 24 de dezembro de 2008. Dispõe sobre orientações normativas para operacionalizar procedimentos pedagógicos e administrativos referentes à implantação e implementação do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de nove anos, na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, 2008.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). RESOLUÇÃO SME Nº 05/2009. Fixa normas para a reorganização do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e revoga artigos da deliberação cme nº 02/2006, 2009b.

RIBEIRÃO PRETO (São Paulo). **Resolução SME nº 14 De 29 de novembro de 2006**. Fixa normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de Ribeirão Preto, 2006.

RIBEIRÃO PRETO. **IDEB das escolas municipais melhora e supera projeções do MEC**. Coordenadoria de Comunicação Social de Ribeirão Preto. 16 de ago. de 2012. 2012a Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/ccs/snoticias/i33principal.php?id=22949>> Acesso em 08 de dez. de 2012.

ROCHA, M. Z. B. O embate político no processo de elaboração da lei de diretrizes e bases e bases da educação nacional -1988/1993. 165 f. Dissertação

(Mestrado) Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

SALEND, S. J. **Creating inclusive classrooms**. (6ª ed.). Columbus. OH: Pearson.

SANCHES, I, TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos Professores de Apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade de Minho, 20(2), 2007, p. 105-149.

SANDRONI, P. Novo Dicionário de economia. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p.

SANTOS, R. dos. **Da república dos coronéis à república dos locutores**: homens de mídia e política eleitoral em Ribeirão Preto, in: Anais do V ENLEPICC – Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura. V. 1. Salvador: UFBA, 2005.

SÃO PAULO, **Decreto nº 51.627**, de 1 de março de 2007b.

SÃO PAULO, <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108600/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=94&MenuIDAberto=98> s/d Acesso em: 18 jul. 2012

SÃO PAULO, **Portaria 6328** de 26 de setembro de 2005. In: Diário Oficial do Município de 27 de setembro de 2005.

SÃO PAULO, Regulamento 2012/2013 Programa Bolsa Alfabetização. Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, 2013. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=260&OT=0>> Acesso em 10 de maio de 2013.

SÃO PAULO, Resolução SE 2, de 12 de janeiro de 2012a.

SÃO PAULO, **Resolução SE nº 86**, de 19 de dezembro de 2007c.

SÃO PAULO, **Resolução SE-90**, de 8 de dezembro de 2008. In: Diário Oficial da cidade de 9 de dezembro de 2008

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escolas estaduais terão professor-auxiliar e novos modelos de recuperação**. 2012b Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao>> Acesso em 03 de dez. de 2012.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Professor-auxiliar garante recuperação constante, afirma secretário**. 2012c Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/podcast-professor-auxiliar-garante-recuperacao-constante-afirma-secretario>> Acesso em 03 de dez. de 2012.

SÃO PAULO. **Edital de Chamamento Público para o Programa Ler e Escrever**. In: Diário Oficial da Cidade 07 de fev. 2006.

SÃO PAULO. **Portaria SME 5403/07**, 2007a

SÃO PAULO. Resolução SE nº 74, de 24 de nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade. Campinas, ano 20, n. 69, dez. 1999. p.119-136.

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Inter-ação** (UFG. Online), v. 37, p. 91-112, 2012.

SONOBE, A. K. Análise das condições de trabalho e da política de valorização dos professores da rede municipal de Ribeirão Preto (1996 a 2006). Monografia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2010.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, Set. 2003.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, The art of case study research, Sage Publications, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 1948.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994.

VILLA, R. A., THOUSAND, J. S. e NEVIN, A. I. **A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2ª ed., 2008.

WEBER, M. Economia e sociedade. Volume I, Brasília: Editora UNB, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1: Vereadores de Ribeirão Preto eleitos 1976-2012

Vereadores eleitos em apenas um mandato

2012	2008	2004	2000	1996	1992	1988	1982	1976
Genivaldo Gomes PSD	Marcelo Palinkas PSD	Fatima Rosa PT	Amauri de Souza PPB	Jose Alfredo Carvalho PT	Antonio Lorenzano PDC	Antonio Fernando Magnani PDC	Alvaro Dilermando De Farias Chaves PTB	Antonio Calixto MDB
Marcos Papa PV	Nilton Gaiola PSC	João Araujo PP	José Antonio Correa Lages PDT	Jose Carlos Porto PSDB	Delvita Pereira Alves PSDB	Antonio Palocci Filho PT	Antonio Marcos Borges De Oliveira PMDB	Flavio Condeixa Favaretto MDB
Mauricio Gasparini PSDB		Marinho Sampaio PMDB	José Carlos Sobral PT	Welson Gasparini PSDB	Fernando Chiarelli PDS	Ciro Francisco Marcal PTB	Jose Wilson Toni PTB	Foaade Hanna ARENA
Paulo Modas PR		Sebastião De Souza PSDB	Paulo César Saquy PFL		Jose Bepe Guedes De Luna PRN	Jose Nillo Coraucci PFL	Sidnei Montans Zucoloto PDS	Jose Delibo ARENA
Ricardo Silva PDT					Mauro Cesar De Mello PTB	Luiz Gaetani PMDB		Jose Rosario Caminiti ARENA
Rodrigo PP						Manoel Francisco Camara PTB		Jose Velloni ARENA
Tonho Lagoa PRP						Osorio Carlos do Nascimento PDC		Manoel Azevedo MDB
Viviane Alexandre PPS								Octavio Machado Neto ARENA
Maurílio Romano PP								Wagner Marcelo Sarti MDB
								Wilson Nogueira Santiago MDB

Vereadores reeleitos

2012	2008	2004	2000	1996	1992	1988	1982	1976
							Carlos de Toledo Piza Schroeder PMDB	Carlos de Toledo Piza Schroeder ARENA
							Antonio Vicente Golfeto PMDB	Antonio Vicente Golfeto ARENA

2012	2008	2004	2000	1996	1992	1988	1982	1976
							Antonio Fernando Alves Feitosa PMDB	Antonio Fernando Alves Feitosa MDB
							Jose Bompani PMDB	Jose Bompani MDB
							Valdemar Corauci Sobrinho PDS	Valdemar Corauci Sobrinho ARENA
							Sebastiao Rezende de Oliveira PMDB	Sebastiao Rezende de Oliveira MDB
				Barquet Miguel PFL		Barquet Miguel PFL	Barquet Miguel PDS	Barquet Miguel ARENA
				Justiniano Vicente Seixas PSDB	Justiniano Vicente Seixas PDC	Justiniano Vicente Seixas PDC		Justiniano Vicente Seixas ARENA
						Jose Divino Vieira de Souza PMDB	Jose Divino Vieira de Souza PMDB	
						Mauro Cesar de Mello PTB	Mauro Cesar de Mello PDS	
						Pedro Augusto de Azevedo Marques PCB	Pedro Augusto de Azevedo Marques PMDB	
					João Gilberto Sampaio Filho PMDB	João Gilberto Sampaio Filho PMDB	João Gilberto Sampaio Filho PMDB	
				Sebastião Xavier PFL	Sebastião Xavier PFL	Sebastião Xavier PFL	Sebastião Xavier PDS	
				Dacio Eduardo Leandro Campos PPS	Dacio Eduardo Leandro Campos PMDB	Dacio Eduardo Leandro Campos PMDB	Dacio Eduardo Leandro Campos PTB	
		Carlos Leopoldo Teixeira Paulino PSB	Carlos Leopoldo Teixeira Paulino PSB	Carlos Leopoldo Teixeira Paulino PSB	Carlos Leopoldo Teixeira Paulino PSB	Carlos Leopoldo Teixeira Paulino PSB	Carlos Leopoldo Teixeira Paulino PMDB	
					Rafael Antonio da Silva PDT	Rafael Antonio da Silva PDS		

2012	2008	2004	2000	1996	1992	1988	1982	1976
					Valerio Veloni PFL	Valerio Veloni PFL		
				Antonio Carlos Morandini PMDB	Antonio Carlos Morandini PDC	Antonio Carlos Morandini PDC		
				Delcides Luis Canelli PC DO B	Delcides Luis Canelli PC DO B			
				Plauto Garcia Leal Filho PSDB	Plauto Garcia Leal Filho PDC			
			Luiz Felipe Baleia Tenuto Rossi PMDB	Luiz Felipe Baleia Tenuto Rossi PMDB	Luiz Felipe Baleia Tenuto Rossi PMDB			
			Joana Leal Garcia PT	Joana Leal Garcia PT	Joana Leal Garcia PT			
			Donizeti de Carvalho Rosa PT	Donizeti de Carvalho Rosa PT				
		Merchó Costa PMDB	Merchó Costa PMDB					
		Silvio Geraldo Martins Filho PMDB	Silvio Geraldo Martins Filho PMDB	Silvio Geraldo Martins Filho PMDB				
<i>Re eleita prefeita municipal</i>	<i>Eleita prefeita municipal</i>	Dárcy Da Silva Vera PFL	Dárcy Da Silva Vera PFL	Dárcy Da Silva Vera PPB				
		Wandeir Gomes Da Silva PMDB	Wandeir Gomes Da Silva PTB	Wandeir Gomes Da Silva PPB	Wandeir Gomes Da Silva PDS			
<i>Não se candidatou</i>	Gilberto Abreu PV	Gilberto Abreu PV						
	Nicanor Antonio Lopes PSDB	Nicanor Antonio Lopes PSDB	Nicanor Antonio Lopes PSDB					
	José Nillo Coraucci Netto PSD	José Nillo Coraucci Netto PFL	José Nillo Coraucci Netto PFL	José Nillo Coraucci Netto PFL	José Nillo Coraucci Netto PFL			
<i>Não se candidatou</i>	Silvana Aparecida Resende Gonçalves Moreira PSDB	Silvana Aparecida Resende Gonçalves Moreira PSDB	Silvana Aparecida Resende Gonçalves Moreira PSDB	Silvana Aparecida Resende Gonçalves Moreira PSDB				

2012		2008		2004		2000		1996		1992		1988		1982		1976	
GlauCIA Berenice	PSDB	Gláucia Berenice	PSDB														
Evaldo Mendonça Da Silva (Giló)	PR	Evaldo Mendonça Da Silva (Giló)	PR														
André Luiz Da Silva	PC do B	André Luiz Da Silva	PCdoB														
Maurílio Romano	PP	Maurílio Romano	PP														
Saulo Rodrigues	PRB	Saulo Rodrigues	PRB														
José Carlos de Oliveira (Bebé)	PSD	José Carlos de Oliveira (Bebé)	PSD														
Leo Oliveira	PMDB	Léo Oliveira	PMDB														
Capela Novas	PPS	Capela Novas	PPS	Capela Novas	PPS												
Samuel Zanferdini	PMDB	Samuel Zanferdini	PMDB	Samuel Zanferdini	PMDB												
Waldyr Domingos Villela	PSD	Waldyr Domingos Villela	PSD			Waldyr Domingos Villela	PPS										
José Roberto Scanduzzi	PSDB	José Roberto Scanduzzi	PSDB	José Roberto Scanduzzi	PDT	José Roberto Scanduzzi	PDT										
Luiz Roberto Alves Cangussu	PT			Luiz Roberto Alves Cangussu	PT	Luiz Roberto Alves Cangussu	PT										
Jorge Eduardo Parada Hurtado	PT	Jorge Eduardo Parada Hurtado	PT	Jorge Eduardo Parada Hurtado	PT	Jorge Eduardo Parada Hurtado	PT	Jorge Eduardo Parada Hurtado	PDT								
Walter Gomes de Oliveira	PR	Walter Gomes de Oliveira	PR	Walter Gomes de Oliveira	PP	Walter Gomes de Oliveira	PPB					Walter Gomes de Oliveira	PSB				
Cicero Gomes da Silva	PMDB	Cicero Gomes da Silva	PMDB	Cicero Gomes da Silva	PMDB	Cicero Gomes da Silva	PTB	Cicero Gomes da Silva	PTB	Cicero Gomes da Silva	PTB	Cicero Gomes da Silva	PTB	Cicero Gomes da Silva	PDS	Cicero Gomes da Silva	ARENA

Fonte: A autora, a partir de dados do SEADE. Acesso em 02/11/2012

ANEXO 2

RESOLUÇÃO SME Nº 005/2010 de 10 de junho de 2010

A Secretária da educação, no uso de suas atribuições conferidas pela legislação em vigor, homologa a Deliberação CME nº 02/2010

MARIA DÉBORA VENDRAMINI DURLO
Secretária Municipal da Educação

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Ribeirão Preto – SP

DELIBERAÇÃO CME Nº 02/2010

DISPÕE SOBRE AS FORMAS DE ATENDIMENTO EM PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO ESCOLAR AO ALUNO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIBEIRÃO PRETO.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO, no exercício de suas atribuições legais, considerando a Lei Federal nº 9394/96, art. 24, inciso V, alínea “e”, e a Deliberação CME nº 01/2009, art. 2º, parágrafo único, **DELIBERA:**

Art. 1º - O Programa de Apoio Pedagógico Escolar tem por objetivo implementar mecanismos que assegurem ao aluno atividades de recuperação paralela e contínua, visando garantir seu desenvolvimento no processo de aprendizagem escolar.

§ 1º - O desenvolvimento de competências e habilidades, pelo aluno, nos domínios cognitivo, afetivo, de inter-relação pessoal e de inserção social, atribuirá qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, conforme os pressupostos democráticos e inclusivos da Educação.

§ 2º - Será encaminhado ao Programa de Apoio Pedagógico Escolar o aluno cuja aprendizagem for avaliada, pelo Conselho de Classe, como abaixo da esperada em relação aos objetivos de aprendizagem propostos para o período ou ano escolar em que se encontra matriculado.

Art. 2º - O Programa de Apoio Pedagógico Escolar atenderá, prioritariamente, defasagem de aprendizagem nas áreas de Língua e Linguagem e Raciocínio Lógico-Matemático, com os objetivos de:

1. propiciar o reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura, podendo comparar diferentes registros utilizados em diversas situações comunicativas;
2. ampliar possibilidades de interlocução de maneira clara e objetiva com adequação da linguagem oral às situações comunicativas mais formais;
3. promover a iniciativa, a compreensão e a autonomia na leitura de textos de diferentes gêneros;
4. produzir textos ortograficamente, em diferentes gêneros, com organização estrutural que considere o tema abordado, a intenção comunicativa, a ação, a causalidade e a temporalidade, com autonomia e criatividade;

5. valorizar as práticas sociais de leitura e escrita, priorizando um processo dinâmico de construção, considerando-se também a afetividade e as relações sociais como fatores inerentes ao uso real da língua.
6. elevar a autoestima e autoconfiança do aluno;
7. estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação que propicie ao aluno adquirir competências básicas para explorar, interpretar, criar significados e construir estratégias para resolver problemas, em diferentes contextos do cotidiano e outras áreas do conhecimento, compreendendo e transformando o mundo à sua volta.

Art. 3º - Caberá aos gestores educacionais, ouvido o Conselho de Escola, organizar a implementação do Programa de Apoio Pedagógico Escolar, visando:

1. efetivar a realização do processo de recuperação contínua e paralela da aprendizagem, garantindo a equidade e a qualidade do ensino desenvolvido pela escola;
2. definir parâmetros para a elaboração do cronograma de atividades dos professores, formação dos grupos de alunos e organização do tempo e espaço físico;
3. acompanhar e avaliar o planejamento e a execução das atividades propostas para garantir a eficácia do ensino e da aprendizagem;
4. garantir a sistemática de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Art. 4º - O Programa de Apoio Pedagógico Escolar organizar-se-á por estratégias pedagógicas distintas, conforme ano escolar em que o aluno esteja matriculado:

- 1.
2. No 1º e 2º ano o aluno será atendido durante suas atividades de rotina, na própria turma a que pertence;

No 3º, 4º e 5º ano o aluno poderá ser atendido em espaço escolar distinto da sala de aula da turma a que pertence, a ser definido pela equipe gestora, ouvido o Conselho de Escola.

Parágrafo único - Os alunos atendidos pelo Programa de Apoio Pedagógico Escolar poderão ser agrupados segundo as dificuldades de aprendizagem apresentadas, independente do ano em que estejam matriculados.

Art. 5º - Ao Professor de Apoio Pedagógico do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental será atribuída uma jornada de 22 h/a semanais com aluno para, em conjunto com os gestores educacionais e os professores titulares de classe, garantir a condução do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no Programa de Apoio Pedagógico Escolar.

Parágrafo único – As aulas serão atribuídas por unidade escolar, garantindo-se a proporção mínima, no primeiro ano do ensino fundamental, de um professor para cada duas classes e, nos demais anos, observando-se as necessidades diagnosticadas.

Art. 6º - O Professor de Apoio Pedagógico dos dois primeiros anos da Etapa Inicial de Alfabetização terá como principais atribuições:

1. assistência, em sala de aula, ao aluno que apresentar dificuldades na aprendizagem escolar;
2. acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas, oferecendo suporte pedagógico ao Professor Titular da Classe;

3. participar dos momentos de planejamento e avaliação proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado;
4. participar do processo de formação continuada específica, direcionada aos profissionais que atuam nos dois primeiros anos da Etapa Inicial de Alfabetização;

§ 1º - No caso de ausência do Professor Titular da Classe, o Professor de Apoio Pedagógico poderá atuar como seu substituto pelo prazo máximo de três dias.

§ 2º - A relação entre o Professor Titular da Classe e o de Apoio Pedagógico deverão se pautar pelos princípios da igualdade, solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

Art. 7º - O Professor de Apoio Pedagógico do terceiro ao quinto ano terá como principais atribuições:

1. a assistência pedagógica aos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem escolar, no mesmo período e em espaço físico diferenciado da sala de aula;
2. a elaboração de planejamento pedagógico, conforme as especificidades de cada grupo;
3. o registro de atividades em documentos normatizados pela SME;
4. a interação com o professor titular de classe para o acompanhamento e avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;
5. a participação nos momentos de planejamento e avaliação proporcionados pela escola, conforme calendário escolar homologado;
6. a participação no processo de formação continuada direcionada aos profissionais que atuam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Parágrafo único – As atribuições previstas no inciso I poderão ser exercidas pelo professor titular de classe, a critério da equipe escolar, observando-se as necessidades específicas dos alunos a serem atendidos.

Art. 8º - Caberão aos gestores educacionais:

1. a organização de grupos de alunos, observando o limite de 15, destinando:
 1. 6 h/a semanais de trabalho pedagógico para cada grupo na área de Língua e Linguagem;
 2. 5 h/a semanais de trabalho pedagógico para cada grupo na área de Raciocínio Lógico-Matemático.
2. a elaboração de cronograma para atendimento aos grupos de alunos.

Art. 9º - A avaliação do aluno atendido pelo Programa de Apoio Pedagógico Escolar será qualitativa e terá por finalidade identificar seus progressos em relação à aprendizagem inicial diagnosticada na ocasião de seu ingresso no Programa, visando redimensionar a ação pedagógica.

Art. 10 - O registro de avaliação da aprendizagem do aluno que participar do Programa de Apoio Pedagógico Escolar dar-se-á na Ficha Individual de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem, em campo específico, devendo esta ser objeto de reflexão constante para o redirecionamento do processo de recuperação e resgate da aprendizagem do aluno.

Art. 11 - A continuidade ou suspensão do atendimento ao aluno no Programa de Apoio Pedagógico Escolar será definida pelo Conselho de Classe, com base nas fichas individuais de Acompanhamento e avaliação apresentadas pelo Professor Titular da Classe e pelo Professor de Apoio Pedagógico.

Art. 12 - A decisão do Conselho de Classe sobre promoção ou retenção do aluno atendido no Programa de Apoio Pedagógico Escolar dar-se-á por maioria simples,

devendo, para sua adequada formalização, ser registrada em ata, na qual deverão constar os motivos que a fundamentaram e a relação nominal dos votantes.

Art. 13 - Será assegurada no ano letivo subsequente, ao aluno promovido pelo Conselho de Classe final, a continuidade no Programa de Apoio Pedagógico Escolar enquanto persistirem as dificuldades de aprendizagem que fundamentaram seu encaminhamento ao Programa.

Art. 14 – Será apresentado ao Conselho Municipal da Educação relatório anual sobre o andamento do Programa de Apoio Pedagógico Escolar.

Art. 15 - Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, produzindo efeitos a partir do ano letivo de 2010, revogando-se as disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala do Plenário, 24 de maio de 2010.

JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO

Presidente

ANEXO 3

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CETP/FFCLRP-USP/045/-jsl

Ribeirão Preto, 13 de abril de 2012

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos V. Sa. que o trabalho intitulado **"POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: O PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO EM UM MUNICÍPIO PAULISTA"** foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 106ª Reunião, realizada em 12.04.12, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 638/2011 - 2011.1.2820.59.8.

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue ao Comitê.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

À Senhora

Nathalia Galo Farnocchi

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP - USP

Com cópia para a orientadora:

Prof.ª Dr.ª Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Departamento de Educação, Informação e Documentação da FFCLRP - USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP

Fone: (16) 3602-4811

Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 4

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

Secretaria Municipal da Educação

Prezadas Senhoras,

A partir da análise sobre o projeto de pesquisa “Políticas Públicas e qualidade na Educação: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista”, solicitamos alguns adendos que tendo sido atendidos nos possibilitam autorizar a pesquisadora a efetivar com profissionais desta rede de ensino os contatos necessários.

Acordamos que o estudo ficará restrito aos Professores de Apoio do Primeiro Ano ou, relativo ao período de implantação até o primeiro semestre de 2012. Conforme citação no projeto o pesquisador “...terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público.” e para tanto, manterá contato frequente com a equipe da secretaria responsável pelo acompanhamento de pesquisas.

A unidade escolar definida é a EMEF Profª Maria Ignez Lopes Rossi. A pesquisadora deverá fazer contato com a diretora da escola para apresentação do projeto, esclarecimentos, organização e agendamento de sua presença na unidade escolar; fazer contato com as coordenadoras dos encontros de formação dos anos iniciais para estudar as possibilidades de aplicação do questionário para sua devida validação.

Solicitamos o favor de portar este documento em todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa junto à rede municipal.

Estaremos à disposição para necessários esclarecimentos.

13/08/12

Maria Antonia Fernandes Dantas
Assist. Técnico-Educacional
RG. 4.347.179

Prof.ª Dr.ª. Teise de Oliveira Guaranha Garcia – Orientadora

Nathalia Galo Farnochi – Orientanda

FFCL/Ribeirão Preto – USP - Pós-graduação

ANEXO 5

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

Secretaria Municipal da Educação

Prezadas Senhoras,

Em consideração às ações relativas à coleta de dados pertinentes ao projeto de pesquisa “Políticas Públicas e qualidade na Educação: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista”, relacionamos a seguir as escolas com possibilidade e autorização de aplicação do questionário para validação do mesmo entre **Professores de Apoio do Primeiro Ano:**

EMEF Dercy Célia
EMEF Jarbas Massullo
EMEFEM Alfeu Luiz Gasparini
EMEF Domingos Angerami
EMEF Elisa Duboc Garcia
EMEF Antônio Palocci - CAIC
EMEF Anísio Teixeira

Solicitamos o favor de portar este documento em todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa junto à rede municipal e apresentá-lo à equipe gestora de cada unidade escolar, quando será possível e necessário, organizar o cronograma de permanência do pesquisador na referida unidade. .

02/10/12

Maria Antonia Fernandes Dantas
Assist. Técnico-Educacional
RG. 4.347.179

Prof.^a Dr.^a. Teise de Oliveira Guaranha Garcia – Orientadora

Nathalia Galo Farnochi – Orientanda

ANEXO 6 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIOS

Título do Pesquisa: Políticas Públicas e qualidade na Educação: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista

Pesquisadora Responsável: Nathalia Galo Farnocchi

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de São Paulo / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP / Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Políticas públicas para qualificação do ensino: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista” que tem por objetivo caracterizar e analisar o Programa de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto e sua contribuição para a qualidade do ensino. Para isto, será necessário realizar entrevistas, questionários, observações e análise documental, em um período de 18 meses, com término previsto para 2013.

Caso aceite participar, esclarecemos que:

1. Se houver o seu consentimento, necessitamos que responda atentamente ao questionário a seguir. Os dados referentes às suas respostas serão posteriormente analisados.
2. Todas as informações que você apresentar terão caráter anônimo e confidencial mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.
3. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos desta pesquisa.
4. A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo desistir em qualquer momento de participar ou negar-se a fornecer as informações solicitadas no questionário sem nenhuma penalidade.
5. A qualquer momento, caso seja solicitado, a pesquisadora prestará todo o esclarecimento necessário ao prosseguimento da pesquisa.
6. Você não terá nenhum custo com sua participação voluntária ou quaisquer compensações financeiras.
7. Não há previsão de riscos.
8. Você tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a assinatura dos pesquisadores responsáveis ficará em sua posse.

Com a realização desta pesquisa, pretende-se que ela permita a ampla compreensão sobre a inserção do segundo professor em sala de aula enquanto política pública e seus benefícios para a qualificação do ensino na educação pública, oferecendo subsídios para sua avaliação. Ressalta-se que os dados qualitativos serão apresentados de modo a preservar o sigilo em relação aos profissionais que responderam ao questionários.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Nathalia Galo Farnocchi

Profa Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Eu, _____, RG nº _____
aceito participar desta pesquisa voluntariamente. Declaro que fui esclarecido do projeto de pesquisa acima descrito,
autorizando que meus depoimentos integrem o resultado final da pesquisa supracitada e que sejam divulgados como
explicitado neste documento.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde/CNS nº196, de 1996.

Título do Pesquisa: Políticas Públicas e qualidade na Educação: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista

Pesquisadora Responsável: Nathalia Galo Farnocchi

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de São Paulo / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP / Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Políticas públicas para qualificação do ensino: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista” que tem por objetivo caracterizar e analisar o Programa de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto e sua contribuição para a qualidade do ensino. Para isto, será necessário realizar entrevistas, questionários, observações e análise documental, em um período de 18 meses, com término previsto para 2013.

Caso aceite participar, esclarecemos que:

1. Se houver o seu consentimento, as entrevistas poderão ser gravadas e transcritas para posterior análise.
2. Todas as informações que você apresentar terão caráter anônimo e confidencial mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.
3. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos desta pesquisa.
4. A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo desistir em qualquer momento de participar ou negar-se a fornecer as informações solicitadas no questionário sem nenhuma penalidade.
5. A qualquer momento, caso seja solicitado, a pesquisadora prestará todo o esclarecimento necessário ao prosseguimento da pesquisa.
6. Você não terá nenhum custo com sua participação voluntária ou quaisquer compensações financeiras.
7. Não há previsão de riscos.
8. Você tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a assinatura dos pesquisadores responsáveis ficará em sua posse.

Com a realização desta pesquisa, pretende-se que ela permita a ampla compreensão sobre a inserção do segundo professor em sala de aula enquanto política pública e seus benefícios para a qualificação do ensino na educação pública, oferecendo subsídios para sua avaliação. Ressalta-se que os dados qualitativos serão apresentados de modo a preservar o sigilo em relação aos profissionais que participaram das entrevistas.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Nathalia Galo Farnocchi

Profa Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Eu, _____, RG nº _____
aceito participar desta pesquisa voluntariamente. Declaro que fui esclarecido do projeto de pesquisa acima descrito,
autorizando que meus depoimentos integrem o resultado final da pesquisa supracitada e que sejam divulgados como
explicitado neste documento.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____

Assinatura: _____

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde/CNS nº196, de 1996.

ANEXO 8

QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DE APOIO DE RIBEIRÃO PRETO

Este questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada "**Políticas Públicas e qualidade na Educação: o Programa de Apoio Pedagógico em um município paulista**". A investigação é desenvolvida pela aluna Nathalia Galo Farnocchi, mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP, sob orientação da Profª Drª Teise de Oliveira Guaranha Garcia. Com este questionário tem-se por objetivo a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, visando compreender o perfil do professor de apoio e sua percepção sobre o Programa de Apoio Pedagógico.

Solicitamos ao respondente que indique a resposta que melhor expressa sua opinião. Conforme expresso no termo de consentimento, se julgar conveniente, solicitamos que deixe em branco a questão ou conjunto de questões.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente

Nathalia Galo Farnocchi

Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino Estado Civil: _____ Idade: _____ anos

IDENTIDADE DO PROFESSOR DE APOIO:

1. Formação: escolha a opção que corresponde à sua formação

1.1 Magistério - Ensino Médio:

☐ Não ☐ Concluído ☐ Incompleto

1.2 Ensino Superior:

☐ Não ☐ Sim

Se Sim:

1.2.1 Qual curso? _____

1.2.2

☐ Concluído ☐ Incompleto ☐ Em curso

1.2.3 Instituição:

☐ Pública ☐ Privada

1.2.4

☐ Presencial ☐ Semipresencial ☐ À distância

1.3 Pós Graduação:

1.3.1 Especialização

☐ Não ☐ Sim

Se Sim, em que área? _____

1.3.1.1

☐ Concluído ☐ Incompleto ☐ Em curso

1.3.1.2 Instituição:

☐ Pública ☐ Privada

1.3.1.3

☐ Presencial ☐ Semipresencial ☐ À distância

1.3.2 Mestrado

☐ Não ☐ Sim

Se sim, em que área? _____

1.3.2.1

☐ Concluído ☐ Incompleto ☐ Em curso

1.3.2.2 Instituição:

☐ Pública ☐ Privada

1.3.3 Doutorado

☐ Não ☐ Sim

Se sim, em que área? _____

1.3.3.1

☐ Concluído ☐ Incompleto ☐ Em curso

1.3.3.2 Instituição:

☐ Pública ☐ Privada

2. Indique, em anos e meses, seu tempo de exercício total no magistério:

3. Indique as etapas e/ou modalidades de atuação no período:

- ☐ Educação infantil - 0 - 3anos
☐ Educação Infantil - 4 - 5 anos
☐ Ensino Fundamental - séries iniciais
☐ Ensino Fundamental - séries finais
☐ Educação de Jovens e Adultos
☐ Ensino médio regular
☐ Outros. Quais: _____

4. Indique, em anos e meses, seu tempo de exercício docente nesta Rede Municipal de Educação:

5. Nesta Rede Municipal de Educação, você é:

☐ Efetivo ☐ Emergencial ☐ Outra situação. Qual? _____

6. Além desta Rede Municipal de Educação, você trabalha em outro local?

☐ Não ☐ Sim

Se Sim, indique a atividade

- ☐ Trabalho em outra atividade remunerada não pedagógica.
☐ Leciono na rede estadual de ensino
☐ Leciono na rede privada de ensino
☐ Leciono em outra rede municipal
☐ Leciono em Faculdade e/ou Universidade
☐ Outro: _____

7. Indique, em anos e meses, o seu tempo de atividade como professor de apoio:

8. Em 2012, você atua como professor de apoio em que ano do Ensino Fundamental? (*assinale mais de um, se houver*)

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano ☐ 5º ano

9. Qual sua jornada de trabalho semanal na Rede Municipal de Ribeirão Preto? Indique a composição abaixo:

9.1 TDA - Trabalho Docente com Aluno: _____ horas/aula semanais

9.2 TDC - Trabalho Docente Coletivo: _____ horas/aula semanais

9.3 TDI - Trabalho Docente Individual: _____ horas/aula semanais

10. Por quantas horas semanais você exerce a função de professor de apoio junto aos alunos?

_____ horas/ aula.

SER PROFESSOR DE APOIO:

11. Você optou por ser professor de apoio?

☐ Sim, foi minha escolha ☐ Não tive escolha ☐ Outro: _____

12. Indique as três principais razões que o(a) levaram a assumir a função de “professor de apoio”

1. _____

2. _____

3. _____

O PROFESSOR DE APOIO E A ESCOLA:

13. Você foi orientado(a) sobre as atribuições do professor de apoio antes de assumir a função?

☐ Não ☐ Sim

13.1 Se Sim, indique quem as transmitiu e como *[marque mais de uma resposta, se for o caso]*

☐ Recebi orientações verbais pela equipe gestora na unidade de ensino

☐ Recebi orientações verbais por técnicos da Secretaria Municipal da Educação

☐ Recebi orientações verbais pelos demais professores na unidade de ensino

☐ Recebi orientações por escrito pela equipe gestora na unidade de ensino

☐ Recebi orientações por escrito por técnicos da rede

☐ Outros: _____

14. Como Professor(a) de Apoio, você substitui o professor titular da sala na sua falta ou ausência?

☐ Não.

☐ Sim. Com qual frequência, em média? (horas/aula semanais) _____

15. Você participa de momentos de formação continuada? *[assinale mais de um, se houver]*

☐ Não.

☐ Sim, na escola.

☐ Sim, na Secretaria Municipal de Educação.

☐ Outro: _____

16. Você teve formação **específica** para ser **professor(a) de apoio**?

☐ Não, nunca recebi.

☐ Sim, já recebi _____ vez(es) pela escola.

☐ Sim, já recebi _____ vez(es) pela Secretaria da Educação.

☐ Sim, fiz curso específico no(a) _____

☐ Outro: _____

17. Você participa do planejamento das aulas do professor titular?

☐ Não

☐ Sim. De que forma? _____

18. Você participa da avaliação dos alunos junto com o professor titular?

☐ Não.

☐ Sim. De que forma? _____

O PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO:

19. Quem define os alunos com os quais você vai trabalhar como Professor de Apoio Pedagógico?

☐ Ninguém

☐ O professor titular

☐ O coordenador pedagógico

☐ O conselho de classe

☐ Eu mesmo

☐ Outro: _____

20. Descreva três principais critérios considerados na indicação de um aluno ao Programa de Apoio Pedagógico:

1. _____

2. _____

3. _____

21. Como você organiza o seu trabalho como professor de apoio pedagógico? *[assinale mais de um, se houver]*

☐ Faço o planejamento sozinho

☐ Faço o planejamento junto com o professor titular da sala

☐ Faço o planejamento juntamente com outros professores e coordenador pedagógico

☐ Não realizo planejamento

☐ Outro: _____

22. Com qual frequência você planeja suas atividades como Professor de Apoio *[assinale mais de um, se houver]*

☐ Diariamente

☐ Semanalmente

☐ Mensalmente

☐ Nunca

☐ Outra frequência: _____

23. Marque as opções mais adequadas à sua realidade *[assinale mais de uma, se houver]*

Como professor(a) de apoio, você trabalha com seus alunos:

23.1 Períodos

☐ No mesmo período das aulas regulares dos alunos

☐ Em período diferente ao que os alunos frequentam as aulas regulares

23.2 Materiais

- ☐ Com materiais didáticos destinados exclusivamente ao professor de apoio
- ☐ Com materiais didáticos das aulas do professor titular
- ☐ Com meus materiais didáticos próprios
- ☐ Improviso materiais
- ☐ Com os materiais dos próprios alunos
- ☐ Outro: _____

23.3 Agrupamento

- ☐ Em grupos
- ☐ Individualmente

23.4 Local

- ☐ Dentro da sala junto com o professor titular
- ☐ Dentro da sala de aula paralelamente ao professor titular
- ☐ Fora da sala de aula na qual a turma se encontra regularmente

24. Caso você trabalhe com alunos fora da sala de aula, você possui uma sala na escola destinada a isto?

- ☐ Sim
- ☐ Não

24.1 Se respondeu **não**, indique o espaço utilizado para o trabalho: _____

25. Você realiza registro de seu trabalho como Professor de Apoio?

- ☐ Não
- ☐ Sim. De que forma? _____

26. Você encontrou dificuldades na atuação como apoio pedagógico?

- ☐ Não
- ☐ Sim

Se **sim**, indique as três principais dificuldades enfrentadas:

1. _____
2. _____
3. _____

27. Pontue 3 contribuições que você acha que o Programa de Apoio Pedagógico proporciona aos estudantes:

1. _____
2. _____
3. _____

28. Pontue 3 problemas que você acha que o Programa de Apoio Pedagógico possui:

1. _____
2. _____
3. _____

29. (opcional) Acrescente algum comentário que achar relevante a esta pesquisa:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Obrigada por sua contribuição a esta pesquisa!

Nathalia Galo Farnocchi

ANEXO 9

ROTEIRO ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE APOIO

1. PERFIL DO PROFESSOR DE APOIO

1.1. Perfil Geral - Dados pessoais

- Idade, Estado Civil
- Formação Inicial e Complementar (Curso / Instituição / Ano de Conclusão)
- Se trabalha em outros locais além da Rede de RP e atividades que desempenha

1.2. Perfil Específico - Exercício profissional e na atividade

- Histórico Profissional (no mercado de trabalho / atuação no magistério)
- Condição de contratação (efetivo ou emergencial)
- Tempo de docência (na carreira / na Rede de RP / na escola em que atuou na função)
- Tempo de trabalho semanal em horas/aula (geral / como apoio)
- Razões de escolha da função pelo entrevistado
- Período de atuação na função de Professor de Apoio.

2. O PROGRAMA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS

2.1. Definição do Programa e das atividades envolvidas

- O que é o Programa de Apoio Pedagógico
- Funções do Professor de Apoio
- Rotina de trabalho do entrevistado (Diária e Semanal)

2.2. Histórico do Programa de Apoio Pedagógico

(se souber, se já atuava)

- Na implementação, expectativas dos professores sobre os Professores de Apoio
- Diferença entre os professores assistentes e professores de apoio
- Justificativa da implementação do Programa, segundo o entrevistado
- Tempo de existência do Professor de Apoio nesta Rede Municipal de Educação
- Origem do Programa
- Dinâmica de implementação
- Expectativas da Secretaria da Educação com o Programa, na visão do entrevistado.

3. ORIENTAÇÕES E FORMAÇÃO

- Orientações recebidas pelo entrevistado sobre a função no início de sua atuação (sujeito que orientou, de que forma)
- Encontros de formação pela escola / pela SME (existência, frequência, dinâmica, participação do entrevistado)
- Formação específica para o Professor de Apoio (existência, frequência, conteúdo, participação do entrevistado)

4. FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO

4.1. Planejamento

- Organização das aulas e atividades (frequência, conteúdo, sozinho ou em conjunto com o professor titular)
- Materiais didáticos utilizados (origem dos materiais, justificativa da escolha)
- Contribuições da Secretaria da Educação para organização do trabalho

4.2. Seleção de alunos para o Programa

- Número de alunos das turmas (geral e das turmas no Programa)
- Dinâmica de escolha dos alunos (critérios da seleção, por quais sujeitos)

4.3. Infra Estrutura Física

- Local de realização do trabalho
- Existência de materiais no local
- Adequação do local para o trabalho, segundo o entrevistado

4.4. Relação Professor de Apoio e Professor Titular

- Relação do entrevistado com o professor titular da sala
- Trabalho docente conjunto (coletivo): Planejamento / Avaliação. Docência Compartilhada
- Sentimento do entrevistado em relação ao Professor titular e demais profissionais da escola
- Trabalho do Professor Titular com alunos com dificuldade de aprendizagem

4.5. Trabalho Pedagógico

- Conteúdo
- Dinâmica

5. AVALIAÇÃO DO TRABALHO E DO EDUCANDO

5.1. Avaliação do aluno pelo Professor de Apoio

- Dinâmica de avaliação dos alunos (forma, periodicidade, orientação, destinação da avaliação)

5.2. Avaliações Externas e o Programa: possíveis relações

- Existência de discussões sobre índices da escola (Avaliação da Rede (SABER), da Provinha Brasil, ou alguma outra avaliação externa)
- Desempenho da escola nas avaliações
- Equipe gestora da escola e professores em relação aos índices (se há cobrança por melhores índices, tratamento da equipe gestora com os professores das turmas com menores notas)
- Existência de relação entre o trabalho do Professor de Apoio e as avaliações

5.3. Avaliação do trabalho do Professor de Apoio

- Dinâmica de avaliação do Professor de Apoio (instrumentos, por quais sujeitos)
- Auto avaliação

5.4. Avaliação do Programa pelo entrevistado

- (se houver) Existência de contribuições do Programa de Apoio Pedagógico para a Rede Municipal, para a Qualidade da Educação
- (se houver) Existência de problemas no Programa de Apoio Pedagógico; possíveis ações necessárias para correção)

6. ENCERRAMENTO

6.1. Últimas Considerações

- Opinião do entrevistado sobre sua função (incluir problemas)
- Aberto para acrescentar alguma informação

6.2. Agradecimento