O PROFESSOR DE APOIO E AS DECORRÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: ANÁLISE DE ORIENTAÇÕES LEGAIS EM DIFERENTES REDES DE ENSINO

Nathalia Galo Farnocchi
Universidade de São Paulo
nathaliagalo@usp.br

Resumo: Este trabalho se insere no conjunto de esforço realizado no âmbito de pesquisa que busca compreender e analisar a inserção do Professor de Apoio (segundo professor) em um município paulista. Objetiva-se aqui analisar quatro 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 e inferir as possíveis decorrências para a organização do trabalho na escola.

Palavras-chaves: Políticas Públicas, Trabalho Docente, Professor de Apoio

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no conjunto de esforço realizado no âmbito de pesquisa que busca compreender e analisar a inserção do Professor de Apoio (segundo professor) em um município paulista, por meio da implementação de uma política pública denominada Programa de Apoio Pedagógico. A fim de preservar a identidade do município a que se destina esta pesquisa, nomearemos, neste trabalho, o município paulista pesquisado como Município X. Objetiva-se aqui 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 e inferir as possíveis decorrências para a organização do trabalho na escola.

Antes de analisar a atuação do Professor de Apoio em diferentes perspectivas, 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). Nesta nova perspectiva, a abrangência da educação inclusiva não se limitava aos deficientes, mas a todos os alunos independentemente de suas especificidades, e a escola deve responder a quaisquer que sejam suas necessidades.

A Declaração de Salamanca ainda pressupõe a utilização de serviços de apoio e suporte proporcionais às necessidades educacionais especiais dentro da escola. Este parece ser o princípio central para criação dos docentes de apoio, visto que a Declaração de Salamanca ainda considera que a criação de seções especiais dentro da escola deve ser apenas em caráter excepcional.

Portanto, ao se considerar que o professor de apoio atua a fim de promover uma educação inclusiva, deve-se considerar que esta atuação não somente deve remeter a alunos portadores de deficiências, mas aos com necessidades educacionais especiais, cuja terminologia pode abarcar alunos com dificuldades de aprendizagem originárias de diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais línguísticas e outras, conforme preconiza a Declaração de Salamanca. Se verifica, no entanto, que este princípio é diferente das práticas realizadas, conforme será analisado *a posteriori*.

Nos itens abaixo, examinaremos mais de perto as orientações políticas para o trabalho do professor de apoio em algumas realidades de ensino.

No Município X, o Professor de Apoio é contratado para atuar conjuntamente ao professor titular da sala, auxiliando os alunos com dificuldade de aprendizagem através

de uma recuperação paralela com atendimento prioritariamente às áreas de Língua e Linguagem e Raciocínio Lógico-Matemático. Diante da dificuldade no acesso a dados que façam referência às origens desta política que insere um segundo professor em sala de aula, foi realizada uma busca por diferentes realidades educacionais em que isto tem se efetivado.

Realizou-se, para isto, um breve levantamento de municípios brasileiros que também adotaram a contratação de um segundo professor nas salas de aula. A busca envolveu a procura na *web* por editais de concurso ou processo seletivo de municípios para esta função.

A partir deste levantamento, verifica-se que esta tem sido uma tendência presente em vários municípios de diversos estados do Brasil. A atuação do segundo professor em sala de aula possui particularidades e distinções de acordo com a Rede Municipal de Educação que implementa a proposta. A nomenclatura também é variada e pode compreender diversos termos tais como Professor de Apoio, Professor Assistente, Professor Apoiador, Professor Auxiliar e Assistente de Classe para funções similares.

Em alguns municípios, a atuação do segundo professor tem por objetivo oferecer alternativas metodológicas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Com estas características, podem-se citar as Redes Municipais das cidades de Florianópolis (SC), Mirandópolis (SP), Ribeirão Preto (SP), Otacílio Costa (SC), Tabapuã (SP), Birigui (SP), Itapeva (SP), Franca (SP) e São Paulo (SP). Em alguns municípios, não foi possível verificar as atribuições do segundo professor, como é o caso de Jaú (SP) e São José do Rio Pardo (SP), mas foi realizado concurso para esta função. Em outros municípios, o segundo professor consiste em um auxiliar do docente titular da sala e executa tarefas que lhe forem solicitadas. Este é o caso dos municípios de Santana de Parnaíba (SP), Artur Nogueira (SP) e Campo Alegre (SC). Em Belo Horizonte (MG), o Professor-Apoio atua de forma a contribuir para a diversificação didática e interdisciplinaridade de conteúdos disciplinares.

Em primeira análise, uma das pioneiras nesta tendência no Brasil foi a Secretaria Municipal de São Paulo (SP), no início de 2006. São Paulo é o maior município brasileiro e possui Rede Municipal de Ensino com mais de 480 mil alunos matriculados

no Ensino Fundamental[1]. A inserção do Professor Assistente no Município X tem registro no ano de 2007, um ano após a implementação do Auxiliar no município de São Paulo. Vale ressaltar que no período de implementação do Auxiliar de ensino, o município de São Paulo tinha José Serra (PSDB) como prefeito no período de 2005-2006. Quando, em 2007, José Serra (PSDB) assume o cargo de governador do estado de São Paulo, houve a extensão da medida na rede estadual de ensino de São Paulo. Além disso, destaca-se que em 2007, havia semelhança partidária (PSDB) do Município X que implementou o Professor Assistente neste ano.

Dada a importância política de São Paulo, somados à análise cronológica da implementação do profissional Auxiliar de ensino, infere-se que a política por ele adotada teve grande importância na iniciativa de inserir um Professor Assistente - e, posteriormente, Professor de Apoio - na rede do Município X. Verificou-se, portanto, a necessidade de se analisar o profissional de ensino Auxiliar no município de São Paulo.

A fim de se ampliar a análise das origens do Professor de Apoio, constatou-se que muitos dos municípios identificados no levantamento realizado fazem referência à sua atuação dentro do contexto de educação inclusiva, quando este tem por objetivo auxiliar a integração do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Por isso, serão retomadas, duas realidades internacionais que inserem o segundo professor em sala de aula: Estados Unidos e Portugal. Não se pode afirmar que estas duas realidades tiveram influência direta na elaboração das políticas adotadas nos municípios brasileiros, mas pode-se inferir que possuem muitos pontos que merecem destaque. A primeira delas, o *collaborative-teaching*, nos Estados Unidos, está relacionada à inserção do segundo professor em sala de aula no intuito de auxiliar a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Em Portugal, o segundo professor está inserido em sala, também intimamente relacionado à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Em seguida, analisaremos as redes municipal e estadual de São Paulo.

[1] Em 2010. Fonte de Dados do Seade, com consulta em 18 de julho de 2012.

ESTADOS UNIDOS: Collaborative Teaching

O chamado "*collaborative teaching*" ou "*co-teaching*" é uma estratégia usualmente utilizada nos Estados Unidos para o ensino inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de ensino regular na qual há um trabalho conjunto de dois professores no processo educativo. No entanto, esta estratégia não se limita à educação inclusiva, mas pode beneficiar o aprendizado de todos os alunos, além de poder contribuir para a melhoria da prática dos dois professores (MAGIERA, ZIGMONG, 2005).

Conforme afirma Villa, Thousand e Nevin (2008, p. 12), a ideia do *co-teaching*, na década de 1960, foi popularizada nas escolas norte americanas como exemplo de educação progressiva. Na década de 1970, a ideia avançou nos Estados Unidos com as reformas educacionais e a necessidade de modificar o ensino considerando a diversidade dos alunos. Na década de 1990, estudos sobre a eficácia de atividades colaborativas na escola proporcionou o aparecimento do *co-teaching* em pesquisas e literaturas.

Segundo a definição de Villa, Thousand e Nevin (2008), o *co-teaching* acontece quando duas ou mais pessoas compartilham a responsabilidade do planejamento, instrução e avaliação do ensino no mesmo espaço físico. Para a eficácia desta estratégia, estes autores defendem que os professores se responsabilizem mutuamente em todos os aspectos do ensino de forma a assegurar o aprendizado de todas as crianças.

O *co-teaching* é também utilizado para o aprimoramento de professores estagiários que, enquanto segundo professor, trabalham conjuntamente no planejamento, organização e assistência do ensino (BACHARACH, HECK e DAHLBERG, 2006, 2008). Segundo Bacharach, Hech e Dahlberg (2006, p. 15), a estratégia do *co-teaching* é benéfica não apenas ao estagiário mas ao professor que utiliza diferentes estratégias enquanto amplia seu conhecimento. Além disso, segundo estes autores, o trabalho coletivo proporcionado pelo *co-teaching* estimula a reflexão sobre a prática, do como e o que ensinar. Conforme veremos posteriormente, este conceito do *co-teaching* para aprimoramento de professores estagiários foi a medida adotada por São Paulo na inserção do Auxiliar nas salas de aula.

Considerando as dificuldades do trabalho conjunto presente no *co-teaching*, Villa, Thousand e Nevin (2008) esclarecem que no *collaborative teaching* os dois

professores não devem ensinar assuntos distintos, nem tampouco separar as responsabilidades de ensinar enquanto o segundo professor prepara e organiza materiais. O *collaborative teaching* também não se configura quando um professor conduz o ensino enquanto o segundo assume a função tutor, ou quando as ideias de um prevalece sobre o outro. De acordo com estes autores, no *co-teaching* os professores devem atuar de forma a atingir um mesmo objetivo, compartilhando os mesmos ideais. Para eles, existem quatro abordagens diferentes para o *co-teaching*:

- O ensino apoiador - se dá quando um professor assume o papel instrucional, enquanto o outro apóia 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.
- O ensino em equipe - se dá quando ambos professores assumem mutuamente o planejamento, ensino e avaliação de todos os alunos, e compartilham a liderança e as responsabilidades simultaneamente.

A fim de situar a implementação do *collaborative teaching*, é importante salientar que, nas últimas décadas, houve uma intensa modificação na legislação federal dos Estados Unidos. Com o Individuals Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) - Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência, de 2004, que trata da inclusão de alunos com deficiência na escola pública e o No Child Left Behind Act (NCLB) - Nenhuma Criança Será Deixada Para Trás, de 2001, que busca assegurar educação de qualidade e promover a regulação dos índices de desempenho de todas as crianças, ampliou-se significativamente o número de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (VILLA, THOUSAND E NEVIN, 2008). Com a implementação dessas leis, as escolas buscaram alternativas para atender a essas determinações. 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"[2].

Magiera e Zigmond (2005), afirmam que o *co-teaching* contribui para que o aluno com deficiência não seja isolado das outras crianças no trabalho com o professor de educação especial, e os insere nas sala de educação regular, diminuindo seu estigma. Além disso, estes autores afirmam que por meio do *co-teaching*, se diminui a proporção aluno-professor, o que proporciona maior interação do professor com os alunos. Para Magiera e Zigmond (2005), os professores que atuam conjuntamente no *co-teaching* oferecem mutuamente suporte profissional, e isto permite o aperfeiçoamento do processo educativo em todos os aspectos.

PORTUGAL: O Professor de Apoio

Em Portugal, em consonância à tendência mundial de universalização da Educação, a Lei nº 46/86, - Lei de Bases do Sistema Educativo - de 14 de outubro de 1986, em seu artigo 1º, item 2, esclarece que o sistema educativo "é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação (...)". Também no artigo 2º decreta que "Todos os portugueses têm direito à educação (...)". Entretanto, são os artigos 17 e 18 os que mais favoreceram o contexto em que o professor de apoio foi implementado. Estes artigos privilegiam a integração da Educação Especial aos estabelecimentos regulares de ensino.

Com vistas à melhoria da intervenção educativa, o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho de 1997 adequa a atuação do professor de apoio a estes artigos. 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).

Importante ressaltar a maneira como os apoios educativos, segundo as orientações políticas, devem buscar promover uma escola integradora, por meio da

[2] "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).

integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o Despacho 105/97, os princípios orientadores dos apoios educativos são:

> 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.

Verifica-se, portanto, o desafio proposto pelo Despacho 105/97 de assegurar o sucesso de aprendizagem à generalidade dos alunos, independentemente de suas diferenças sejam elas culturais, familiares ou socioeconômicas (MARTINS, 1998).

De acordo com o ítem 12 deste Despacho, os Professores de Apoio possuem por função:

> 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.° 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.

Ao analisar as funções do Professor de Apoio presentes neste ítem, verifica-se que ele deve organizar os recursos da escola, promovendo a diversificação de estratégias e métodos e a flexibilização do currículo para contribuir para a aprendizagem de todas as crianças.

Os docentes de apoio educativo vieram substituir os professores de educação especial. De acordo com Martins (1998), antes do Despacho 105/97, o apoio era centrado no aluno e realizado fora da sala de aula, sua intervenção era definida de acordo com a categoria de deficiência em que o aluno estava inserido, sem abranger os

alunos que não possuíam deficiência. Com o Despacho 105/97, o apoio passa a ser centrado na escola. O professor "passa a considerar-se um recurso educativo da escola" (MARTINS, 1998, p. 12) e sua intervenção é definida de acordo com o processo educativo, realizado dentro da sala de aula em parceria pedagógica, se alargando a todos os alunos.

De acordo com Carvalho (2009, p. 60), com o Despacho, 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 Professor de Apoio atua como coordenador junto à escola, aos demais docentes, e aos próprios alunos, de ações que devem ir de encontro às necessidades dos alunos a fim de promover a melhoria das condições educativas. Este docente colabora por meio de um conjunto de iniciativas que incluem a identificação das necessidades educacionais dos alunos, planejamento e aplicações de atividades de intervenções, articulando, quando necessário, a atuação de equipes pluridiscilinares (CARVALHO, 2009).

SÃO PAULO: Rede Municipal

No município de São Paulo, a Secretaria Municipal de São Paulo (SP) implementou, em 2006, o Projeto "Toda força ao 1º ano", que está inserido no Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal, 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). O portal do município de São Paulo, em referência a este projeto, destaca seu intuito de melhoria da qualidade da educação, dando prioridade à aprendizagem da leitura e escrita. O Programa Ler e Escrever justifica-se pela ausência de domínio da língua escrita ao final do 1º ano do Ciclo I e dificuldades nos demais anos escolares (SÃO PAULO, 2006). Desta forma, possui como objetivo "atuar diretamente nas situações de ensino, propondo investimentos nos

anos iniciais e finais do Ciclo I e no Ciclo II, cujos trabalhos deverão ser implementados, acompanhados e avaliados" (SÃO PAULO, 2006, p. 50).

Entre as estratégias do Programa Ler e Escrever presentes na Portaria SME 5403/07, destacam-se os convênios 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). O convênio prevê a atuação de um auxiliar, denominado Aluno-Pesquisador que é um estagiário, estudante de Pedagogia ou Letras. Para participação, os alunos apresentam projetos, elaborados junto a professores orientadores na Instituição de Ensino que devem ser aplicados durante o ano letivo.

Os alunos-pesquisadores possuem atuação de 4 horas diárias de atividades nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Município de São Paulo. Para esta finalidade, a Secretaria Municipal de Ensino se responsabilizaria pelo pagamento de bolsa-auxílio no valor de R$ 483,19[3] ao aluno-pesquisador, bem como o repasse dos valores às instituições de ensino superior conveniadas, conforme a tabela abaixo extraída do Diário Oficial do município:

Valor de repasse da SME SP às instituições conveniadas conforme número de alunos indicados	
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)

[3] 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.

De acordo com o Edital publicado no Diário Oficial, "o repasse destina-se à retribuição aos professores orientadores do projeto, encargos legais e demais despesas indicadas no Plano de Trabalho pela entidade conveniada" (SÃO PAULO, 2007a, 58).

As funções do aluno-pesquisador são indicadas pelo Comunicado nº 1.686, de 07 de novembro de 2007, publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, conforme destacamos abaixo:

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

O Aluno-Pesquisador deve auxiliar o trabalho do professor do 1º ano no processo de alfabetização. Além disso, os alunos-pesquisadores elaboram relatórios teórico críticos sobre as realidades educacionais vivenciadas, os quais são discutidos com os demais professores durante as reuniões de HTPC. O aluno-pesquisador não pode exercer funções diversas às combinadas com o professor regente. De acordo com informações obtidas na página oficial de uma das Diretorias Regionais de Educação[4], o aluno-pesquisador não pode assumir a regência da sala, substituindo o professor em hipótese alguma. Além disso, ao diretor da instituição de ensino cabe verificar que o aluno-pesquisador não assuma funções que não são pertinentes a ele, tais como "funcionar somente como cuidador de alunos com necessidades especiais, ficar sentado no fundo da sala apenas observando, ficar cada dia em uma sala, etc" (SÃO PAULO, s/d).

[4] A Rede Municipal de São Paulo é dividida em Diretorias Regionais de Educação (DRE) para facilitar a administração das unidades escolares.

SÃO PAULO: Rede Estadual de Ensino

Em 2007, o governador José Serra estabelece a extensão do Programa Ler e Escrever na Rede Estadual de Ensino. Durante o ano de 2007, medidas de formação de gestores e formação pedagógica com professores coordenadores foram implementadas como fase inicial de implementação do Programa Ler e Escrever na rede estadual de ensino. Também no ano de 2007, foi criada a Bolsa Alfabetização, e se inseriu o Aluno-Pesquisador em sala de aula nas escolas estaduais da capital. O Programa "Bolsa-Formação-Escola Pública e Universidade na Alfabetização é instituído a partir do Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007 pelo governador do Estado de São Paulo, José Serra, nas escolas estaduais da Capital e Grande São Paulo. Sua estruturação manteve as mesmas medidas do Programa Ler e Escrever da Rede Municipal de São Paulo. No Programa, estabelecem-se convênios com instituições de ensino superior que atuem na formação de docentes para o ensino fundamental e médio. Conforme afirma 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).

A partir da Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, instituiu-se o Programa Ler e Escrever nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo a partir de 2008. De acordo com esta resolução, o Programa 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).

Com a Resolução SE-90, de 8 de dezembro de 2008, se ampliou a extensão da Bolsa Alfabetização às unidades escolares do interior do estado a partir de 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das realidades educacionais apontadas, tentaremos aqui inferir algumas possíveis decorrências para o trabalho na escola. Estas se constituem apenas inferências com base nas orientações legais.

Temos dois enfoques distintos na atuação do Professor de Apoio: a do Professor que é inserido em sala de aula para contribuir para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais e a do Professor que se constitui auxiliador no processo de ensino-aprendizagem, enfocando a alfabetização.

No primeiro caso, como vimos, a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais está presente no conceito do *collaborative teaching*, e, especialmente na política adotada em Portugal. Em ambos, o Professor de Apoio é inserido para atuar independentemente das necessidades dos alunos, sejam estes com ou sem deficiência.

De acordo com pesquisa realizada por Sanches e Teodoro (2007) com 340 professores, os professores de apoio atuam em colaboração junto aos professores de classe, com atividades de reflexão/avaliação. Entretanto, é importante destacar que, nesta pesquisa, os Professores de Apoio atuam prioritariamente de forma direta e individual, elegendo um aluno para o apoio, ainda que esta seja a menos considerada inclusiva. 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.

Embora trabalhar com o aluno em conjunto com a sala de aula fosse o teoricamente considerado mais inclusivo, o estudo de Sanches e Teodoro (2007) revelou que isto não se efetiva na prática, pois é pouco praticado entre os Professores de Apoio participantes da pesquisa. O apoio direto e individual, em que o Professor trabalha junto à carteira do aluno, sentando-se ao seu lado para ajudar na realização de atividades, é bastante praticada, o que, segundo Sanches e Teodoro (2007), promove a discriminação, porque a socialização do aluno com seus pares acaba sendo prejudicada.

Nota-se, portanto, que a prática efetiva dos Professores de Apoio pode representar um distanciamento do princípio de educação para todos preconizado pela

Declaração de Salamanca. Infere-se, por isso, que apenas inserir o Professor de Apoio em sala de aula não é suficiente para se promover uma educação de fato inclusiva. É necessário, antes, que o Professor de Apoio e os demais docentes possuam formação e instrução com vistas à promover ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de suas peculiaridades.

No caso do *collaborative teaching*, este, ao nosso ver, se aproxima em muito da política implementada em São Paulo e no Município X. Como vimos, uma das estratégias possíveis do *co-teaching* é a de que um estudante assuma o co ensino com um outro professor titular, assim como em São Paulo.

No entanto, a inserção de um estagiário em sala de aula como ocorre nas redes municipais e estaduais de São Paulo não se configura na inserção de um docente com a formação específica para isto. No caso de São Paulo, esta política é declaradamente inserida em medidas corretivas à baixa qualidade do ensino no Ensino Fundamental.

Não encontramos até o presente momento estudos que referenciem a associação da melhoria do ensino à presença de um segundo professor. Na perspectiva do professor José Luis Sanfelice (2010), esta associação é ilusória. Segundo Sanfelice (2010, p. 155), "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).

Além disso, para este professor, a adesão ao programa pelos universitários se dá pela necessidade de se usufruir a bolsa. A qualificação do ensino, da perspectiva de Sanfelice (2010), deveria envolver a contratação de melhores profissionais por meio de concurso público e a redução do número de alunos por sala de aula.

A partir da crítica de Sanfelice, uma das inferências que se pode trazer é a de que a presença do aluno-pesquisador, enquanto estagiário, se configure como uma medida barata para melhoria das condições docentes nas salas de aula atualmente. No entanto, não se pode concluir que, de fato, o aluno-pesquisador ofereça grandes contribuições para qualidade efetiva da educação.

Encerramos este texto não em caráter conclusivo, visto que há muito trabalho a ser realizado. Pretende-se analisar e problematizar a atuação do Professor de Apoio no

Município X. No entanto, os relatos mencionados neste trabalho demonstram a necessidade de ampliação de estudos sobre a inserção do Professor de Apoio em sala de aula. Ainda há pouco material publicado que referencie este profissional, embora tem sido crescente a sua implementação em diversos municípios brasileiros, o que demanda pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G., BAPTISTA, C. R. MÜLLER, L. I. As diferenças vão à escola...interatividade, individualização e a formação de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23., 2000, Caxambu. Educação não é privilégio: anais. Caxambu: ANPED, 2000. 1 CDROM. Trabalho apresentado no GT Educação Especial

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

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.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 1948

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

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.

MARTINS, M. M. Despacho Conjunto 105/97: caminhos para inclusão. **Cadernos de Educação de Infância**. nº 47, 1998. p. 11-12.

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

RODRIGUES, D., NOGUEIRA, J. Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções. **Revista Educación inclusiva**. Vol. 3, nº 1. 2010, p. 97-109.

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.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010

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, **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. **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

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 .

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.