

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS PRÁTICAS DE APOIO EDUCATIVO AOS ALUNOS COM “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PRIMÁRIA PORTUGUESA

*João Martins**

Resumo:

A escola é aqui problematizada como organização complexa, dotada de “autonomia relativa” e o trabalho de apoio educativo perspectivado como um “sistema de acção concreto”, em que as diferentes categorias de actores em análise, professores de apoio educativo, professores do ensino “regular” e alunos interagem estrategicamente constituindo um sistema de interdependências sociais do qual vai resultar o modo como o seu trabalho quotidiano vai ser construído. Conceitos centrais na análise são o poder, as estratégias e as negociações dos actores, o domínio (ou não) das zonas de incerteza organizacionais, a escola como um lugar onde a “micropolítica” é uma constante. Este trabalho de investigação empírica revela-nos como as relações de poder e de status entre diferentes categorias de professores influem fortemente no trabalho pedagógico que os mesmos realizam com os seus alunos.

Palavras-chave: escola; apoios educativos; professores; poder; estratégias; micropolítica.

Introdução

A problemática que passamos a expor neste artigo não tem sido alvo dos sociólogos em Portugal e em particular dos sociólogos da educação. Também a nível internacional o trabalho sociológico sobre o trabalho professoral de apoio educativo é praticamente inexistente. Este facto foi mais um estímulo para nos empenharmos num esforço de “imaginação sociológica” (Mills, 1997) de forma a contribuir para a produção de conhecimento sociológico sobre uma zona do campo escolar que prima pelo desconhecimento no campo científico-social português.

* Mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Os apoios educativos inserem-se no âmbito das políticas educativas da “escola para todos” enquadrando-se dentro da ideologia da “inclusão” escolar e social que defende nos seus princípios uma escolarização que caminhe em direcção a uma maior igualdade de oportunidades educativas e sociais e que não exclua os alunos com maiores “dificuldades” escolares.

As autoridades educativas portuguesas defendem assim na sua retórica uma escola “inclusiva”, em que o trabalho de apoio educativo foi recentemente redefinido de modo a que os alunos com “n.e.e.” (necessidades educativas especiais) sejam integrados nas salas de aula do ensino regular, procurando desta forma melhorar as competências escolares e sociais deste tipo de alunos e proporcionar um tipo de ensino menos “segregador”, tal como ocorria antes de 1997, onde o atendimento aos mesmos era feito em espaços físicos separados no interior do espaço escolar.

O novo modelo dos apoios educativos põe assim uma nova ênfase no trabalho colegial entre os docentes de apoio educativo e do ensino regular e a articulação da cooperação entre ambas as categorias de professores assume uma importância fundamental para o “bom” desempenho do trabalho escolar a realizar.¹

Foi a constatação deste problema social que foi o ponto de partida para a construção do problema sociológico² que aqui passamos a apresentar.

Procurou-se então no trabalho de investigação empírica realizado compreender as práticas e as perspectivas dos actores educativos, neste caso, professores do ensino “primário” (docentes do ensino regular e docentes de apoio educativo), na construção social das suas práticas escolares de apoio educativo.

Foi a compreensão e descrição do trabalho de apoio educativo que privilegiámos e de forma alguma procurámos encontrar a “boa” receita para o “bom” funcionamento dos apoios. Revemo-nos totalmente no que salienta Andy Hargreaves quando o mesmo refere que:

“To speak of the realities of teaching is to address the nature and organization of teaching not in terms of ideals, fantasies, models, or rhetoric, but in terms of the complex actuality of the work, and the day-to-day shape it takes real teachers, in real classrooms, in real schools. To speak of the realities of teaching, therefore, is to speak of teaching descriptively, not prescriptively: of how it is, more than how it should be (Hargreaves, 1997: 710).

Achámos também que não faria sentido a análise e compreensão do trabalho dos professores sem levar em conta que o trabalho dos mesmos ocorre numa organização que é fortemente constrangedora do seu trabalho quotidiano.

A escola foi assim conceptualizada como organização complexa, como um construído social e cultural, em que o trabalho de apoio educativo é visto como resultante de um “sistema de acção concreto”, onde os diferentes actores escolares agem estrategicamente num sistema de interdependências sociais com vista à prossecução do seu trabalho conjunto.

Conceitos como os de poder, negociação, estratégias, zonas de incerteza organizacional foram desta forma ferramentas heurísticas fundamentais para a compreensão de como são construídas e estabilizadas as práticas de apoio educativo a este tipo de alunos.

Estas são vistas como o resultado de uma “ordem negociada”, de múltiplas trocas micropolíticas, nas diversas situações sociais em que os diferentes actores escolares se encontram envolvidos.

A organização escolar foi conceptualizada como dotada de “autonomia relativa”, tal como os actores que agem na mesma, privilegiando-se deste modo o nível meso de análise do social.

O modo de investigação seguido foi o estudo de caso e a abordagem metodológica foi predominantemente qualitativa. Procurou-se acima de tudo uma compreensão mais intensiva do fenómeno social em estudo, abdicando assim de perceber o mesmo na sua extensividade.

A observação directa e as entrevistas semi-directivas formam os principais instrumentos de recolha de “dados” utilizados.

Privilegiámos deste modo a sociologia compreensiva, onde os sentidos intersubjectivos que os actores dão às suas acções, às suas vivências quotidianas, são entendidos como imprescindíveis para o entendimento do modo de organização do trabalho dos professores no apoio aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

A multidisciplinaridade foi transversal ao desenvolvimento de toda a pesquisa empírica, mas os contributos teóricos fundamentais na apreensão do objecto de estudo são mobilizados principalmente no terreno da sociologia das organizações e da sociologia da educação.

As interrogações que inicialmente colocámos e que nos guiaram no decorrer da investigação foram as seguintes:

- * Como se constitui e estabiliza o trabalho de cooperação dos professores de apoio educativo e do ensino regular nas dinâmicas de acção organizada que envolvem o seu trabalho com os alunos com “dificuldades de aprendizagem”?
- * De que forma a interacção entre os diversos actores sociais (docentes de apoio educativo/docentes do ensino regular/alunos com e sem “dificuldades de aprendizagem”) intervenientes no processo de construção das práticas de apoio educativo contribuem para a estruturação e para os modos de estabilização do sistema de acção concreto que constituem as práticas de apoio?
- * Que estratégias utilizam os actores sociais (professor de apoio educativo e professor do ensino “regular”) no jogo social em análise para levarem a cabo os seus “objectivos” no seu trabalho de cooperação?
- * De que forma as perspectivas dos professores de apoio e da “turma” sobre os alunos com “dificuldades de aprendizagem” podem ajudar a compreender as suas práticas educativas?

O modelo de análise: a “entrada” nas organizações escolares pelo lado político

As escolas “Primárias” são hoje na sociedade portuguesa organizações fortemente burocratizadas em que o elevado centralismo estatal exerce um forte controlo normativo, constringendo, mas nunca deixando de oferecer espaços de liberdade aos actores para jogarem o jogo escolar em que participam.

Desta forma parece-nos não poder ignorar este facto e rejeitar as contribuições da sociologia da burocracia (Crozier, 1963; Campos, 1971) e das perspectivas sociológicas que puseram a tónica nos modelos burocráticos de organização. Estes acentuam a rigidez organizacional, a impessoalidade, a pressão para a conformidade e uniformidade, as hierarquias formais de autoridade, as compartimentações e as divisões estatutárias e suas consequências no funcionamento/“disfuncionamento” das organizações do mundo contemporâneo.

Este tipo de abordagens privilegiou assim a dimensão formal das organizações complexas.

Os modelos “anárquicos” (Cohen e March, 1974, em Brandão, 1999: 30) vieram pôr em causa os modelos burocráticos pondo em relevo as limitações deste tipo de abordagens.

Põem em destaque as discontinuidades, as ligações “debilmente articuladas” que ocorrem nos espaços organizacionais e questionam o modelo de racionalidade a priori típico dos teóricos “clássicos”.

A partir desta perspectiva o mundo “vivido” dos actores é tido como fundamental para compreender o que se passa nas organizações.

Licínio Lima (1993), no espaço científico português, articula estas duas perspectivas (burocrática e anárquica), acentuando que as organizações escolares podem ter vantagens de serem conceptualizadas a partir de um modo de funcionamento que o autor designa de díptico.

As escolas não tendo um modo de funcionamento exclusivamente burocrático ou anárquico funcionam simultaneamente de uma e/ou outra forma.

O modelo de análise com que procurámos “captar” os processos sociais que ocorrem na “caixa negra” que são as escolas primárias não descarta as contribuições anteriores pois é lógico que reconhecemos que são perspectivas cujos contributos são fundamentais para percebermos o que se passa no “interior” da organização escolar em análise.

Tratou-se somente de privilegiar um ponto de vista, de perspectivar a escola sobre um outro “olhar”, diferente claro, mas não menos legítimo e que achámos ser mais adequado para compreender o lado “oculto” do trabalho de apoio educativo.

Entrámos assim na organização escolar em análise pelo lado do político. O trabalho de apoio educativo aos alunos rotulados como tendo “dificuldades de aprendizagem” é conceptualizado como resultante de um “sistema de acção concreto” (Crozier e Friedberg, 1977), como resultado de um jogo social onde os diferentes actores agem estrategicamente no sentido de construírem socialmente o seu trabalho conjunto quotidiano.

Defendemos então que os actores em análise não são marionetas produto de estruturas sociais dos quais pouca ou nenhuma distância crítica têm das mesmas, mas que pelo contrário são dotados de reflexividade e detêm uma consciência discursiva e uma consciência prática (Giddens, 1984) sobre as suas práticas sociais e que não se limitam a “agir em conformidade” com os normativos estabelecidos pelas autoridades oficiais.

Existem assim redefinições constantes elaboradas nos contextos de trabalho quotidiano de onde resultará o modo como o trabalho “deve ser feito”.

O poder adquire então um aspecto central na compreensão do modo de estruturação do trabalho escolar de apoio educativo.

O espaço escolar é conceptualizado como uma “arena política” em que os diferentes actores podem ter diferentes ideologias, concepções, perspectivas e interesses sobre o mundo educacional e negociam, definem e redefinem em constantes trocas sociais “micropolíticas”, os diferentes sentidos simbólicos, os modos de organização do espaço escolar, a divisão social do trabalho com os seus alunos e a “melhor maneira” de levar a “bom” termo a sua “missão”.

Por outro lado, também os alunos não são tidos aqui como “idiotas culturais” destituídos de poder num processo social de que são principais interessados.

Estes agem estrategicamente com vista a atingir os seus “objectivos” que podem não ser necessariamente os “objectivos” da organização e dos seus professores.

Os alunos são actores competentes que detêm recursos sociais com os quais podem condicionar o modo como o trabalho quotidiano de apoio educativo se vai desenrolar.

É assim que “entrámos” no espaço escolar através de um modelo de análise que podemos designar de trifacetado, mas cuja complementaridade entre os diversos corpos teóricos mobilizados é notória.

São eles o corpus teórico da análise estratégica como conceptualizada por Crozier e Friedberg (1977); o interaccionismo simbólico, como o conceptualizou Anselm Strauss (1992) que pôs em relevo as organizações complexas como “ordens negociadas” e as “micropolíticas de escola” que tem em Stephan Ball (1994) um dos seus principais representantes.

Os principais resultados da pesquisa empírica

Uma cooperação potencialmente conflitual

Da análise empírica do trabalho conjunto dos docentes da turma e de apoio educativo um primeiro aspecto que nos parece importante assinalar é que o seu trabalho de “cooperação” é antes de mais nada um trabalho que não parte da iniciativa individual e espontânea de cada actor, mas é acima de tudo o resultado de um processo de decisão que é “exterior” aos mesmos e que portanto resulta do que poderíamos designar de “cooperação decretada”.

Contudo, para que o seu trabalho quotidiano nas organizações escolares tenha legitimidade e não seja “posto em causa”, os diferentes actores sabem que têm que pôr em prática um mínimo de cooperação interfuncional.

Neste mínimo de cooperação com os outros actores organizacionais, o poder assume um aspecto fundamental na regulação das relações sociais e nos processos sociais em curso, gerando “tensões” entre as diferentes categorias de professores no seu trabalho quotidiano, uma vez que a cooperação “decretada” é uma **cooperação potencialmente conflitual**³ podendo mesmo nos casos mais extremos chegar a uma situação de ruptura do laço social.

Reparemos no que nos diz uma das professoras entrevistadas a este respeito, comentando situações com colegas suas de que teve conhecimento:

“Lembro-me e as pessoas têm que resolver da melhor maneira. Era uma escola em que havia mais do que um professor de apoio e o professor de apoio de uma determinada turma...o professor da turma achava que ele...que o trabalho...pronto, ele não gostava do tipo de trabalho do professor de apoio, ou exigia-lhe determinadas coisas que ele também não tinha obrigação de fazer, então a escola como viu que aquela relação não estava a ser das melhores, portanto entre eles, e sem recorrer, e sem...isto só me foi transmitido depois, portanto, trocaram o professor de apoio, pronto. Quando a relação não é boa não vale a pena insistir. A gente sabe que não somos obrigados a dar-mo-nos bem com toda a gente...”

Esta é uma situação extrema, onde se chega a uma situação de ruptura pois as diferentes categorias de professoras não conseguiram “entender-se” na sua relação de trabalho e como diz esta professora “quando a relação não é boa, não vale a pena estar a insistir”.

O relato de outras professoras de apoio educativo testemunha claramente como a “tensão” nas suas relações de trabalho pode estar permanentemente presente,

“Haviam casos específicos, eu só me lembro de um caso específico de um professor do ensino regular que arranjava muitos problemas ao professor de apoio, à professora neste caso...metia-se nas coisas, dizia que não concordava, que ia fazer desta ou daquela maneira....antes não especificava o que queria e a pessoa fazia, pronto...fazia à sua vontade, não é? Só que depois do trabalho feito dizia que não devia de ter sido assim, devia ter sido de outra maneira. Eram coisas deste tipo. E depois também havia isso, não gostava muito que a professora estivesse dentro da sala”.

“Sempre, o professor do regular, da turma, criava sempre, inventava sempre um problema, mas sempre, sistematicamente no sentido em que insistia que o professor de apoio devia tirar os meninos da sala, sempre”.

O relato de uma das professoras do ensino “regular” entrevistadas realça também a dificuldade em estabelecer um relação de trabalho “saudável”:

“Eu acho que é mais positivo o apoio dentro da sala, mas tem que haver uma relação muito boa entre os professores e não só uma relação de amizade, mas uma relação profissional que é muito difícil porque os professores trabalham com metodologias antigas...e quem trabalha com metodologias antigas, saiam os decretos que saiam as coisas continuam na mesma, porque é o que eles sabem, pronto, os meninos de apoio que por exemplo eu tinha, uns miúdos de apoio, estamos no decreto...hoje estamos com o decreto cento e cinco, pronto...estamos com o decreto, só que a professora de apoio...fazia um enorme esforço para ela não ir para as metodologias antigas ou porque não sabia ou porque não se sentia segura, ou porque não lhe apetecia, também se calhar faz bem para não se cansar, porque ela até queria um caderno com linhas para eles...eles tinham, aquelas crianças tinham falta é de expandirem...ela encolhia-os, metia-os em fichas e até queria pôr um caderno de duas linhas, sabes o que é um caderno de duas linhas? Pronto estás a ver, o decreto de lei com isto não vem beneficiar em nada. Não estamos cá, não sou política para estar, os políticos é que podem dizer o que beneficiam...”

Do discurso das professoras entrevistadas ressaltam alguns aspectos que contribuem para acentuar estas relações sociais potencialmente conflituais que são:

- Alguma ambiguidade e indefinição dos papéis sociais pré-estabelecidos pelas autoridades estatais.⁴

O facto de não estar bem definido “quem faz o quê e de que modo” pode levar a situações conflituais quando os actores não estabelecem consensos nas suas negociações e “definem as situações” de forma diferente e por vezes oposta à que o colega faz. É assim que aparecem situações sociais como as acima assinaladas “...metia-se nas coisas, dizia que não concordava, que ia fazer desta ou daquela maneira...antes não especificava o que queria e a pessoa fazia, pronto, fazia à sua vontade, não é?”.

- Um “habitus” de trabalho individual⁵.

Uma vez que tradicionalmente as duas categorias de professores ocuparam “regiões” separadas do espaço escolar e a partilha de um contexto de trabalho comum é sentido como uma autêntica “violação da privacidade”, “inventava sempre um problema, mas sempre, sistematicamente no sentido em que insistia que os professor de apoio devia tirar os meninos da sala”.

- Diferentes percepções e definições da “melhor maneira” de apoiar os alunos.

Que neste caso se referem a concepções da prática pedagógica e de metodologias de trabalho distintas, “é muito difícil porque os professores trabalham com metodologias antigas”.

- Uma possível alteração na relação de poder entre as diferentes categorias de professores.

A “ingerência” do professor de apoio educativo no trabalho do docente do ensino regular pode ainda ser percebida pelo mesmo como uma perda de poder que chega inclusive a pôr a sua identidade social em questão, “Mas então o quê? O deficiente sou eu?”.

Vejamos o que nos diz uma das professoras responsáveis pela Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos,

“Ahh! Pronto, isso também tem sido difícil das pessoas perceberem e até há quem diga que, mas então afinal quem é o deficiente? Sou eu! ...quando costumamos dizer...o apoio é dirigido ao professor e não ao aluno...mas então o quê? O deficiente sou eu? Isto é perceber tudo isso não é? Pronto e depois as pessoas ainda não aceitam bem isso, embora tenha vindo realmente a ter melhorias.”

Mas vejamos com mais atenção como as relações de poder entre os diversos actores é estruturante da forma de organização do trabalho com os seus alunos.

O poder e o status na mediação do modo de organização do trabalho de apoio educativo

Vamos em seguida apresentar um dos aspectos fundamentais na estruturação dos campos de acção dos diversos actores sociais no seu trabalho de apoio educativo com os alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

Um aspecto interessantíssimo que podemos contactar a partir da análise empírica é que não são as “necessidades” dos alunos e a percepção que as professoras têm das mesmas que são o aspecto essencial a partir do qual vai ser estruturado o modo de organização do trabalho pedagógico e a divisão do mesmo, mas são acima de tudo **as relações de poder e de status** entre as duas categorias de professores que vão ser fulcrais no processo de construção do modo de organização da divisão do trabalho pedagógico com este tipo de alunos.

Assim, podemos contactar que as relações de poder⁶ em jogo e a capacidade que os actores têm ou não para aproveitar as zonas de incerteza organizacionais a seu favor são fundamentais para o decorrer do trabalho cooperativo entre os dois professores e para compreendermos como se “instala” a ordem social local, que virá a ser constituída em resultado do jogo social em curso no sistema de interdependências sociais que é o sistema de acção concreto do trabalho de apoio educativo.

A partir da observação directa das salas de aula e das entrevistas com as diferentes categorias de professoras, encontrámos dois modos de organização do trabalho que considerámos dois ideais-tipo em sentido Weberiano e que portanto são construtos sociais construídos pelo investigador, que nos ajudaram simplesmente a tornar inteligível a “realidade” social em estudo.

São então o “**apoio prioritário aos alunos**” com “dificuldades de aprendizagem” em que as professoras de apoio não interferem no trabalho com os alunos da turma e o “**apoio centrado no grupo turma**”, onde a divisão do trabalho pedagógico não é tão estanque entre as duas professoras, é mais cooperativo, podendo mesmo ocorrer uma inversão de papéis, onde a professora da turma pode centrar-se num pequeno grupo em que os docentes decidiram ser apropriado naquele momento um trabalho de maior diversificação pedagógica e um trabalho escolar mais específico, e o professor de apoio educativo pode mesmo ficar responsável pelo grupo-turma.

De salientar que o ideal-tipo predominante no modo de organização do trabalho é o do “apoio prioritário aos alunos” dentro das salas de aula, enquanto o segundo ideal tipo, de acordo com os relatos das entrevistadas é claramente minoritário.

Vejamos então nas palavras das próprias entrevistadas como o poder é um elemento estruturante do trabalho de cooperação professoral:

“Pois. Ah!Ah!Ah! Agora aqui é que eu tenho que falar de coisas um bocadinho difíceis para mim, mas pronto, é assim, a relação que eu tenho com as pessoas não é a mesma, porque...isto é assim, há turmas onde eu trabalho de uma maneira e o meu funcionamento é um e há turmas onde o meu funcionamento é outro. *Porque eu não sei se sou capaz de explicar bem pronto. E para se perceber bem. É que ainda não percebi e ainda ontem, pronto estávamos numa reunião e este problema veio, aflorou um bocadinho e no fundo penso que é o que toda a gente sente. Que há turmas onde nós entramos e o lugar do professor de apoio ainda é...e também me acontece isso...ali no cantinho com aqueles meninos que têm necessidades educativas especiais, que estão devidamente assinalados e que eu não tenho rigorosamente nada a ver com a turma percebe? Com o funcionamento, com o que está a acontecer e não sei o quê. E portanto todo o meu trabalho vai direccionado apenas para aquelas crianças, tenho duas turmas assim, que praticamente não conheço as crianças, as crianças quer dizer. As outras não é...*”

Esta professora diz também “já se ter proporcionado” uma divisão do trabalho com outras colegas da “turma” mais próximo do segundo ideal-tipo aqui referido:

“*Mas já tem acontecido o contrário percebe? Também já se tem proporcionado esse tipo de coisas que é assim....pronto, nós combinamos uma actividade e ...depois eu chego, e com este aluno podíamos até fazer assim....em vez de ser eu a ficar com o não sei quê, fazemos ao contrário. E as pessoas de um modo geral, estas pessoas, estão abertas a que isso aconteça, percebe? Portanto já algumas vezes isso tem acontecido, em que é exactamente ao contrário...eu fico com toda a turma.*”

Uma das preocupações principais desta professora é procurar alargar o seu campo de acção no contexto de trabalho com as suas colegas, trata-se de “sempre que possível fugir do cantinho” a que algumas das professoras das “turmas” a procuram remeter:

“Pronto, tenho que me adaptar, tento adaptar-me. E depois é assim...uma preocupação que eu tenho muito grande é assim, sempre que possível fugir daquele cantinho percebe? E entrar no que os outros estão a fazer e tentar que aquelas crianças que eu vou apoiar também possam beneficiar, ou possam vir a fazer não sei o quê, não é?...Pronto, este é o meu modo de funcionamento com alguma turmas em que como eu lhe disse me sinto assim um bocadinho ao cantinho. Depois trabalho com outras pessoas que aí sinto que é mais a parceria...”

A seguinte passagem do relato de uma professora do ensino especial que exerceu o cargo de Coordenadora das Equipas de Apoio Educativo e que portanto era uma actora privilegiada no contacto com várias professoras em várias escolas, ilustra bem os factores em jogo na construção do trabalho de apoio educativo:

“Depende, até depende não só da escola, mas também do professor de Apoio Educativo. Depende da atitude com que o professor de Apoio Educativo chega à escola, depende até do prestígio que esse professor de apoio educativo tem ou não junto dos colegas, porque o que é que acontece, pelo menos ao nível regional o que é que aconteceu? É que foram parar aos apoios educativos professores que tinham tirado os seus cursos, portanto com experiência de prática pedagógica zero ou de um ano, portanto com pouca experiência pedagógica e que vão dar, apoiar os colegas que já têm uma carreira já a meio já para lá de meio ou quase no fim e vão nesta coisa de apoio ao professor, e aí...então aquele que acabou agora o curso vem ensinar-me a mim? Mas ninguém vai ensinar nada a ninguém e é isto que aos poucos vamos ter que indo fazer perceber aos professores das turmas. É que o professor de Apoio Educativo não vai ensinar nada, ninguém ensina nada, vai ajudar a resolver situações, vai ajudar, mas a aceitação do professor do ensino regular, portanto e aquilo que ele pensa dos apoios educativos, é que realmente os professores que estão nos apoios educativos são os menos experientes...”

Para esta professora aspectos como a experiência pedagógica dos professores, a antiguidade na profissão ou mesmo o prestígio social que o professor de apoio educativo tem ou não na escola são factores cuja influência na relação de trabalho das duas categorias de professores são fundamentais. Isto foi claramente corroborado pelas nossas observações de sala de aula e pela recolha do testemunho das professoras entrevistadas.

Esta professora justifica desta forma algumas reticências por parte das professoras do ensino regular em receber um apoio dirigido ao professor. A pouca experiência dos professores de apoio e o facto de serem recém-chegados à profissão aparecem como factores fortemente constrangedores do desempenho do seu papel social como oficialmente estabelecido, uma vez que a sua legitimidade como “consultores” de colegas mais experientes é posta em causa: “Então aquele que acabou agora o curso vem-me ensinar a mim?”.

Um dos professores mais experientes, com largos anos de docência no ensino especial, também invoca a falta de experiência dos seus colegas de apoio para a fraca legi-

timidade sentida pelos professores do regular na interferência no seu trabalho, apontando também a ausência de especialização dos mesmos como uma das “falhas do sistema” que retira credibilidade aos professores de apoio:

“Pois isso, a falta de experiência também muitas vezes dos professores de educação especial também tira uma certa credibilidade ao trabalho que eles desempenham não é? Portanto, mas isso é um sistema que falha, é uma falha do sistema porque há poucos professores do ensino especial especializados...”

A ausência de especialização aparece também como um factor de fraca legitimidade para intervir na orientação das professoras do ensino “regular” para uma das professoras com mais anos de trabalho no ensino especial (embora não seja especializada):

“Inv. – Concorda com a forma como o apoio é feito ou preferia de outra forma?
 P.A. – *Olhe sabe, da experiência, depois da experiência que tenho tido, destes anos todos e destas maneiras de funcionar diferentes, no fundo eu tenho vindo a passar um bocadinho por estas maneiras diferentes de funcionamento...por um lado eu concordo que seja nas turmas, porque o papel do professor de apoio não é somente trabalhar com os meninos, não é...aliás, nem deveria ser, assim em primeira instância trabalhar com os meninos, deveria ser mais de, penso eu que, de orientador, penso que a filosofia um bocadinho do cento e cinco, é essa não é? Só que eu também percebo o ponto de vista das pessoas, que é assim...quem sou eu? Quem são os professores de apoio? Que tipo de formação têm? Que especialização têm? O que é que sabem mais do que eles para ali para a turma, não digo para a turma, mas para se reunirem com eles e darem dicas percebe? As coisas também tomam muito este pé. Quer dizer, então...não me dizem isto é claro, não têm coragem para me dizer, mas se calhar algumas vezes pensam...e penso que passa por aí também um pouco...não digo a não aceitação, porque os professores acho que neste momento já não há este tipo de coisa, mas quer dizer, se calhar se fosse professora especializada, que eles soubessem que eu era, percebia muito daquilo e tal, talvez me olhassem de outra maneira, talvez até, a mim ou a outros professores, não é? Se calhar pensavam que eu tinha muita coisa para dizer, e percebia muito, eh!eh!eh!...mas assim...”*

Quanto ao modo de organização do trabalho dominante, “O apoio prioritário aos alunos”, o relato seguinte de uma professora de apoio educativo sobre o seu trabalho diário, ilustra bastante bem como se constitui a ordem social local do trabalho na sala de aula e a forma como o seu trabalho é condicionado pelo modo como a professora da turma define o mesmo e a “dirige” para o “apoio prioritário aos alunos” com “dificuldades de aprendizagem”:

“Inv. – *Como é que tem sido trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem?*
 Prof. Apoio – *Muito difícil! É um trabalho muito difícil.*
 Inv. – *Mas quando diz muito difícil...*

Prof. Apoio – É muito difícil pela nossa posição de professora de apoio. Como nós somos vistas...

Inv. – Mas em que aspecto...

Prof. Apoio – Pronto, porque o apoio educativo abrange em primeiro lugar atender à professora e isso não acontece. Nós somos metidas no cantinho das salas e a trabalhar só com aqueles alunos.

Inv. – E nesse caso, isso aqui com as suas colegas passa-se dessa forma?

Prof. Apoio – Sim, sempre que eu chego lá à sala, já tenho o meu cantinho lá arrumado...e vai, vai lá sentar com a professora Florbela..."

Aparece aqui claramente o status social do professor de apoio dentro da escola como um dos aspectos impeditivos do “bom” desempenho do seu papel social: “*É um trabalho muito difícil...muito difícil pela nossa posição de professora de apoio...como nós somos vistas...*”

Outras entrevistadas reforçam claramente este aspecto do status inferior no espaço escolar como “handicap” para uma definição das situações escolares mais favoráveis aos seus interesses:

“Isto por um lado, por outro lado, sabe, por exemplo a mim, que já ando nestas coisas há muitos anos, às vezes traz-me uma certa mágoa. Porque...e quando os outros professores também chegam aqui de novo, eu digo sempre, pronto, para se, no fundo, prepararem um bocadinho, porque somos quase olhados e às vezes tidos como, eu chamo, professores de segunda, porque primeiro estão sempre os professores do ensino regular, esses é que mesmo com o órgão de gestão é muito assim. Eles têm sempre a primeira palavra e no fundo nós temos que marcar o nosso espaço e a nossa presença, tem que ser muito a pulso, com muito esforço e muito trabalho, percebe? Temos que nos ir impondo, pronto,e às vezes com muito trabalho”.

As enunciações discursivas de algumas professoras do ensino regular reforçam esta perspectiva:

“... porque a maior parte são professoras que já se aborrecem do ensino e vêm para o apoio para ganhar, para continuarem o ano e estarem aí a passar...”

“Ahh! É um professor que anda ali, que não gosta muito de trabalhar e arranjou aquele, aquelas horinhas para não fazer nada...eu acho que menos horas não ficam nada...ficam em desvantagem porque é mais uma crítica para eles. Eles já têm muitas críticas porque são os professores que andam ali e não fazem nada e depois se eles fazem menos horas eu acho que ainda é pior”.

Estes relatos são extremamente elucidativos de como as relações de poder e de status entre as diferentes categorias de professores influem fortemente no modo como o seu

trabalho pedagógico quotidiano vai ser construído. Percepcionando o seu lugar no espaço escolar como sendo de um status social e escolar “inferior” ao professor da “turma”, uma vez que também é definido dessa maneira pelos mesmos, os professores de apoio educativo encontram-se desta forma em desvantagem nas negociações a realizar com as suas colegas, na capacidade de definir as situações sociais e de levar vantagens nas zonas de incerteza existentes na sua relação de trabalho, as quais eram fundamentais controlar para que o seu papel fosse ao encontro do comportamento esperado como definido pelas autoridades educativas oficiais e que seria de um apoio dirigido ao professor da turma.

Sentindo o seu status como inferior ao dos professores do “regular” ficam sem autoridade para definir a situação de uma outra maneira, optam então claramente por uma **estratégia mais defensiva**, sendo empurrados para o “cantinho” da sala de aula onde trabalham somente com os alunos com “dificuldades”.

As estratégias das professoras na construção do seu trabalho de cooperação

Andy Hargreaves num seu estudo sobre a relação de trabalho dos professores de ensino “especial” e da “turma” quando estudou a forma pela qual os mesmos preparavam as aulas encontrou situações de conflito e de tensão entre ambas as categorias de professores. Refere o autor que por altura das entrevistas que realizou aos mesmos esses conflitos se estavam a esbater:

“Entre os professores que entrevistámos, nas situações em que podia ser necessário partilhar com outros decisões relativas aos seus alunos, existiam claramente problemas de ameaça ao sentimento de posse. Isto ocorreu em diversos casos nos quais os docentes tinham sido instruídos para se encontrarem com um colega de apoio no âmbito da educação especial (CAEE) e programarem em conjunto actividades a realizar pelas crianças da sua turma que tinham sido identificadas como necessitando de programas adaptados. Ao falar destas consultas, os professores revelaram a existência de conflitos nos estádios iniciais das suas relações com tais colegas. Quem era responsável pelas crianças? Quem tinha autoridade para tomar decisões? Parecia terem ocorrido lutas pelo poder, relacionada com a posse dos alunos de “educação especial” que estavam integrados nas turmas regulares, embora, na maioria dos casos, por altura das entrevistas, tais conflitos parecessem estar a abrandar” (Hargreaves, 1998: 196).

Esta foi precisamente a situação com que nos deparámos. No nosso estudo de caso estamos claramente convictos que este esbatimento do conflito na altura da realização das entrevistas e da observação directa, resulta das estratégias postas em prática pelos actores no seu trabalho de cooperação conjunto e principalmente da estratégia que a seguir passamos a apresentar.

Estratégias de evitamento do conflito

Esta é uma das principais estratégias utilizadas por ambas as categorias de professores no seu trabalho de cooperação para poderem levar a “bom” termo a sua “missão” e que é fortemente condicionante da ordem social local que constitui o trabalho de apoio educativo em sala de aula.

É notório no discurso das entrevistadas que existe um cuidado extremo na construção da sua relação de trabalho e que as professoras de apoio educativo, que como já referimos, ocupam uma posição social “inferior” no interior do campo escolar, agem estrategicamente no sentido de não criar “problemas” ao seu colega de trabalho da “turma”.

Trata-se de um verdadeiro trabalho de antecipação e de adaptação ao comportamento do colega com quem interagem e da opção por uma estratégia mais defensiva, no sentido que Crozier atribui a este conceito.

Vejamos o que nos diz uma das professoras de apoio cujo trabalho escolar observámos sobre a forma como é feita a divisão do trabalho com a sua colega do regular:

“Costumo fazer de várias maneiras, porque adapto-me sempre ao professor do ensino regular, ou seja, há salas onde faço apoio individualizado aos alunos, onde estou junto deles, faço fichas, jogos, etc, e há salas onde o trabalho é exactamente o contrário, o professor do ensino regular fica com os alunos com dificuldades e eu dou a aula normal”.

Esta adaptação passa por uma “investigação” do comportamento esperado pelo outro e portanto, de uma procura de antecipação do comportamento do mesmo em prole do “melhor” ajustamento:

“Primeiro tento investigar como é que ele se sente mais há vontade e como é que ele pretende que sejam as aulas de apoio e eu adapto-me completamente há pessoa, nunca imponho as minhas ideias, se eu me apercebo que a outra pessoa prefere que eu fique com os alunos com dificuldades de aprendizagem eu fico, se a professora prefere que eu dê a aula para a turma é assim que eu faço, é assim”

Estas adaptações estratégicas são bem ilustradas no discurso de uma das professoras de apoio “especializadas” para quem *“este estado de coisas tem que mudar pois o professor de apoio não é um operário do professor da turma”*:

“Normalmente o que acontece é que o professor não reage muito à provocação do professor da turma. Provocação, não sei se lhe chamarei provocação...pronto, às atitudes menos correctas do professor da turma...se calhar não reage, deixa para lá e pensa pronto, não vou valorizar e tenta ultrapassar, e vai fazendo praticamente aquilo que o outro quer que o outro faça. Eu penso que é este estado de coisas que tem que mudar, porque o professor de apoio não é um operário do professor da turma. É um par. Pares significa que são

iguais, é parceria. Se é parceria não pode ser um subalterno do outro. E o que acontece muitas vezes é que eles entendem que o professor de apoio é um subalterno, é alguém que vai para ali e que ele diz, faz lá isto, agora tens estas fichas e vai fazer, faz lá aí com esse. Quer dizer, assim eu também me liberto um pouco daquele aluno ou daqueles alunos e tenho tempo para os outros”.

Vemos claramente neste discurso como são as professoras do ensino regular que numa **estratégia mais ofensiva**, definem como o trabalho pedagógico de apoio educativo deve ser realizado, definindo-o como “apoio directo aos alunos”, fazendo do seu colega do apoio segundo o discurso da nossa entrevistada um seu “subalterno”.

A preocupação das docentes de apoio em evitar o conflito e em procurar o “consenso” evitando assim potenciais “problemas” nas relações de trabalho com as suas colegas do regular está bem explícito no discurso de algumas professoras:

“...por exemplo, se eu hoje tenho apoio, se eu der hoje apoio e amanhã der apoio à mesma colega, às vezes eu posso-me aperceber e se calhar...não vamos fazer assim, vamos fazer de outra maneira, falo com a colega e nesse aspecto nunca tivemos problemas, que a gente...é muito importante as pessoas darem-se bem não é? E não... e não terem aquela ideia de que eu é que posso ou eu é que mando, eu é que não sei o quê...porque isto é um grupo de trabalho e temos que ser humildes nestes aspectos, porque se não formos...se as colegas do regular forem, entre aspas, de gancho, não funciona o apoio, não funciona [risos]”.

“...os professores de apoio, fazemos e depois vai à censura que é a professora do regular, vai à censura porque eu acho que uma pessoa nunca deve fazer nada sem o conhecimento da professora do regular. Eu nunca gostei de ultrapassar ninguém. E então, a professora do regular sabe sempre como é que é. Se ela não concorda em qualquer coisa altera-se, uma pessoa tem que ser receptiva e então altera-se e não há problema nenhum. Se houver uma boa relação entre as duas as coisas correm bem, E é assim que se costuma fazer.”

“As tarefas, a gente vai pensando em qualquer coisa e a colega altera ou ajusta...a gente tem que ser receptiva a tudo...para estar nos apoios tem que ser assim”.

“Porque há um cuidado que se deve ter, que é tentar não desautorizar o professor titular da turma. O professor de apoio chegar á turma onde se dá a aula e começar por dar a aula...pode criar aqui alguns problemas de desautorização do professor titular de turma ou uma certa confusão nos miúdos...”

Vemos desta forma que existe claramente uma **“ética do cuidado”** na relação de trabalho entre as diferentes categorias de professoras e uma preocupação forte em estabelecer “boas relações” de forma a **“salvar a face”** (Goffman, 1998) e a “sobreviver” da melhor maneira nas relações de interdependência funcional evitando situações conflituais.

Estratégias de manutenção das autonomias

Este foi outro tipo de estratégia detectada na nossa investigação empírica no trabalho de cooperação interfuncional que os actores têm que levar a cabo.

Alguns trabalhos de investigação têm mostrado que a autonomia⁷ é um valor fortemente valorizado pelos professores no desempenho das suas funções.

Esta investigação apoia plenamente esses resultados e demonstra como os autores quando confrontados com a necessidade de trabalharem em conjunto com outros colegas de profissão agem estrategicamente no sentido de manterem as suas autonomias.

Aqui ficam alguns testemunhos de como os professores de ambas as categorias em análise procuram respeitar e construir acordos, a maior parte das vezes através de negociações tácitas, quanto à delimitação dos seus espaços de trabalho, **preservando as suas autonomias**.

O seguinte relato desta professora de apoio educativo é extremamente elucidativo deste tipo de estratégia:

“O professor Joaquim pegava tanto na turma, como num aluno que tem dificuldades de aprendizagem, faz um trabalho muito com o grupo...e eu acho que é isso que se pretende...mas eu acho que isso é uma grande barafunda...mas acho que é isso que se pretende, é a teoria do professor Miranda Correia e o Joaquim faz.”

Acho que os miúdos se perdem, que as crianças se perdem um bocado. Acho que o outro professor perde um bocado a autonomia, acho que é uma grande confusão, talvez eu ainda não esteja preparada para isso, para uma mudança tão grande. Até pode ser a melhor estratégia a dele.”

Isto foi claramente “verificado” através da observação directa das salas de aula, em que alguns professores de apoio, chegam inclusive a estar de costas para o professor da turma e para o resto da mesma durante o “seu” trabalho com os alunos com “dificuldades de aprendizagem” que apoiam geralmente em grupo ao “fundo” da sala, no “cantinho” da mesma.

Pudemos constatar que quando em situação de apoio educativo ambas as categorias de professores nunca trabalham com os alunos dos “outros”, o mesmo é dizer que o professor de apoio educativo nunca trabalha com os alunos “sem dificuldades” e o professor do ensino regular não interfere no trabalho escolar dos alunos “com dificuldades”.

Estratégias de economia de esforço

São quatro as modalidades estratégicas que detectámos em ambas as categorias de professores, todas elas com claro intuito de **economizar esforço**.

São elas as seguintes:

- Pedir apoio individualizado.
- Direcção dos alunos com “dificuldades de aprendizagem” para o professor de apoio.
- Reduzir o número de alunos a apoiar.
- Seleccionar de entre os alunos com “dificuldades de aprendizagem” quais os que vão ser apoiados.

É importante elucidar que ambas as categorias de professores fabricam um “consenso” sobre os diferentes modos de actuação que apontámos, embora as duas primeiras modalidades estratégicas acima assinaladas sejam quase “impostas” e partam claramente do professor da turma, sendo o professor de apoio a “ajustar-se” às intenções estratégicas das suas colegas.

Pedi logo apoio senão não conseguia

Esta modalidade estratégica consiste em “pedir apoio individualizado” para os alunos percebidos como tendo “dificuldades” educativas. São os professores do ensino regular a solicitar este apoio.

Esta mesma categoria de professores parece estar “encurralada” pelos constrangimentos impostos pela organização escolar. Existe inclusive um sentimento de impotência face à dupla exigência de dar mais aos “melhores” alunos e simultaneamente fazer progredir os “não normais”. Trata-se de um “problema” de ritmos diferenciados de aprendizagem, uma vez que os alunos com “dificuldades” são tidos por mais “lentos” e há que avançar com o programa:

“Pedi apoio pois não conseguia fazer um trabalho normal com os outros desta forma. Para estar com cada um deles como é que estava com os outros? Um professor para cada um é o que estes miúdos precisam, são casos bastante complicados”.

Sem dúvida alguma estamos aqui perante estratégias de economia de esforço, estratégias estas legitimadas discursivamente pelas “graves” dificuldades deste tipo de alunos, que precisam de ensino individualizado: “um professor para cada um é o que estes miúdos precisam”.

Direccionar os alunos com “dificuldades de aprendizagem” para o professor de apoio

Esta é outra estratégia que surge na sequência da anterior. Através da observação do trabalho dos professores em sala de aula pudemos constatar que os alunos com “dificuldades” eram deixados estrategicamente aos cuidados dos professores de apoio

educativo, sendo isto justificado com a necessidade de apoio individualizado a estes alunos como forma de desenvolver as aprendizagens dos mesmos. Ao mesmo tempo esta estratégia também serve para que o decorrer da aula seja “normal” no trabalho com os outros alunos.

Os relatos de entrevista das professoras de apoio ilustram perfeitamente este aspecto:

“[...] Embora as professoras não concordem com o tipo de apoio que recebem... Os professores do dito regular não concordam com o tipo de apoio que recebem, porque eles preferem o apoio ao aluno, porque eles acham que não precisam de apoio, sabem o suficiente e não têm nada que receber apoio, preferem o apoio ao aluno... quer dizer, assim também eu me liberto um pouco daquele aluno ou daqueles alunos e tenho tempo para os outros”.

Reduzir o número de alunos a apoiar

Do lado das professoras de apoio educativo, uma modalidade de acção estratégica para economizar esforço é tentar “reduzir o número de alunos a apoiar”.

Se como vimos até agora, as professoras do ensino regular para conseguirem economizar esforço na gestão do seu trabalho de sala de aula apelam estrategicamente ao apoio individualizado aos alunos e procuram passar os mesmos para o domínio das professoras de apoio educativo, estas por sua vez procuram reduzir a quantidade de alunos a apoiar.

Uma das professoras de apoio educativo relatou-nos em conversa informal durante um intervalo da manhã que ia tentar reduzir o número de alunos que apoiava, uma vez queixar-se do “excesso” dos mesmos a apoiar:

“Tenho que diminuir o número de alunos, senão não consigo trabalhar. Eu vinha habituada a seis miúdos a apoiar, já achava muito, é muita criança...o que nos faz falta é colocar mais professores para dar resposta aos casos...porque é um professor para muitos alunos...e assim não pode ser, porque assim dá pouco resultado”.

Seleccionar é preciso

Esta é outra modalidade estratégica bastante frequente nos professores de apoio educativo face ao seu modo de organizar o trabalho pedagógico e que está directamente ligada com a anterior. É o conhecido fenómeno da **interacção selectiva na sala de aula**.⁸

Trata-se de seleccionar de entre os “seus” alunos quais aqueles a apoiar.

Nesta estratégia há vários motivos que podem fazer optar pelo apoio preferencial a alguns alunos em detrimento de outros, tudo depende das perspectivas que as professoras têm dos mesmos.

Alunos com **“problemas de indisciplina”**, alunos que estão em termos de aprendizagem **“quase ao nível dos normais”**, ou alunos em quem **“não vale a pena investir”** porque são percebidos como **“não querendo aprender”**, são alguns dos critérios avançados pelas professoras para o modo como os mesmos seleccionam os seus “clientes” e organizam o trabalho pedagógico.

Vejamos um exemplo de cada uma destas situações:

Seleccionar com base nos alunos com **“problemas de indisciplina”**,

O “caso” do Eduardo:

O Eduardo é um dos alunos rotulado como tendo “dificuldades de aprendizagem” e é percebido pelas suas professoras como sendo um aluno “perturbador”.

A situação social que passamos a descrever, observada directamente numa situação de interacção entre a professora de apoio educativo e este seu “cliente” revela como os alunos não são actores sociais destituídos de poder e resistindo à autoridade pedagógica dos professores podem condicionar o modo de organização do trabalho pedagógico dos mesmos.

O Eduardo foi nas duas primeiras aulas de apoio inserido no grupo de seis alunos a apoiar pela professora de apoio, mas como “perturbava” constantemente os outros alunos, foi separado posteriormente, ficando inclusive, em algumas das aulas encostado à parede no fundo da sala virado de costas para a turma. Numa boa parte das aulas em que a professora de apoio lá estava foi interessante observar a “luta” incessante que este aluno travava com a mesma para poder integrar o grupo dos “seus” colegas.

A professora logo se encarregava de o “transportar” de volta ao seu lugar, colocando-o à parte do grupo a apoiar, com nítida intenção de o separar do mesmo, para que pudesse fazer o seu trabalho habitual com o “seu” grupo de alunos com “dificuldades”.

Esta é uma situação paradigmática e plenamente ilustrativa de como os alunos podem condicionar o modo de organização do trabalho pedagógico na sala de aula.

Outro factor decisivo é quando as professoras percebem os alunos como **“não querendo aprender”** e por isso não valendo a pena investir nos mesmos, optando-se por fazê-lo naqueles que se acha **“valer a pena”**.

Seleccionar com base nos alunos que **“não querem aprender”**,

Discurso de uma das professoras entrevistadas:

“Para alguns alunos sim. Para alguns alunos o apoio tem dado resultado, porquê? Porque eles querem superar dificuldades, querem aprender, para outros alunos só querem o apoio para estarem ali...não querem aprender, pronto, não dá resultado, pronto. E mesmo a professora Tânia sente isso. Muitos vão para ali não é para trabalhar, é para...é para estarem ali...normalmente ela diz, olha este aluno estava ali mas não faz nada, por exemplo hoje o que é que aconteceu; estavam ali quatro ou cinco alunos que ela disse; olha, estes alunos simplesmente não querem trabalhar e é a realidade. Muitos alunos aqui não querem, agora o que é que vais fazer quando um aluno não quer trabalhar? É

impossível obrigar...e então se está acontecer essa situação, quer seja eu a ver ou ela a dizer-me, pronto, vamos tirar proveito para outros alunos e eu fico com esses”.

Seleccionar com base nos alunos com “dificuldade” que estão “quase ao nível dos clientes normais”:

A partir das nossas observações no terreno pudemos constatar que alguns alunos assinalados oficialmente como tendo “dificuldades” não eram apoiados pela professora de apoio educativo e estão integrados na turma “normal” porque justificaram as professoras, encontram-se num estádio mais “avançado”, podendo assim “acompanhar” o resto da turma.

As perspectivas das professoras sobre as “dificuldades” escolares dos seus alunos

Mas afinal quais são os “problemas” dos alunos tais como são percebidos pelas suas professoras?

Procurámos saber de que forma os alunos rotulados como tendo “dificuldades de aprendizagem” eram percebidos pelas suas professoras, de maneira a melhor podermos compreender as práticas pedagógicas e o trabalho escolar das mesmas.

Para as professoras do ensino dito regular são sobretudo de dois grandes tipos os motivos dessas dificuldades apontados pelas mesmas.

Motivos “intrínsecos” aos alunos e motivos “extrínsecos” aos mesmos e à escola.

Dentro dos primeiros acima apontados, alunos com “graves problemas de comportamento”, com “falta de interesse em aprender”, com “falta de concentração”, ou mesmo alunos “bloqueados emocionalmente” são os mais apontados pelas professoras na origem das “dificuldades escolares”.

Dentro do segundo tipo, os pais e os “problemas familiares” aparecem como os grandes responsáveis pelo menor “sucesso escolar” dos filhos.

A ideologia do “dom” e do “handicap sócio-cultural” (Bourdieu, 1966: 59) aparecem nos discursos das professoras como as principais razões justificativas deste facto social. O próprio funcionamento da organização escolar não é questionado, nem mesmo a prática pedagógica das docentes como possíveis “causas” das dificuldades escolares dos alunos.

As professoras funcionam a partir de uma norma escolar ideal, de um “cliente” ideal e imaginário a partir do qual medem todos os seus alunos e é óbvio que desta forma aos seus “clientes” de menor status apenas restará a visibilidade das suas “incapacidades” e “carências”, caracterizando-se os mesmos a partir das perspectivas das professoras (sobretudo do regular) pela sua negatividade.⁹

Reparemos no discurso desta professora da “turma”, muito ilustrativo deste aspecto:

“Por exemplo, o caso da Joana, que essa já foi observada pela psicóloga e ela realmente, ela mostra interesse, que ela quer fazer tudo, mas claro ela não atinge absolutamente nada. Ela não consegue aprender nada. *Ela copia tudo, tudo o que eu escrevo no quadro, tudo o que ela vê no livro, ela copia, mas ela não memorizou uma palavra, nem faz uma contagem. Não consegue e a psicóloga diz que é realmente falta de concentração que ela tem. Ela não consegue assimilar nada, não sei*”.

Apesar de referir que esta aluna tem “dificuldades a todos os níveis”, a professora reconhece que a sua aluna “pinta impecavelmente” e tem uma “destreza manual impecável”, contudo volta a referir que “agora aprendizagem nada”.

Dentro destas percepções “fatalistas” existem diferenciações na forma como é percebido este tipo de alunos.

Existem assim os alunos que “nada conseguem atingir, que nada conseguem aprender”; os que “se quisessem teriam sucesso escolar” e uma última categoria detectada que são os “esforçados”, que conseguem obter “resultados”, com muitas dificuldades, mas conseguem.

Na primeira categoria acima assinalada, em algumas situações estamos claramente perante o designado efeito pigmaleão,¹⁰ em que nada se espera dos alunos, uma vez que são percebidos como “incapazes”. Na segunda categoria, são acima de tudo características morais e sociais que os alunos não possuem, que não lhes permite rentabilizar as capacidades cognitivas de que os mesmos são possuidores, “se não fosse tão preguiçoso” e na terceira categoria assinalada “labor” demonstrado pelos alunos, faz com que sejam percebidos de forma mais positiva pelas docentes uma vez que o reconhecimento do esforço é de alguma forma premiado. Existe uma valorização da “ética do trabalho” pelas professoras, de que o facto de também elas serem originárias maioritariamente de estratos sociais “desprovidos” de capital cultural e terem chegado aos seus destinos sociais através dessa mesma “ética do trabalho” e da valorização da meritocracia, não será talvez alheia.

Quanto às professoras de apoio educativo percebemos nas suas enunciações discursivas uma tonalidade mais “positiva” em relação aos seus “clientes”.

De assinalar que também existem diferenciações entre as mesmas, são as professoras “especializadas” e/ou com maior experiência no ensino “especial” que detêm expectativas mais positivas sobre estes alunos e uma visão mais abrangente dos mecanismos sociais em curso no jogo escolar.

Algumas delas referem as práticas pedagógicas das professoras como podendo estar na origem das “dificuldades” dos alunos, “às vezes são mais dificuldades de ensinagem”, ou mesmo a própria cultura escolar que “é desfavorável” aos alunos das classes “desfavorecidas”.

As professoras de apoio educativo referem também que as professoras do ensino “regular” vêm muito os aspectos “negativos” destes alunos enquanto que algumas delas dizem assumir uma postura de “defesa” dos mesmos, uma vez que o seu papel “também é levar uma outra visão às outras professoras sobre este tipo de meninos”.

Procuram assim inverter o que dizem ser uma percepção “negativa” sobre os alunos de menor valor escolar e de criar expectativas positivas face aos mesmos, olhar mais para a pessoa que é o aluno e não somente para o “aluno” que é possuidor de “handicaps” escolares. A componente socializadora é bastante mais valorizada por esta categoria de professores.

A importância dos encontros iniciais na construção interactiva do consenso sobre o valor escolar dos alunos rotulados como tendo “dificuldades de aprendizagem”

Este é um aspecto da construção do trabalho de apoio educativo que é de extrema relevância para o futuro escolar dos alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

Nas salas de aula onde os professores trabalham pela primeira vez juntos, no início do ano escolar, as primeiras interações e trocas comunicativas entre as professoras e entre estas e os seus alunos são importantíssimas para o trabalho que vai ocorrer no resto do ano.

Stephen Ball (Ball em Coulon:1993) chamou a atenção para a importância dos primeiros encontros como sendo momentos cruciais onde emergem padrões de comportamento e de interação mais ou menos estabelecidos para o futuro do ano escolar.

A análise destes momentos iniciais do ano escolar é de extrema fecundidade para se perceber como se vai “instalar” a “cena” que depois de relativamente “estabilizada” se torna de mais difícil compreensão, uma vez que adquire contornos de ambiente “naturalizado”.

A situação tipo mais frequente com que nos deparámos é aquela em que a professora da turma trabalhou no ano anterior com os alunos com “dificuldades” e trabalha com uma nova professora de apoio, que desconhecia. A definição sobre o valor destes alunos que a docente da turma produz vai ser fundamental no modo como a colega de apoio vai construir a sua representação dos mesmos.

Facilmente se constrói um consenso em que a “definição da situação”¹¹ produzida pela professora da turma adquire força de “verdade”.

Este tendo já “solidificado” perspectivas sobre este tipo de alunos no ano anterior produz uma definição sobre o valor escolar destes alunos baseado numa imagem estereotipada dos alunos e suas famílias a que o professor de apoio “adere” facilitando o consenso.

Do resultado do consenso interactivo assim estabelecido no início do ano escolar, o “veredicto” escolar destes alunos parece-nos poder estar a ser construído logo aqui neste momento, pois as expectativas de tonalidade negativa produzidas em relação a alguns deles, indicia que a profecia que se auto-realiza parece não estar longe de se poder concretizar.

Efeitos sociais resultantes das diferentes “adaptações estratégicas”. O reforço da diferença

Este é um dos principais efeitos perversos (Boudon, 1977) resultante das diversas adaptações estratégicas dos actores.

Se o ensino “paralelo” onde eram atendidos os alunos com “n.e.e.” foi acusado pelo seu carácter segregador, pois separava fisicamente os clientes “normais” dos “não normais” e a “inclusão” destes últimos nas salas de aula do ensino regular é considerado como menos segregador; contudo, quando o apoio é definido pelas professoras como “apoio prioritário ao aluno” no interior das salas de aula, ocorre claramente um reforço da diferença e um fenómeno de segregação espacial e simbólica que contribui para a manutenção e reforço do estigma em relação a estes alunos.

Passa-se desta forma da segregação por “fora” à segregação por “dentro”.

Interessante é que quando as docentes de apoio não estão presentes, esta segregação espacial não é visível e é quando as mesmas se integram na turma para levar a cabo o seu trabalho que o reforço da diferença se constitui, em resultado das suas opções por estratégias mais defensivas e de adaptação ao que a professora do regular decide.

Os alunos são então apoiados ao “fundo” das salas e separados do funcionamento “normal” da turma e cabe ao professor de apoio trabalhar com os mesmos, enquanto a professora da turma aproveita para “avançar” com os alunos não rotulados como tendo “dificuldades” escolares.

Havendo investigação empírica que sublinha a influência do grupo de pares na elevação do aproveitamento escolar (Grácio, 1987), somos levados a levantar a conjectura de que esta forma de agrupamento dos alunos com “dificuldades” ao “fundo” da sala de aula separados dos alunos “normais” não ser favorável quer à elevação das suas competências cognitivas quer relacionais.

Grácio demonstra que os alunos das classes populares quando integrados em turmas de alunos maioritariamente provenientes de estratos sociais mais “elevados” melhoram o seu aproveitamento.

Esta é uma pista de investigação que nos parece ser interessante desbravar no futuro, pois estamos convictos que a forma de agrupamento dos alunos com “dificuldades” pode ter influências importantes no seu desenvolvimento educativo.

Para concluir

Procurámos com esta investigação dar um contributo para a produção de conhecimento de uma problemática do campo escolar praticamente desconhecida em termos sociológicos no espaço da investigação científica em educação em Portugal.

Os apoios educativos são “terreno” desconhecido dos investigadores que se debruçam sobre as problemáticas do mundo escolar, quer no âmbito da sociologia da educação, quer no âmbito das ditas “ciências da educação”.

Procurámos acima de tudo abrir pistas de investigação para o futuro, numa problemática que tem primado pela sua ausência em termos de produção científico-social.

Conceptualizámos a escola como organização complexa e o trabalho de apoio educativo como um “sistema de acção concreto”, como um construto social produto de um sistema de interacções e interdependências estratégicas jogado pelas diferentes categorias de actores intervenientes no processo social em estudo.

Entrámos na organização escolar em análise pelo lado do político, onde o poder e as estratégias postas em prática pelos actores sociais nos jogos sociais em que participam adquiriram um peso fundamental para percebermos como se constrói e estabiliza a “ordem social” que constitui o trabalho de cooperação entre as diferentes categorias de actores.

Pudemos constatar que mais uma vez uma mudança imposta de “cima” para “baixo” aos actores que são encarados como “resistindo” às “boas” políticas do Ministério da Educação, não foi o melhor caminho para alcançar os “objectivos” pretendidos.

Estando à frente das políticas de educação (na altura em que ocorreu o estudo) alguns políticos sociólogos (ou sociólogos políticos) e embora o sábio e o político sigam distintas lógicas de acção (Weber, 1959), parece-nos contudo haver algum “desprezo” pelo conhecimento sociológico já produzido no âmbito de uma sociologia das organizações educativas.

Esta, dando a conhecer o mundo escolar como espaço “micropolítico” onde os actores agem estrategicamente jogando jogos de poder para levarem a cabo os seus “objectivos”, que não são necessariamente os “objectivos” pretendidos pelas organizações e aí construírem interactivamente o seu trabalho quotidiano, parece-nos que não seria difícil prever como a definição oficial produzida pelas autoridades ministeriais para o funcionamento das práticas de apoio educativo estaria condenada ao “fracasso”.

Creemos estar claramente na presença do que Andy Hargreaves (1998) designa de colegialidade artificial, onde a colaboração é mandatada e normativamente imposta pelo estado, sem levar em linha de conta o jogo micropolítico no interior do espaço escolar.

Também aqui em Portugal, como para o caso Francês, que Crozier pôs em evidência, a “crise da inteligência” (Crozier, 1995) não contribui para que as reformas educativas sejam levadas a bom termo.

Estamos também convictos que o facto de os professores serem hoje funcionários públicos estatais e a sua progressão na carreira profissional estar dependente sobretudo da antiguidade na profissão leva mais facilmente à criação de consensos e à procura do “evitar problemas” no trabalho de cooperação colegial.

Sem a existência de um mecanismo de “prestação de contas”, a estratégia seguida predominantemente vai no sentido do evitamento do conflito, ficando as prioridades em relação aos alunos para segundo lugar.

Estas foram assim as principais conclusões de um fenómeno social que não tem sido constituído como problemática sociológica.

Foi um contributo como já o dissemos a partir de um “ponto de vista” sobre o trabalho de apoio educativo.

Outros caminhos parecem-nos ser úteis percorrer, privilegiando outros “pontos de vista” de forma a conhecermos melhor este fenómeno complexo na sua multidimensionalidade.

Notas

- ¹ O Despacho Conjunto nº105/97 é o regulamento oficial que define e prescreve as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas. Neste documento legislativo podemos constatar uma nova concepção no modo de apoiar os alunos com “necessidades educativas especiais” nas escolas. Refere o mesmo que “O apoio a desenvolver pelo docente com formação especializada ou por outros profissionais deve, prioritariamente, dirigir-se aos docentes do Ensino Regular e aos pais e por último ao aluno, devendo neste caso, priorizar-se o apoio dentro da turma”. Estamos claramente perante uma crescente complexificação do papel social do professor de apoio educativo, cuja redefinição passa de um apoio directo centrado no aluno, para uma situação de apoio à escola (categoria reificada e abstracta que está em todo o lado e em lugar nenhum), ao professor, ao aluno e à família.
- ² Sobre a relação entre “problema social” e problema sociológico remetemos para Remi Lenoir (Lenoir, 1989:59).
- ³ A perspectiva de análise que aqui utilizamos defende que todas as relações sociais são relações conflituais e que o conflito é um elemento estrutural da relação social. A este propósito ver a obra recente de Christian Thuderoz (Thuderoz, 2000).
- ⁴ Margarida Brandão (1999) é uma autora que em Portugal já pôs em evidência as consequências de alguma ambiguidade da produção normativa e do facto de esta ser apropriada de diferentes modos pelos diferentes actores organizacionais. Diz-nos esta autora que “se a escola em Portugal, pela sua estrutura uniforme, centralmente desenhada por um extenso leque de normativos (decretos, despachos e circulares) se integra no modelo burocrático, a acção prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida. São perceptíveis nesse nível diferenças entre os estabelecimentos de ensino [...] o corpo normativo, tanto deixa margem para decisões de tipo interpretativo como deixa por regulamentar muitos imprevistos” (Brandão, 1999: 33).
- ⁵ Neste caso trata-se de um habitus profissional “sedimentado” por longos anos de socialização profissional e organizacional e pelo isolamento da sala de aula. O habitus é um conceito central na obra de Bourdieu (1972:178) e que o autor define como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e acções”, permitindo uma “orquestração sem chefe de orquestra” da conduta dos actores. Sobre a “cultura do individualismo” no espaço escolar, refere David Hargreaves que esta deve-se ao facto de os professores trabalharem normalmente isolados na sala de aula com os seus alunos. Para este autor este tipo de cultura caracteriza-se pela recusa dos professores em partilhar experiências e sobretudo, problemas e dificuldades, e em abrir as portas da sala de aula ao controlo e à colaboração de outros colegas. Destaca Hargreaves que “para os professores o ensino é como a actividade sexual: é um acto altamente íntimo, conduzido em privado, e que se for observado por qualquer indivíduo inibe a performance dos actores” (Hargreaves citado por Sarmento, 1994:78)
- ⁶ O poder é aqui conceptualizado como o entendem Crozier e Friedberg (1977:55-57). Não é um atributo dos actores, mas sim um fenómeno relacional. O conceito de poder para estes autores é um conceito-chave para a compreensão da dinâmica e da estabilização das interacções no seio das organizações. Partilhamos claramente desta sua perspectiva e é a mesma que nos orientou na análise empírica que agora expomos.
- ⁷ Sobre a valorização da autonomia pelos professores Maria de Fátima Sanches cita alguns trabalhos de investigação que vão claramente neste sentido. Ver a este respeito o artigo desta autora Sanches, 1995.
- ⁸ Sobre o conhecido fenómeno da interacção selectiva na sala de aula recomendamos aqui a obra de Sara Delamont (1987), *Interacção na Sala de Aula*.
- ⁹ Este facto já tinha sido constatado em Portugal por Ricardo Vieira (1998) e Ana Benavente (1990) em investigações que tiveram como objecto de estudo o Ensino Primário.

- ¹⁰ Rosenthal e Jacobson, notabilizaram-se pelas suas abordagens no estudo de salas de aulas ao detectarem o fenómeno da “profecia que se auto-realiza”, ou seja, as expectativas formadas antecipadamente pelos professores sobre os seus alunos, baseadas num variado conjunto de “indícios” e informações sobre os mesmos, muitas vezes a partir daquilo que Goffman designou “frente pessoal”, consoante fossem favoráveis ou desfavoráveis viriam a condicionar os resultados escolares dos mesmos. O aluno rotulado de “incapaz” interiorizaria as expectativas que lhe iam sendo transmitidas, acabando por agir em conformidade com as mesmas, contribuindo desta forma para o seu “fracasso escolar” (Gomes, 1993: 35-49).
- ¹¹ Recordamos o célebre Teorema de Thomas que nos diz que: “Se uma situação é definida como real, ela é real nas suas consequências”.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo Janela (1991), “Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula – Elementos para uma análise sociológica e organizacional”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, nº10/11, pp. 133-155.
- AFONSO, Natércio Augusto G. (1994), *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, Natália, CABRITO, Belmiro, CANÁRIO e GOMES, Rui (s.d), *A escola e o espaço local. Políticas e actores*, Instituto de Inovação Educacional.
- BALL, Stephen J. (1994), *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- BEATRIZ, Maria e CANÁRIO, Bettencourt (1990), “Será a escola uma organização Burocrática?”, *Revista Aprender*, nº10, pp. 49-53.
- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas (1997), *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes, 4ª ed.
- BERNOUX, Philippe (1985), *A sociologia das organizações*, Porto, Rés-Editora.
- BOUDON, Raymond (1977), *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, “Quadrige”.
- _____ (1981), *A desigualdade de oportunidades*, Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Édition de Minuit.
- _____ (1970), *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1993), *La Misère du Monde*, Paris, Libre Examen/Seuil.
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001), *Escola e exclusão social – Para uma análise crítica da política TEIP*, Lisboa, Educa.
- COULON, Alain (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- CROZIER, Michel (1963), *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris, Édition du Seuil.
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977), *L'acteur et le système – Les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.
- CROZIER, Michel e TILLIETTE, Bruno (1995), *La crise de l'intelligence – Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris, InterEditions.
- ELIAS, Norbert (1999), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- FORMOSINHO, João (1980), “As bases do poder do professor”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.

- FRIEDBERG, Erhard (1995), *O poder e a regra – Dinâmicas da acção organizada*, Lisboa, Instituto Piaget.
- GIDDENS, Anthony (1984), *La constitution de la société*, Tradução Francesa, Presses Universitaires de France, 1987.
- GOFFMAN, Erving (1998), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- GRÁCIO, Sérgio (1986), *Política educativa como tecnologia social – As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- _____ (1987), “Variáveis escolares e aproveitamento escolar no Primário”, *Cadernos de Ciências Sociais*, N°5, pp. 51-64.
- HARGREAVES, Andy (1997), “Teaching, realities of”, em Lawrence (org.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. SAHA, Pergamon.
- _____ (1998), *Os professores em tempos de mudança*, Alfragide, Editora McGraw-Hill.
- LIMA, L. (1998), *A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de educação e Psicologia, 2ª ed.
- MARTINS, João (2001), *A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”*, Dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- MILLS, Charles Wright (1997), *L'Imagination Sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.
- SANCHES, Maria de Fátima (1995), “A autonomia dos professores como valor profissional”, *Revista de Educação*, vol. V, n°1, Jun.
- STRAUSS, Anselm (1992), *La Trame de la négociation – Sociologie Qualitative et Interactionnisme*, Paris, Éditions LHarmattan.
- THUDEROZ, Christian (2000), *Négociations – Essai de sociologie du lien social*, Paris, PUF.
- WEBER, Max (1995), *Économie et Société – Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket.
- _____ (1959), *Le Savant et le Politique* (tradução francesa), Paris, Plon.
- WOODS, P. (1990), *Teacher Skills and Strategies*, Londres, The Falmer Press.