



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
— UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MYLENE CRISTINA SANTIAGO

**LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE
INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro
2011

MYLENE CRISTINA SANTIAGO

**LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE
INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
2011



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese *“Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação”*

Doutorando(a): **Mylene Cristina Santiago**

Orientado pelo (a): **Prof^a. Dra. Mônica Pereira dos Santos**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2011

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof^a. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Prof^a. Dra. Ana Canen

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari

Prof^a. Dra. Luciana Pacheco Marques

Prof^a. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato

SANTIAGO, Mylene Cristina.

Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação/Mylene Cristina Santiago. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 253f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos

1. Inclusão em Educação. 2. Políticas Públicas em Educação. 3. Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão. 4. Barreiras à Aprendizagem. 5. Laboratório de Aprendizagem – Tese.

I. Santos, Mônica Pereira dos (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

A todos os excluídos da escola para todos.

AGRADECIMENTOS

À querida professora, orientadora e amiga Mônica Pereira dos Santos pela interlocução e parceria durante minha trajetória no doutorado. Minha gratidão pela confiança e pela paciência diante de minhas indecisões.

Ao querido professor Abdeljalil Akkari pelo apoio constante e pelas contribuições que certamente fortaleceram minhas reflexões e influenciaram meu processo de escrita.

À querida professora e amiga Luciana Pacheco Marques pelo carinho e incentivo durante toda minha trajetória acadêmica.

À professora Ana Canen pelas importantes contribuições e reflexões no exame de qualificação e durante suas aulas.

À professora Nailda Marinho da Costa Bonato que generosamente contribuiu com suas reflexões e avaliação dialógica.

Aos professores Frederico Bernardo Loureiro e Léa Stahlschmidt Pinto Silva pela disponibilidade e atenção.

Aos professores Luiz Antônio Cunha, Roberto Leher, Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel pelos momentos de aprendizagem e de crescimento.

Ao professor Carlos Alberto Marques (*in memoriam*) pelo importante papel na minha história acadêmica.

Aos funcionários Solange, Henrique e Aline, da Secretaria de Pós-graduação, pelo auxílio diante das dúvidas e dificuldades.

À Secretária de Educação de Juiz de Fora, Eleuza Maria Rodrigues Barboza, que prontamente acolheu e permitiu a realização da pesquisa nas escolas municipais de Juiz de Fora.

Aos diretores, professores e estudantes das escolas investigadas, que tornaram possível a realização da pesquisa.

Às colegas Margareth, Ana Maria, Maria Clara e Isacir com quem divido dúvidas e esperanças em nossa Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade.

Às colegas Maria Cristina, Queila e Rita que contribuíram com informações e sugestões preciosas para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os profissionais e colegas da Secretaria de Educação que partilham momentos de formação e de troca de experiência.

Aos colegas e amigos do LaPEADE pelas reflexões, críticas e esperanças coletivas, que nos motivam a continuar caminhando.

Às amigas: Erika Leme, Luisa Guedes, Mara Lago, Michele Fonseca, Ana Patrícia, Guilherme, Gabriela Sardinha, Marta Guedes e Angela pela cumplicidade, companhia nos eventos científicos e parcerias nas produções acadêmicas. Meu especial agradecimento à Erika que me auxiliou na revisão e leitura da tese, oferecendo preciosas contribuições.

Às amigas Patrícia Bastos e Margareth Brainer companheiras de turma e de muitos debates.

Aos familiares pelo carinho e cuidado com minha infância, fase da qual guardo lembranças muito positivas, especialmente da minha avó, a quem tenho um carinho e amor que transcende os limites do tempo e da presença física.

Aos meus pais, Imaculada e Márcio, pelo amor, pela vida e pelos ensinamentos.

À minha irmã Lívia pela cumplicidade e aprendizagem cotidiana.

Ao meu irmão Márcio pelo carinho e cuidado constante.

Às minhas filhas, Aline e Melissa, que continuamente incentivam a minha caminhada e me oferecem muitas oportunidades de aprendizado, demonstrando profunda compreensão em relação à minha ausência e dedicação aos estudos e ao trabalho. Elas simplesmente sabem que são a razão de tudo para mim.

O sentimento de gratidão esteve presente em todos os momentos dessa caminhada, em cada gesto, acolhimento e palavra de incentivo que obtive de pessoas do meu cotidiano e outras não tão conhecidas assim. Na verdade gostaria de agradecer a cada pessoa que passou e que está na minha vida, por esse processo que se materializou na escrita da presente tese.

RESUMO

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

A educação escolar se constitui em uma arena de grandes tensões e contradições e sua universalização é um desafio para a sociedade. Nesse contexto buscamos investigar o Laboratório de Aprendizagem (LA), enquanto estratégia política e pedagógica da rede municipal de educação de Juiz de Fora, para diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais. Este estudo tem como objetivo investigar se, e de que forma, os Laboratórios de Aprendizagem explicitam as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e exclusão nas escolas. Buscamos também compreender se, e em que medida, os Laboratórios de Aprendizagem podem ser considerados como promotores de inclusão em educação nas escolas municipais de Juiz de Fora. Nossa pesquisa se estrutura a partir do referencial conceitual-analítico que vimos desenvolvendo através de estudos e investigação empreendidos no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). O Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002) articula a problemática da dialética inclusão e exclusão a partir de três dimensões interdependentes: *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas*. Na tentativa de ampliar nossa compreensão e nosso arcabouço teórico que se encontra em construção, buscamos estabelecer diálogo entre as proposições do Índice para a Inclusão com a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e com a análise crítica das políticas educacionais (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006). Para atingir nossos objetivos adotamos a pesquisa qualitativa e procedemos a um estudo de caso do Laboratório de Aprendizagem, através de análise documental dos portfólios e documentos produzidos pela escola e pela Secretaria da Educação; da observação das práticas nos Laboratórios de Aprendizagem em três escolas e de entrevistas não estruturadas realizadas com os professores das três escolas e com o responsável pelo LA na Secretaria de Educação. No desenvolvimento da pesquisa buscamos compreender os processos históricos que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG e as variáveis políticas e sociais presentes na trajetória dessa proposta. Nossas análises sugerem que a trajetória do Laboratório de Aprendizagem pode representar a busca pela *construção de culturas e orquestração de práticas* voltadas para a inclusão, mas essa ideia original vai se transformando à medida que ocorrem as reconfigurações em termos políticos, ou seja, o LA passa a ser uma proposta tecida por cada contexto escolar, grupo ou indivíduo que vai articular sua implementação no contexto de cada instituição educacional.

Palavras-chave: Inclusão em Educação. Políticas Públicas em Educação. Culturas, políticas e práticas de inclusão. Barreiras à aprendizagem. Laboratório de Aprendizagem.

ABSTRACT

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Learning Laboratories:** from policies to practices of inclusion and exclusion in education. 2011. Thesis (PhD in Education)-Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

The school education constitutes an arena of great tensions and contradictions and its universality is a challenge to society. In this context, we seek to investigate the Learning Laboratory and its effectiveness as a political and pedagogical strategy for the municipal education of Juiz de Fora to decrease or eliminate educational inequalities. This study aims to investigate whether and how the Learning Laboratories explain the dimensions of *culture building*, *policy development* and *orchestration of practices* of inclusion and exclusion in schools. We also seek to understand how these Labs can be considered as promoters of inclusion in education in public schools of Juiz de Fora. Our research is structured by a conceptual-analytical framework that we have developed through studies performed at the Laboratory of Research, Studies and Support for Participation and Diversity in Education (LaPEADE). The Index for Inclusion (BOOTH; AINSCOW, 2002) articulates the dialectical problem of inclusion and exclusion based on three interdependent dimensions: building cultures, policy development and orchestration of practices. In order to extend our understanding and theoretical framework, under construction, we seek to establish a dialogue among the propositions of the Index with the critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001) and the critical analysis of education policies (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006). To achieve our goals, we adopted qualitative research and realized a case study of the Learning Laboratory, through documentary analysis of portfolios and documents produced by the school and the Secretary of Education, the observation of practice in the Learning Laboratories in three schools and using interviews with actors involved in the proposal. In the development of the research we aim to understand the historical process that resulted in the implementation of the Learning Laboratories in the educational context of the city and the political and social variables present in the trajectory of this proposal. Our analysis suggest that the Learning Laboratory trajectory can represent the quest for the *culture building* and *orchestration of practices* for inclusion, but this original idea is transformed when the political arrangements occur, in other words, the Learning Laboratories become a proposal constructed by each school group or individual context, who articulate its implementation in the context of each educational institution.

Keywords: Inclusion in education. Public policies in education. Cultures, policies and practices of inclusion. Barriers to learning. Learning laboratories.

RÉSUMÉ

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratoire d'apprentissage**: des politiques aux pratiques d'inclusion et d'exclusion en éducation. 2011. (Doctorat en éducation), Faculté d'éducation, Université fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

L'éducation scolaire se constitue dans le cadre de tensions et de contradictions et son universalisation est un défi pour la société. Dans ce contexte, nous avons cherché à étudier le laboratoire d'apprentissage (LA) comme stratégie politique et pédagogique du réseau municipal d'enseignement de la ville de Juiz de Fora/MG pour réduire ou d'éliminer les inégalités éducatives. Cette étude vise à analyser comment le LA incarne les dimensions de construction de la culture, la politique de développement et l'orchestration des pratiques d'inclusion et d'exclusion dans les écoles. Nous cherchons aussi à comprendre dans quelle mesure le LA peut être considérée comme un vecteur de l'inclusion scolaire dans les écoles publiques de Juiz de Fora. Notre recherche est structurée à partir du cadre analytique et conceptuelle développé à travers les recherches menées par le laboratoire de recherche, d'études et de soutien pour la participation et la diversité en éducation (LaPEADE). L'indice pour l'inclusion (BOOTH; AINSCOW, 2002) articule le problème dialectique de l'inclusion et l'exclusion à partir de trois dimensions interdépendantes: la construction de cultures, d'élaboration de politiques et l'orchestration des pratiques. Dans une tentative d'élargir notre compréhension et notre cadre théorique émergent, nous cherchons à établir une synthèse entre les propositions de l'indice pour l'inclusion, l'analyse critique du discours (Fairclough, 2001) et l'analyse critique des politiques d'éducation (BALL, BOWE, 1992; MAINARDES, 2006). Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons adopté une approche qualitative en effectuant une étude de cas du laboratoire d'apprentissage. Cette étude a été basé sur sur diverses sources : analyse documentaire des portfolios et autres documents produits par l'école et le ministère de l'Éducation, observation des pratiques dans les LA dans trois écoles, entretiens non directifs menés avec des enseignants de trois écoles et le responsable municipal du LA. Le développement de la recherche vise à comprendre les processus historiques qui ont abouti à la mise en œuvre des LA dans le contexte éducatif de la municipalité de Juiz de Fora et les variables politiques et sociales présentes dans la trajectoire de cette innovation pédagogique. Notre analyse suggère que la trajectoire du LA peut représenter une quête pour la construction de cultures et d'orchestration des pratiques d'inclusion, mais l'idée originale se transforme à mesure que surviennent des reconfigurations en termes politiques, c'est à dire, le LA se transforme en une proposition tissée par chaque situation scolaire, groupe ou individu qui assurera sa mise en œuvre dans le contexte particulier de chaque établissement éducatif.

Mots-clés: Inclusion en éducation. Politiques publiques en matière d'éducation. Cultures, politiques et pratiques d'inclusion. Les obstacles à l'apprentissage. Laboratoire d'apprentissage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Teses e dissertações produzidas entre os anos 2005 e 2010 sobre a Temática da inclusão em educação.....	24
Organograma 1 -	Estrutura da Secretaria de Educação.....	48
Quadro 1 -	Roteiro dos encontros mensais do grupo de estudos: “Extrapolando a sala de aula” referente ao ano de 2009.....	50
Quadro 2 -	Dimensões e indicadores do índice para a inclusão.....	60
Tabela 2 –	Levantamento de documentos referentes ao LA no período de 2006 a 2009.....	65
Tabela 3 –	Distribuição regional de escolas e alunos que participam do LA.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEAP	Departamento de Ações Pedagógicas em Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Laboratório de Aprendizagem
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEACE	Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE/JF	Secretaria de Educação de Juiz de Fora
SMED/PA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Termo de autorização para Secretaria de Educação.....	193
APÊNDICE B - Termo de autorização para direção escolar.....	194
APÊNDICE C - Síntese analítica dos portfólios.....	195
ANEXO A - Previsão de projetos extracurriculares das escolas municipais de Juiz de Fora para o ano letivo de 2010.....	231
ANEXO B- Roteiro de reflexão sobre os laboratórios de aprendizagem	249
ANEXO C - Roteiro e ficha de avaliação de projetos extra e intracurriculares	252

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Minhas aproximações com o tema da pesquisa	15
Nossas justificativas, objetivos e questões	17
Nosso desenho teórico-metodológico	20
Os estudos que nos antecederam: nossos pontos de partida	23
1 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	30
1.1 Escola Cidadã: a participação como elemento de mudança	36
1.2 Escola Plural: vivências socioculturais na escola	39
1.3 Os contextos de produção dos Laboratórios de Aprendizagem: participação e diversidade	42
1.4 O caso dos LAs no município de Juiz de Fora	45
2 CONSTRUINDO FERRAMENTAS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	58
2.1 Percurso metodológico	64
2.2 Participantes e contexto da pesquisa	67
2.3 Análise das informações: construindo referenciais teóricos e analítico	68
2.3.1 <u>Dialogando com o Índice para Inclusão</u>	72
2.3.2 <u>Inclusão e exclusão em suas dimensões culturais</u>	75
2.3.3 <u>As políticas como dimensões de inclusão e exclusão</u>	77
2.3.4 <u>As dimensões práticas do processo de inclusão e exclusão</u>	80
2.3.5 <u>Culturas, políticas e práticas como referenciais de análise</u>	83
3 OS CONTEXTOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO NOS PORTFÓLIOS DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM: NOSSO PONTO DE PARTIDA	85
3.1 O LA é um espaço para superação de barreiras à aprendizagem?	88
3.2 Quem são os estudantes que frequentam os Laboratórios de Aprendizagem?	94
3.3 Quais os contextos familiares dos estudantes dos LAs?	97
3.4 Em quais contextos socioculturais os estudantes dos LAs estão inseridos?	102

3.5	Quais são as práticas e intervenções pedagógicas presentes nos LAs?	106
3.6	Existem barreiras institucionais no desenvolvimento dos LAs?	113
3.7	Avaliação e possibilidades dos LAs: o que expressam as professoras?	116
4	A POLÍTICA EM PRÁTICA: O COTIDIANO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM EM TRÊS ESCOLAS	122
4.1	Primeira escola: “você não vai encontrar nada de extraordinário aqui”	123
4.2	Segunda escola: “a metáfora da cerca”	132
4.3	Terceira escola: “os estudantes da escola pública têm pouco compromisso”	145
4.4	Uma síntese das três realidades investigadas	155
5	(RE)VISITANDO CONCEITOS: O QUE O LABORATÓRIO APRENDIZAGEM TEM A NOS DIZER?	159
5.1	Educação como direito de aprender	162
5.2	Escola, família e culturas	169
5.3	Formação de professores no contexto da ‘participação-reflexão-ação’	173
5.4	Da ‘cerca’ para a ‘ponte’: mudança de metáfora ou mudança de paradigma?	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PONTOS DE PARTIDA?	178
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICES	193
	ANEXOS	231

INTRODUÇÃO

Minhas aproximações com o tema da pesquisa

A inclusão em educação passou a fazer parte da minha vida desde o início da graduação, período em que tive contato com a iniciação científica e intensa convivência com professores e colegas que discutiam essa temática no Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, atualmente Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED). Inicialmente o termo inclusão teve grande repercussão na Educação Especial e ainda hoje convivemos com grupos que discutem a inclusão em educação voltada exclusivamente para pessoas com deficiência. Em 2002, o conceito de inclusão era ainda predominantemente empregado para o grupo de pessoas com deficiência, fato que me motivou a realizar o Mestrado focando o processo de formação de professores nos Cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) Mineiras. A dissertação referia-se ao discurso acerca do atendimento à clientela com deficiência, por compreender, naquele momento, que se tratava do grupo que vivenciava maior exclusão no espaço educacional pelo fato da educação especial ter se constituído historicamente como sistema paralelo.

Atualmente existe maior compreensão de que a inclusão em educação é para todos, principalmente para aqueles que sofrem barreiras e exclusões em função do modo como a sociedade lida com as diferenças que apresentam e que ao serem submetidas aos mecanismos socioculturais de poder, são hierarquizadas como inferiores, produzindo barreiras à aprendizagem e à participação no interior das escolas.

No período em que realizei a pesquisa de mestrado, o discurso predominante dos professores da educação básica era sobre o despreparo para receber e trabalhar com estudantes com deficiência. Por essa razão, busquei conhecer os currículos e realizar entrevistas não estruturadas com professores universitários que ministravam a disciplina de Educação Especial nas IFES Mineiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Essa pesquisa permitiu considerar a necessidade de revisão dos cursos de Pedagogia das IFES Mineiras no que se refere às ações necessárias para promover a formação de professores para a diversidade, e nos levou a constatar a correlação entre formação inicial e

despreparo para o trabalho pedagógico com a diversidade dos estudantes que frequentam nossas escolas.

Alguns anos se passaram e houve mudanças no cenário político, como legislações e políticas curriculares que nos propõem refletir sobre as desigualdades e possíveis formas de superá-las. Todavia, a questão da baixa qualidade na educação se manteve e minhas inquietações se ampliaram. Atualmente sou professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora e estou cedida para a Secretaria de Educação, atuando com questões referentes à diversidade em educação voltadas às políticas de inclusão, atendimento educacional especializado, política de promoção da igualdade racial, política contra a homofobia, entre outras.

Nos anos recentes o contingente de estudantes que sofrem barreiras à aprendizagem, causadoras de grande prejuízo em suas trajetórias escolares, mobilizou a Secretaria de Educação de Juiz de Fora no sentido de ampliar os Laboratórios de Aprendizagem como mecanismo e estratégia para diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais. Desse modo, os Laboratórios de Aprendizagem desenvolvidos nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG) e suas relações com os processos de inclusão e exclusão em educação me chamaram a atenção, a ponto de levar-me a empreender uma pesquisa com o propósito de conhecer a proposta do LA desenvolvida no município de Juiz de Fora e as relações que têm sido tecidas com o saber e a escola como um todo.

Na condição de profissional atuante na Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora me preocupo com o processo de inclusão/exclusão dos estudantes dentro dos “muros escolares”. Estar dentro da escola não significa estar incluído, o acesso é apenas uma das peças desse enorme quebra cabeça. Para muitos estudantes, diferenças culturais, raciais, religiosas, físicas, de orientação sexual, de ritmos de aprendizagem, condição socioeconômica, se traduzem em verdadeiros obstáculos para a participação e para a aprendizagem escolar.

Nesse momento proponho uma pausa para justificar que o uso dos termos diferença e diversidade nessa pesquisa não são arbitrários e nem tampouco sinônimos. Ao usarmos o conceito de diferença estamos afirmando sua dialética e indissociável relação com a identidade, enquanto produtos culturais e históricos que expressam relações de poder, podendo resultar em desigualdades. Quando usamos o termo diversidade, não temos o propósito de minimizar as relações de poder subjacentes aos processos de identidade e diferença, mas usamos como princípio de problematização em relação às dificuldades que as pessoas possam encontrar em sua trajetória de aprendizagem em função de suas próprias

diferenças ou em função das dificuldades causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõem, quando identificados como diferentes, quando tentam apropriar-se dos instrumentos de leitura do mundo, exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo (SANTOS, 2009).

A escolha por pesquisar o programa de uma Secretaria da qual faço parte me coloca diante de um impasse ético e político que buscarei superar adotando a postura de analisar a política municipal de acordo com o referencial teórico escolhido, com total consciência de que esse processo não é neutro, e encaminhar os posicionamentos críticos em uma perspectiva de avaliação, possibilidade e autocrítica. A pesquisa e a escrita de uma tese é uma atividade infinita, o número de leituras representa o número de reescrita, até que o limite do tempo nos impõe uma versão sempre provisória e que, portanto, sempre poderia ser outra. Os impasses por mim vivenciados são narrados por outros autores (MOREIRA et al, 2001) ao indagarem para quem pesquisamos e para quem escrevemos. A resposta a essa pergunta faz toda a diferença em uma pesquisa e (re) afirma nossas adesões políticas e ideológicas.

Em vários momentos da pesquisa me refiro aos estudantes como “nossos” denotando a minha interlocução com os referenciais e princípios da inclusão que nos remetem sempre à coletividade, quer seja em seus fazeres, saberes ou responsabilidades. Optamos por usar a primeira pessoa do plural no desenvolvimento da pesquisa em consideração à interlocução com nossos autores e com os atores das escolas pesquisadas que permitiram a realização dessa pesquisa, anunciando desde já que esse trabalho é o resultado de múltiplas vozes.

Destaco também minha participação no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) vinculado à Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vem desenvolvendo pesquisas científicas na perspectiva analítica e conceitual que adotaremos, que implica na articulação entre as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* (BOOTH; AINSCOW, 2002) em suas relações com o processo dialético de inclusão e de exclusão presentes no interior das instituições educacionais e sociais como um todo.

Nossas justificativas, objetivos e questões

O acesso das classes populares aos espaços escolares não se constitui em um processo democrático, no que se refere à qualidade em educação, visto que as desigualdades sociais criam barreiras à participação plena e à permanência de alguns grupos no sistema escolar. Em

certa medida, os aspectos normatizadores, seletivos e excludentes de nossas escolas contribuíram e contribuem para a manutenção da sociedade tal qual se configurou historicamente ao longo dos anos e, em muitos aspectos, vêm contribuindo com a produção do fracasso escolar.

A educação escolar se constitui em uma arena de grandes contradições e sua universalização é um desafio para a sociedade. Ao considerarmos a educação como um recurso para a autonomia e desenvolvimento crítico de cada ser humano, ela se torna um direito de cada cidadão e precisa ser oportunizada para todos. No entanto, se formos analisar o histórico da educação enquanto escolarização, no Brasil e no mundo, veremos que, inicialmente, esse processo foi destinado para os grupos de pessoas consideradas como elite do ponto de vista econômico e social. Perez (2007) sustenta que a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, permaneceu diferenciada entre os segmentos sociais. Para a classe dominante a escola foi idealizada como meio de formação acadêmica e intelectual, enquanto que para as classes populares se tornou um mecanismo de qualificação para o trabalho e de mobilidade social. Para a autora:

Ao refletirmos sobre as contradições da história da educação escolar, observamos que ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com o acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Devemos ressaltar que o incentivo à democratização do ensino a serviço do desenvolvimento econômico fez com que a educação escolar fosse responsabilizada pelo desenvolvimento econômico e pela amenização das desigualdades sociais. Todavia, essa lógica foi fortemente abalada com a massificação do ensino, já que esta consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares (PEREZ, 2007, p. 62).

A incidência da reprovação, da evasão escolar e da permanência de crianças e jovens no sistema escolar sem resultados satisfatórios, no que se refere à aquisição de conhecimentos básicos como a leitura e escrita, são algumas das desigualdades escolares que precisam ser transformadas no cenário escolar.

Nosso interesse pelo estudo dos Laboratórios de Aprendizagem está relacionado à continuidade com que o mesmo vem sendo desenvolvido e às redefinições que têm assumido ao longo de sua existência, as quais, a partir de contínuas avaliações e reestruturações, os têm caracterizado como um projeto que estabelece constante diálogo entre Secretaria de Educação e escolas.

Nesse sentido, propomos investigar se, e de que forma, os Laboratórios de Aprendizagem, enquanto política municipal, explicitam as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e exclusão nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG). Pretendemos também compreender se, e em que medida, os Laboratórios de Aprendizagem podem ser considerados como promotores de inclusão em educação nas escolas municipais de Juiz de Fora.

Na medida em que o LA se constitui como espaço diferenciado para a promoção da aprendizagem, há um risco desse espaço se tornar um espaço que fomente a discriminação dos estudantes. Nessa perspectiva, indagamos: O que são dificuldades de aprendizagem? Os espaços de sala de aula não seriam suficientes para efetivar a superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes? A existência do LA (não) exime a sala de aula de uma discussão e atenção às diferenças? As atividades desenvolvidas no LA são (im)praticáveis em sala de aula? O LA é um espaço para superação de barreiras à aprendizagem? Quem são os estudantes que frequentam os LAs? Quais os contextos familiares dos estudantes dos LAs? Em quais contextos socioculturais os estudantes dos LAs estão inseridos? Quais são as práticas e intervenções pedagógicas presentes nos LAs?

Tais questões orientarão o desenvolvimento da pesquisa, mas a grande questão, de caráter introdutório à nossa pesquisa, seria o porquê das não-aprendizagens e das repetências. Entre as prováveis hipóteses para essa indagação, destacamos que a forma como se organiza o trabalho pedagógico pode ser decisiva, porquanto poderá ser ela mesma geradora de insucessos, contribuindo para ratificar formas de entender as desigualdades, que colocam alguns em situação de inferioridade em relação aos outros (ÁVILA, 2004).

A todos os questionamentos anteriores, acrescentamos a seguinte problematização: Como operar mudanças na escola que respeitem os educadores em suas memórias, experiências, trajetórias e resistências às inovações e, ao mesmo tempo, desestabilizem aqueles sistemas de valores e crenças que inferiorizam os estudantes e seu universo de relações e saberes, que os destaca como impossibilitados de sucesso e de aprendizagem? Essa questão nos remete ao ponto central de nossa pesquisa, que se trata da análise do complexo processo de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão no contexto das instituições educacionais e de seus atores.

Nosso desenho teórico-metodológico

Nossa pesquisa se estrutura a partir do referencial conceitual-analítico que vimos desenvolvendo a partir de estudos empreendidos no LaPEADE. O Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002) articula a problemática da dialética inclusão e exclusão a partir de três dimensões interdependentes: construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas. As definições de nossas dimensões de análise estão em constante transformação, tal qual o processo de inclusão em educação se configura de forma infundável e inconclusa, para assim tentar responder às demandas educacionais e sociais em seu dinâmico movimento e jogo com as relações de poder produzidas, histórico e culturalmente.

A título de exemplificação tomamos emprestada a definição de Santos e Fonseca (2011, p. 136-137) para as nossas dimensões conceituais-analíticas:

A dimensão de culturas de inclusão refere-se ao campo em que, na instituição, manifestam-se, implícita ou explicitamente, os valores, as percepções, as representações e as crenças que os sujeitos trazem como bagagem de vida ou desenvolvem ao longo de sua vida na e com a instituição. Tais valores são, muitas vezes, contraditórios, ao mesmo tempo inclusivos e excludentes, e nem sempre percebidos, seja pelos próprios sujeitos, seja pelo observador “de fora”. De todo modo, sustentam e justificam explicações, decisões e ações, em termos políticos e práticos, destes sujeitos em seus cotidianos. O processo de construção desta dimensão em um sentido inclusivo é muito importante em nosso ver porque requer um constante avaliar e repensar de posições, um problematizar de representações e, conseqüentemente, espera-se, um transformar de atitudes de um sentido excludente a um sentido inclusivo.

A dimensão das políticas não se limita ao que, em senso comum, se pensa por política: partidária ou vinculada apenas a agências governamentais. Para nós, esta dimensão incorpora, também, estes tipos de política, mas os extrapola para compreender as políticas “pessoais” de cada sujeito, assim como as institucionais. Assim sendo, definimos políticas como toda norma ou diretriz que tem por intenção orientar ações. Exemplos de políticas podem ser: planos de aula, regras disciplinares, autopromessas (“Eu jurei para mim mesmo que nunca mais vou fazer assim”), princípios expressos verbalmente ou por escrito, projetos pedagógicos, documentos institucionais em geral, grade curricular, etc. Vale dizer que as políticas tanto podem traduzir as culturas como não. Idealmente falando, a congruência entre políticas e culturas seria o desejável. Mas, os fenômenos humanos e sociais, sempre di/trialeticamente complexos, nem sempre permitem tal nível de coerência. Por isso, o desenvolvimento de políticas de inclusão também é de suma importância, pois remete, sempre, a refletir sobre as culturas e práticas que as inspiram e sustentam, o que, por sua vez, pode gerar movimentos transformadores, tal como quando refletimos sobre as outras dimensões.

Por fim, mas não menos importante, a dimensão das práticas refere-se às ações propriamente ditas ao longo do cotidiano dos sujeitos (tanto o cotidiano pessoal quanto o profissional). Em termos concretos, as ações se verificam nas metodologias adotadas para ensinar, gerir, coordenar, planejar, etc. É o “fazer” propriamente dito. Uma vez mais, o ideal seria que as práticas coincidisse com as culturas e políticas; mas, como dissemos acima, dificilmente esta coincidência acontece nos contextos humanos e sociais. Daí a importância do movimento de orquestração das práticas, que, tal como a construção de culturas e o desenvolvimento de políticas, nos remetem à reflexão e a prováveis transformações de nossas ações, como fruto de um repensar das dimensões que, dialeticamente, se relacionam com as práticas, ora sustentando-as, ora sendo resignificadas pelas demandas que a mesma apresenta: as culturas e as políticas.

Compete-nos esclarecer que nos apropriaremos do conceito de cultura, para efeito dessa pesquisa, em seu sentido institucional e antropológico. Esse último, de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 27),

corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. [...] em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo.

No que se refere ao conceito de dialética explicitado anteriormente por nossas autoras, cumpre-nos justificar que a adoção desse conceito ocorreu à medida em que sentimos necessidade de assumir uma perspectiva que ultrapassasse as relações binárias e polarizadas dos fenômenos que envolvem os processos de inclusão e exclusão nas culturas, políticas e práticas institucionais educacionais e sociais.

A inclusão como proposição de mudança paradigmática nos sugere a adoção de uma postura dialética que redimensiona as relações educativas, possibilitando-nos múltiplos sentidos para as dimensões e culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Para além de determinismos, normatizações e homogeneidades da escola e da vida escolar, a subversão se instala a partir da multiplicidade de valores, culturas, orientações, linguagens que constituem e são constituídos pelos diferentes indivíduos e grupos que estão presentes no universo escolar (SANTOS; SANTIAGO, 2009b).

Entendemos que o processo de inclusão, enquanto mudança social e paradigmática, produz e é produzido pelo discurso. De acordo com Fairclough (2001, p. 91) “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Na medida em que transformamos e

somos transformados por nossas práticas discursivas, sentimo-nos impelidos a assumir novos conceitos e significações para nossos sistemas de valores e de práticas sociais. Assim, justificamos que a adoção do termo di-trialética significa, para o grupo de pesquisa do LaPEADE, um movimento de ressignificação das ações voltadas para a produção do conhecimento em inclusão na educação. À medida que avançamos em nossas discussões temos percebido a limitação do termo di-trialética, que ainda não expressa o que desejamos representar. Nesse sentido, Santos (no prelo) tem empreendido esforços no desenvolvimento da perspectiva *omnilética* de inclusão/exclusão. De acordo com a autora:

Trata-se de uma construção conceitual que, partindo da dialética materialista histórica, busca compreender os processos de inclusão/exclusão não apenas em termos de sua conformação binomial (ainda que dinâmica e eivada de contradições, como propõe a dialética na concepção materialista histórica¹, com a qual comungo), mas também de tentar reconfigurar nossa compreensão a partir da tentativa de visualizar o que escape ao binarismo, a uma visão polarizada, e contemplar o que ainda não seja visível, o que ainda nos seja estranho, o que ainda não seja passível de imaginação em uma primeira mirada, mas que ali está como possibilidade.

Partindo do princípio da contradição da dialética marxiana e da perspectiva de complexidade de Morin, Santos (no prelo) explicita que:

A ideia de *omnilética*, portanto, tanto inclui o sentido marxiano de dialética, quanto à noção moriniana de complexidade, e acrescenta-lhe um “tempero” triádico: o das dimensões de *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e *orquestração de práticas* (BOOTH e AINSCOW, 2002). A dimensão da construção de culturas constitui o palco imaginário onde se encontram, dialogam e confrontam os valores de cada ator social envolvido na trama cotidiana e histórica das instituições e dos sistemas sociais. A dimensão do desenvolvimento de políticas representa, por sua vez, a arena em que se pretende que tais valores sejam anunciados: as leis, as diretrizes, relatórios oficiais, portarias, mapas, programas, planejamentos... Vale dizer que nem sempre, no entanto, as políticas serão meramente um reflexo das culturas, pois no próprio ato de se as colocá-las em palavras, já se faz uma reinterpretação dos valores que as fundamentam. Isto significa dizer que a coerência entre as três dimensões não é tão frequente quanto se desejaria, em termos de análise dos processos sociais (o que torna tudo mais – agora sim! – complicado). Por fim, a dimensão da orquestração das práticas traduz, em ação, as maneiras diferenciadas com que culturas e políticas são tecidas e colocadas em atos, do mesmo modo que influenciam a reconstrução e o

¹ Segundo Pires (1997), Marx, ao reinterpretar o conceito hegeliano de dialética, confere-lhe um caráter materialista e histórico. “A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas.” (p. 85).

redesenvolvimento das culturas e políticas, respectivamente e ao mesmo tempo. É por meio destas dimensões que teço o entrelace entre dialética e complexidade, batizando, com isto, o termo *omnilética*.

Como a *omnilética* é um conceito em desenvolvimento, nesta tese ainda adotaremos a expressão di-trialética e tentaremos reforçar a construção teórica por meio do diálogo com autores com os quais temos proximidade. Recorremos, portanto, aos ciclos de política propostos por Ball e Bowe (1992), por considerarmos que essa abordagem constitui-se em um referencial analítico promissor para a análise de programas e políticas educacionais e, também, por nos permitir a análise crítica da trajetória dos mesmos desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006).

Nossa metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, e procedemos a um estudo de caso do LA através de análise documental dos portfólios² e outros documentos produzidos pela escola e pela Secretaria da Educação, tais como Proposta Político Pedagógica (PPP), projeto do LA, orientações e diretrizes para o trabalho do LA. Além disso realizamos observação das práticas nos LAs em três escolas e fizemos entrevistas não estruturadas com três professores das escolas investigadas e com o responsável pela proposta do LA na Secretaria de Educação.

Os estudos que nos antecederam: nosso ponto de partida

Nossa pesquisa em sua natureza histórica e dialética se inicia a partir da revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que possamos incorporá-los em nossas discussões. Nossa reflexão sobre o conhecimento acumulado na temática relacionada ao estudo privilegiará como fonte de consulta o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desde 1987 mantém um banco com resumos de dissertações e teses defendidas pelos programas de pós-graduação do país.

Limitamo-nos às obras publicadas no período de 2005 a 2010, e utilizamos como parâmetro temático as palavras e/ou expressões-chave: inclusão em educação, políticas de inclusão em educação, práticas de inclusão em educação, laboratório e ciclos de aprendizagem, dialética inclusão e exclusão, barreira à aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. Tais palavras e/ou expressões-chave constituem o eixo temático central dos conceitos desenvolvidos em nossa pesquisa e acreditamos que esse procedimento nos

² Instrumentos de avaliação e de autoavaliação elaborados pelos professores que atuam nos LAs por solicitação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

ampliara o alcance às informações, como também poderรก nos auxiliar na construçaõ de nosso quadro conceitual.

Constatamos que em alguns casos foi necessรกrio fazer o cruzamento das palavras-chave para refinar nossa pesquisa. Com a finalidade de ampliar visualmente o processo que utilizamos, apresentamos a tabela 1 para demonstrar os resultados alcançados com a pesquisa de revisõ bibliogrรกfica de teses e dissertações, e buscamos discutir a contribuicõ das obras identificadas para a discussõ conceitual do nosso estudo.

Tabela 1 – Teses e dissertações produzidas entre os anos 2005 e 2010 sobre a temรกtica da Inclusõ em Educaçaõ

Crítério de busca/anos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	total
Políticras de Inclusõ em Educaçaõ Dialética Inclusõ e Exclusõ	5	1	2	5	2	0	15
Práticras de Inclusõ em Educaçaõ Dialética Inclusõ e Exclusõ	4	1	4	5	0	0	14
Educaçaõ Laboratório e Ciclos de Aprendizagem	0	2	1	1	1	0	5
Políticras de Inclusõ em Educaçaõ Barreira à Aprendizagem	0	0	0	0	2	0	2
Práticras de Inclusõ em Educaçaõ Barreira à Aprendizagem	0	0	1	1	3	0	5
Dialética Inclusõ e Exclusõ Barreira à Aprendizagem	0	0	0	0	0	0	0
total	9	4	8	12	8	0	41

Fonte: Banco de teses, CAPES/2011.

Inicialmente destacamos que se caso tivéssemos optado pela expressõ dificuldade de aprendizagem, em vez de barreira à aprendizagem, o resultado seria outro, pois teríamos um significativo númerõ de produções com o foco na dificuldade de aprendizagem do estudante. Essa perspectiva, no entanto, trairia nossa opçõ epistemológica, pois nosso referencial adota uma perspectiva de que a noçõ de barreiras à aprendizagem e à participaçaõ pode ser usada para direcionar a atençõ àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educaçaõ para qualquer criançã. De acordo com Booth e Ainscow (2002, p. 8):

Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam *barreiras à aprendizagem e à participaçaõ*. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticras locais e nacionais. Barreiras também surgem na interaçõ entre estudantes, na maneira como sãõ ensinados e o que sãõ ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participaçaõ podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participaçaõ do sujeito dentro da escola.

Conforme a perspectiva que adotamos, as barreiras são produzidas a partir de três dimensões interdependentes que constituem e são constituídas pelas/nas instituições educacionais: *a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas* (BOOTH; AISNCOW, 2002). Abordaremos nossas dimensões no segundo capítulo da tese, quando exporemos detalhadamente nosso referencial conceitual-analítico adotado na pesquisa.

Entre as pesquisas identificadas no banco de teses da CAPES relacionadas à nossa temática e, em especial, às palavras-chaves que selecionamos, destacamos os trabalhos de Mello (2008) e Cortinhas (2005), que retratam os múltiplos sentidos atribuídos pelos professores ao conceito de inclusão em sua dialética relação com a exclusão. Alves (2007) desenvolve uma pesquisa na mesma perspectiva, porém com coordenadores pedagógicos. Destacamos a ausência de trabalhos que contemplam os sentidos de inclusão e exclusão para toda a comunidade escolar e, também, de proposições que buscam refletir sobre a construção de valores inclusivos no interior das instituições e entre os grupos que as constituem.

A contradição inclusão/exclusão é explicitada em trabalhos que buscam analisar a percepção dos professores e estudantes do Programa de Aceleração da Aprendizagem na rede de ensino do Distrito Federal, representando uma quebra do ciclo do não sucesso escolar para uma parcela significativa dos seus estudantes (WANZELLER, 2005). Em uma perspectiva semelhante, Moreira (2008) investiga a situação enfrentada pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em virtude da não aquisição da leitura e da escrita. Tal barreira é enfatizada como potencializadora de exclusões sociais. Biani (2007) investigou o processo de Progressão Continuada de rede pública estadual de São Paulo, e entre seus resultados destacou que a proposta não rompeu com os mecanismos de seleção, fracasso e exclusão existentes no interior das escolas. Para a pesquisadora, todavia, a implementação da proposta criou condições objetivas para discutir a cultura escolar e práticas pedagógicas que viabilizem a construção de uma escola para todas as crianças.

A presença de trabalhos voltados para a discussão da dialética inclusão/exclusão, e de políticas educacionais para grupos de estudantes com transtorno global do desenvolvimento e deficiências (física, sensoriais e intelectuais) ainda é marcante nas pesquisas. Nessa perspectiva, identificamos as pesquisas de Sanches (2005), Carvalho (2005), Roriz (2005), Simionato (2006), Oliveira (2007), Lopes (2008), Silvério (2008), Santos (2008), Machado (2009), Santiago (2009), Silva (2009a). Salientamos que, embora a pesquisa de Machado (2009) tenha como ponto de partida a compreensão dos saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de ‘estudantes com necessidades especiais’ na rede regular de

ensino, seus achados evidenciam uma concepção ampla sobre o processo de inclusão, à medida que destacam a escola como possível espaço de formação e de transformação a partir da articulação coletiva e participação de sua comunidade escolar.

Identificamos pesquisas que discutem a inclusão no sentido mais amplo, abrangendo todos os grupos que sofrem exclusão e barreiras à participação educacional e social, tal qual adotamos em nossa pesquisa. Dentre elas destacamos a investigação realizada por Figueiredo (2008), que articula as políticas públicas sociais e educacionais como Bolsa Escola e Bolsa Família, ressaltando que as mesmas se constituem em medidas compensatórias que não rompem com o perfil de exclusão social e educacional do Brasil. Em perspectiva semelhante, Velecca (2009) identifica as barreiras enfrentadas pelos estudantes de Química da Universidade de São Paulo (USP), compreendendo que o conhecimento do perfil dos mesmos é indispensável para garantir a permanência e a superação das dificuldades, através de formulação de políticas concernentes aos estudantes que garantam equidade, acesso e assistência estudantil, agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão.

Ampliando o conceito de inclusão para os espaços não formais de educação, a pesquisa de Toledo (2007) analisa o contexto e a prática pedagógica inclusiva de uma experiência de ensino não-formal, que utiliza a arte como fio condutor na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de risco e exclusão social. Como constatamos anteriormente, o silêncio de proposições de investigação para a educação básica é mantido. Em nossa consulta não foi possível identificar pesquisas que proponham reflexões sobre a dialética inclusão e exclusão em sentido mais amplo, ou seja, para todos os grupos que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação impostas por processos seletivos, normatizadores e excludentes, presentes em nossas escolas.

Ao utilizarmos na busca a expressão Laboratório de Aprendizagem e Educação, identificamos artigos que discutem questões referentes à ciência e tecnologia (BIANCAMANO, 2007; BÁCARO, 2008; SILVA, 2009b), nos fazendo refletir se a terminologia Laboratório de Aprendizagem seria a mais adequada para designar um projeto cuja proposta é ampliar os processos de aprendizagem dos estudantes no contexto escolar. A palavra “laboratório”, conforme definido no dicionário *on line* de português³, significa local equipado com aparelhos e materiais destinados a experiências, pesquisas e testes científicos, ensaios industriais, revelações fotográficas etc. Essa definição nos remete ao modelo médico de educação que temos nos esforçado a combater, à medida que, nas palavras de Booth e

³ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/laboratorio>.

Ainscow (2002, p. 104), nessa perspectiva os problemas são vistos como consequência mais da incapacidade do indivíduo do que das barreiras à participação criadas pela sociedade.

Em nosso período de busca encontramos a pesquisa de Barbosa (2006), que realizou um estudo utilizando o referencial foucaultiano, com inspiração etnográfica, em uma escola municipal de Porto Alegre, organizada a partir da proposta de ciclo. A autora denunciou o funcionamento de algumas práticas e seus efeitos, referentes à normalização dos corpos posicionados como não-aprendentes, destacando os espaços especializados, entre eles o Laboratório de Aprendizagem. Sua percepção analítica se limitou a levantar problematizações das práticas escolares, sem, contudo, realizar proposições ou identificar efeitos positivos ou negativos dos espaços investigados para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento infantil.

Em virtude do número reduzido de investigações científicas sobre o Laboratório de Aprendizagem, julgamos pertinente relatar que identificamos duas pesquisas com essa temática específica em período anterior à nossa busca. A primeira se refere à investigação realizada por Pacheco (2000) junto às professoras que atuam no Laboratório de Aprendizagem, e teve como objetivo verificar as relações existentes entre compreensão da leitura do enunciado e resolução de problemas matemáticos. A autora identificou que os fatores que limitam a superação de barreiras à aprendizagem podem ser, por outro lado, os fatores fortalecedores de sua superação, pois os mesmos estão associados à postura do professor em termos de compreensão das dificuldades apresentadas pelos estudantes, e do uso inadequado do vocabulário no enunciado do problema. O segundo trabalho tratamos do estudo efetuado por Oliveira (2002) com o objetivo de realizar uma análise descritiva e reflexiva sobre a atuação dos professores do Laboratório de Aprendizagem em confronto com a concepção teórica da Secretaria de Educação de Porto Alegre (RS). Sua conclusão aponta que o Laboratório de Aprendizagem tem se mostrado parcialmente eficaz em sua função de resgatar a aprendizagem de estudantes que apresentam barreiras, pois, para a autora, as práticas institucionais e docentes esbarram em concepções cartesianas e positivistas que inviabilizam efetivas transformações no cotidiano escolar.

Consideramos que a produção científica relacionada à nossa temática é escassa. Através de nossas palavras e expressões-chave identificamos pesquisas que abordam a interface saúde e educação, mas optamos por não discutir e nem apresentar esses trabalhos, embora estejam representados numericamente na tabela acima. A maioria dos trabalhos identificados em uma categoria de busca se repetiu nas outras, justificando, assim, o pequeno

número de autores destacados em nossa análise introdutória sobre os resultados da pesquisa efetuada no banco de teses da CAPES.

Diante desses resultados, convencemo-nos de que esse trabalho, além de relevância acadêmica, proporcionará reflexões para os profissionais que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem na Rede Municipal de Juiz de Fora, como também nos permitirá avançar na construção teórica das dimensões de análise e da estrutura explicativa que compreendem a dinâmica e complexa relação de inclusão e exclusão associadas à *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas*.

A estrutura de nossa pesquisa será apresentada conforme explicitado a seguir.

No capítulo 1, **O Laboratório de Aprendizagem como política educacional**, abordamos os processos históricos e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG. Buscamos, ainda, compreender a constituição dos LAs no município de Juiz de Fora através de fontes documentais e informações obtidas por meio de entrevista com a profissional responsável pela avaliação e monitoramento da proposta do LA, na Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

No capítulo 2, **Construindo ferramentas e pressupostos teórico-metodológicos**, apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, destacando nosso referencial teórico e os conceitos que subsidiam nossa análise. Os participantes e o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para levantar informações são descritos no decorrer do capítulo e buscamos, ainda, fazer uma interlocução com nossos autores procurando estabelecer um diálogo entre as proposições do Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002), a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e a análise crítica das políticas educacionais (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006).

No capítulo 3, **Os contextos de inclusão e de exclusão nos portfólios dos Laboratórios de Aprendizagem: nosso ponto de partida** analisamos, os portfólios elaborados pelos professores dos LAs, o que se constituiu em uma etapa exploratória da pesquisa, cuja análise foi realizada a partir dos discursos presentes nos diversos textos produzidos por professores em diferentes escolas. Nessa etapa buscamos identificar se os sentidos e significados presentes nos discursos dos portfólios seriam promissores para desvelar os sistemas de valores, de políticas e práticas subjacentes em seus textos, ou melhor, na política educacional praticada no cotidiano das escolas.

No capítulo 4, **A política em prática: o cotidiano do Laboratório de Aprendizagem em três escolas**, analisamos as observações feitas em três escolas que possuem LA, a fim de

descobrir se as práticas afirmadas nos portfólios se expressavam no dia a dia dos LAs. Descrevemos e analisamos cada escola em uma perspectiva de que cada escola é única e que a ação docente possui particularidades que estão intrinsecamente relacionadas ao processo de significação e de concepções adquiridas pelas diferentes trajetórias e relação com o saber e o fazer docente.

No capítulo 5, **Revisitando conceitos: o que o Laboratório de aprendizagem tem a nos dizer?**, a partir das teorias e análises levantadas no decorrer da pesquisa com os Laboratórios de aprendizagem, buscamos refletir sobre questões que se constituem como desafio às instituições educacionais inseridas na tensa e dialética relação inclusão e exclusão.

Finalizamos com a dúvida se estamos diante das considerações finais ou de pontos de partida, pois ao nos inserirmos no universo da pesquisa em inclusão na educação constatamos que esse processo não tem um ponto de chegada, ele é infindável e exige de nós constantes negociações e redefinições com a construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas.

1 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Assumindo a perspectiva de que as políticas são produtos históricos e simultaneamente produzem contextos sociais específicos, nesse capítulo buscamos compreender os processos históricos e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG. Para isso buscamos referências e fontes documentais publicadas na década de 1990, a fim de compreendermos os contextos socioculturais que marcaram as inovações no campo da desseriação⁴ no ciclo básico de alfabetização no Brasil. Além disso, usamos informações obtidas através de entrevista com a profissional responsável pela avaliação e monitoramento da proposta do LA, na Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Por meio de um balanço sobre os quinze anos de pesquisa sobre ciclos no ensino fundamental, Gomes (2004) destaca que o início dessas inovações ocorreu em São Paulo (1984) e em Minas Gerais (1985), em decorrência de um movimento educacional renovador resultante nesses estados. Tais políticas foram inspiradas pelas experiências realizadas em países como Espanha, Portugal, França e Argentina. No período de 1989-1992, Paulo Freire coordenou em São Paulo um processo de reorganização educacional conhecido como Ciclos de Formação, que consistia no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, no respeito ao ritmo, ao tempo e à experiência de cada um, como também na adoção de princípios de interdisciplinaridade no currículo educacional. Essa experiência em Belo Horizonte (MG) ocorreu no período de 1993-1996, e ficou conhecida como Escola Plural; em 1995 foi iniciada a experiência de Porto Alegre, que recebeu o nome de Escola Cidadã.

Além de Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS), outros estados desenvolveram experiências com base nos princípios do Projeto da Escola Cidadã e da Escola Plural, entre eles destacamos o Estado do Paraná e Rio Grande do Norte. Ressaltamos que o grande desafio de tais projetos foi a continuidade dos mesmos, tendo em vista a habitual descontinuidade dos governos municipais na manutenção das políticas implementadas pelos governos anteriores, os quais, quando pertencem a uma plataforma ou partido político diferenciado do anterior, suspendem, interrompem ou eliminam as políticas da gestão anterior e implantam “suas” novas políticas. A “tradição” de descontinuidade é impressa a cada mudança de Secretário ou Ministro da Educação, que busca perpetuar e imprimir a sua marca

⁴ O processo de desseriação se refere às alternativas de organização escolar, como a formação de ciclos e a aceleração da aprendizagem.

em sua passagem política pelo comando da educação, o que resulta em prejuízos aos sistemas educacionais. De acordo com Ball (2000), as novas políticas alimentam-se e ganham legitimidade a partir da crítica e da ridicularização das políticas anteriores. Ao se reportar à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Tilton (2004, p. 114) diz que:

É possível reconhecer, nos projetos pedagógicos das escolas, a influência dessas políticas e os reflexos das descontinuidades e rupturas. A vivência desses projetos, sua expressão no cotidiano e nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino; a avaliação; a relação com os alunos, com seus pais; os espaços de formação; as produções de alunos e professores – tudo isso revela a construção de conhecimento por parte dos docentes. O grande desafio, no entanto, é a construção e a manutenção desses projetos pedagógicos, considerando as inúmeras interferências exercidas pelos diferentes gestores da Secretaria de Educação.

A fim de superar os obstáculos e resistências na adoção de uma proposta de caráter inovador pela/na escola, a autora sustenta que:

É preciso acreditar na viabilidade de projetos próprios, construídos e sustentados por coletivos de atores, em cada escola, garantindo a concretização de políticas educacionais, na medida em que surgem de processos autônomos e, se autônomos, inspiradores de interpretações criativas e geradoras de desdobramentos qualificados dessas políticas. É uma questão de aposta e de investimento no protagonismo, especialmente docente (TITON, 2004, p. 129).

Destacamos, também, como desafio para os projetos de caráter popular e social, a globalização capitalista neoliberal, que considera a educação como serviço e não como direito, constituindo um conceito de qualidade baseado em parâmetros mensuráveis. As políticas de globalização se destacam por medidas político-administrativas que, coerentes com a visão do Estado Mínimo⁵, permitem ao governo a gradativa transferência da manutenção e sustentação material da Escola Pública aos seus usuários. Para Azevedo (1999, p. 27),

Ao mesmo tempo em que se criam instrumentos de controle centralizado dos conteúdos ministrados nas escolas, o discurso oficial apropriou-se da linguagem e de vocábulos identificados com os movimentos populares ligados às lutas pela democratização da educação. Assim, termos como descentralização, participação e autonomia foram apropriados pelo

⁵ Estado Mínimo: concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica (glossário site FAE - UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

oficialismo, que lhes conferiu outro significado, outro conteúdo. Não mais o conteúdo de exercício de poder dos usuários na definição de políticas, na participação da cidadania, no tipo de formação desenvolvido pela escola, mas a “autonomia”, “descentralização” e “participação” para transferir a sustentação material da escola aos usuários, desonerando o Estado dos investimentos na escola pública.

Akkari (2011, p. 23) ao discutir a relação e os efeitos da globalização nas políticas educacionais afirma que:

No campo das políticas educacionais, a globalização pode ter significados diferentes e às vezes contraditórios. Por um lado, a globalização para alguns pode produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais. Por outro lado, a globalização torna possível empréstimo em matéria de inovações educacionais e permite a circulação de ideias pedagógicas nunca vistas antes.

O autor explicita que entre as várias implicações produzidas pelos efeitos da globalização na educação, a tensão entre o global e o local é um tema central. Desse modo, concordamos com Mainardes (2007) ao afirmar que pesquisar o contexto de influência de uma política educacional, demanda levar em consideração o processo de globalização, o processo de produção do texto (ou textos) da política, bem como os fatores locais que podem ter efeitos mais imediatos na implementação das políticas no contexto da prática. Ao propor elementos que poderiam ser levados em conta na análise de políticas educacionais em uma perspectiva ampla e crítica, Mainardes (2007, p. 12) nos sugere:

a) Articulação entre global e local (perspectivas macro e micro): envolve o esforço de buscar analisar a totalidade das relações envolvidas nas políticas e suas múltiplas determinações. Considerar as influências globais/internacionais envolvidas nas políticas requer uma compreensão crítica do fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, bem como os seus reflexos na configuração de políticas nacionais e locais. b) Análise crítica: além de analisar a totalidade das relações envolvidas nas políticas, bem como as contradições, uma análise crítica demanda um esforço em articular a pesquisa sobre uma política específica com o contexto socioeconômico e cultural mais amplo, bem como com o conjunto de políticas implementadas. Demanda também, como já foi mencionado, evitar a legitimação de políticas e buscar explicitar possíveis processos de desigualdade ou de exclusão ou inclusão precária, instável, marginal.

Desse modo, consideramos que assim como a cultura, a política é algo que se constrói e que sempre está sujeita a um processo interpretativo. Em sua dimensão cultural e política, a educação pode ser reconfigurada por seus atores, de modo a conhecer e considerar a

experiência escolar dos alunos, suas trajetórias e vivências escolares, seus diferentes contextos culturais. Nessa perspectiva, a educação pode se opor à submissão aos valores do mercado, cuja maior pretensão é formar consumidores e clientes, tornando o processo educacional uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando, assim, processos de exclusão (AZEVEDO, 2000).

Um processo educacional que se contrapõe à lógica neoliberal enfatiza a cultura como um campo de contestação e conflito, permeado por relações de poder e, portanto, um campo em que se constroem diferenças e desigualdades. Meyer (2000) acentua o currículo como um dos espaços em que a produção cultural se faz. Desse modo, julga necessário problematizar os saberes e práticas que produzimos, selecionamos e implementamos de forma a reconhecer o sexismo, o racismo e a discriminação que eles não só veiculam, mas constroem e ajudam a manter.

Os LAs situados como inovações educacionais podem representar avanços como também limites, no que se refere às práticas educativas. Cientes de que discursos renovados não são condições suficientes de práticas inovadoras, é possível que a escola pratique a exclusão, sobretudo a exclusão cognitiva, sem tomar consciência disso. A desnaturalização de tais processos implica em problematização a respeito das atividades de aprendizagem e sua relação com a compreensão sobre diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, de origens, de orientação sexual e de deficiências. Implica ainda saber se os alunos são encorajados a descobrir maneiras de superar suas próprias dificuldades na aprendizagem e de que forma as avaliações conduzem, ou não, a mudanças nos planejamentos e práticas de ensino.

Essas reflexões nos remetem à discussão sobre os diferentes elementos que contribuem para a exclusão de alunos da e na escola e nos convidam a romper com a ideologia do mérito, dos dons, da desnutrição, da família desestruturada, da ausência de cultura como causa e da reprovação como solução para as não aprendizagens.

No sentido de repensar contribuições que viabilizem mudanças educacionais, a partir do interior da própria escola, destacamos a alternativa da organização da escola por ciclos, que foram constituídas a partir de diferentes formas de pensar os tempos e espaços escolares. De acordo com Marques et al (2011):

O espaço e o tempo escolar não são neutros, e sim definidos pelos determinantes dos modos de ensino e aprendizagem. Eles também educam e fazem parte da cultura das instituições educativas. [...] O tempo é uma construção social em constante mudança e não é vivido apenas por aqueles que compartilham o espaço escolar, mas também pelas famílias e por toda a comunidade.

A mudança na noção de tempo, o modo como vivenciamos os tempos de aprendizagem e como organizamos o tempo pedagógico produzem efeitos na cultura escolar e para a comunidade como um todo. No entanto, destacamos que mesmo que a política de ciclos no Brasil tenha sido amplamente apoiada pelos sistemas educacionais e implantadas nas escolas, não significa que os ciclos tenham conseguido transformar a noção tempo e a realidade das escolas, pois as mudanças não acontecem por decretos, mas são resultados de transformações de concepções compartilhadas pela comunidade escolar.

A escola por Ciclo de Formação criou a possibilidade de compreender o tempo de aprendizagem do aluno, assumindo que a linearidade do tempo faz com que as crianças que não se enquadram nele sejam consideradas como “diferentes”. Nas palavras de Marques et al (2011):

A valorização de uma determinada forma de compreender o tempo, como a valorização do tempo de aprendizagem pela escola, implica em qualificar aqueles que o utilizam da forma esperada. As outras formas de vivenciar o tempo passam a ser desqualificadas e passam a articular todas as manifestações das crianças em torno do tempo predominante, submetendo-as a seu ritmo. As crianças que não aprendem no ritmo esperado pela escola, por exemplo, estão sempre sendo comparadas àquelas que conseguem acompanhá-lo. É necessário rediscutir o que a escola entende por tempo de aprendizagem. Sabemos que sujeitos diferentes, com histórias diferentes aprendem de múltiplas formas, pois o aprendizado não se limita ao intelecto, envolve também as emoções, sentimentos dos sujeitos, sendo assim, outras fontes de aprendizado não são consideradas.

As políticas de ciclos viabilizaram uma série de questões que precisavam ser redimensionadas e repensadas nas culturas e nas práticas de nossas escolas. Uma das questões prioritárias evidenciada pelo sistema de ciclo foi a repetência, que se trata de uma medida educacional politicamente injusta, uma vez que os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que o risco de repetência é muito maior para os alunos de famílias pobres. Gomes (2005) destaca que o nível de repetência de um sistema escolar está associado aos fatores culturais e históricos. A ausência de critérios explícitos de promoção configura obstáculos à melhoria da qualidade e da democratização da educação.

Evidenciamos uma relação de contradição existente entre o princípio político e as consequências pedagógicas da aplicação da retenção, que podem se tornar contrárias a uma tentativa de inclusão, favorecendo mecanismos de exclusão. A exclusão na escola se revela

nos altos índices de reprovação e distorção série/idade, que acabam produzindo a evasão escolar. No entanto, não há consenso entre pesquisadores de que eliminar a possibilidade de reprovação escolar possa ser um caminho politicamente correto, no sentido de se garantir a aprendizagem para todos, pois as desigualdades de aproveitamento precisam ser enfrentadas tão logo sejam detectadas e uma aprovação automática poderia representar a não intervenção em dificuldades de alfabetização, o que acarretaria barreiras de aprendizagem para o estudante. A questão que se coloca diante do dilema da promoção automática, nas palavras de Gomes (2005), não é reprovar ou deixar de reprovar, mas melhorar as condições de aprendizagem de todos, notadamente dos menos favorecidos. Freitas (1999, p. 41-42) afirma que:

É preciso que haja, juntamente com a eliminação dos mecanismos que inviabilizam que a aprendizagem ocorra para todos, um sério investimento na **criação de mecanismos institucionais de inclusão**, capazes de romper com a padronização do ensino e garantir o apoio necessário para que todos aprendam [...] Tais mecanismos têm como pressuposto a necessidade de a escola estabelecer uma estreita articulação entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, de forma a fazer da aprendizagem do aluno um processo contínuo. A escola, nesse sentido, deverá constituir-se num contexto desafiador do indivíduo em seu desenvolvimento histórico-cultural. Para tanto, é necessário que sejam respeitados e valorizados os saberes que este traz de sua experiência de vida, tomando-os como ponto de partida para a construção do currículo escolar.

A escola organizada por ciclos de formação é um exemplo de política pautada em valores inclusivos que propõe conquistar a permanência do estudante na escola, pois essa maneira de estruturação curricular promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os estudantes, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. É nesse contexto de mudança e democratização educacional que surgem os LAs, enquanto inovação pedagógica e no nosso entender, enquanto política que pretende ampliar as oportunidades de aprendizagem e de participação do estudante nos espaços escolares, podendo se constituir, conforme suas práticas, em um mecanismo que favoreça, ou não, processos de inclusão no interior das escolas.

Considerando que o LA é derivado da Escola Cidadã e da Escola Plural, abordaremos os principais princípios difundidos por essas propostas, a fim de compreendermos a origem dos conceitos que alimentam as culturas e as práticas dos LAs.

1.1 **Escola Cidadã:** a participação como elemento de mudança

O projeto da Escola Cidadã, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Porto Alegre, teve grande envergadura social e foi concebido inicialmente a partir da perspectiva da competência do Poder Público em garantir a manutenção das escolas, através do repasse de recursos que deveriam ser utilizados pela direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar.

Os conceitos de autonomia e de participação nos processos de elaboração, execução e implementação do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, sustentaram a concepção inicial de Escola Cidadã. Cada escola constituía seu Conselho, que se tratava de um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através desse Conselho, as pessoas ligadas à escola se representavam e decidiam sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse coletivo um instrumento de gestão da própria escola. Os Conselhos Escolares tinham como função atuar como elementos implementadores da participação da comunidade e pensar o todo da escola a partir do processo de planejamento participativo e cooperativo (PORTO ALEGRE, 1996). O que para nós constituía a construção de uma cultura de participação, alicerçada em pressupostos democráticos que possibilitam a participação de todos com poder de decisão, um dos pilares do processo de inclusão em educação.

A escola Cidadã, em seus fundamentos filosóficos, buscava direcionar a inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo. Ela se organizava de forma a favorecer a permanência do aluno, eliminando mecanismos institucionais de exclusão. A escola tinha como papel a articulação de estratégias de ensino que garantiam a aprendizagem para todos. Azevedo (1999) afirma que a potencialização das possibilidades de aprendizagem exigia a participação de todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educativo.

As escolas e políticas educacionais que adotaram o projeto de Escola Cidadã tinham formatação própria de acordo com cada realidade, e mantinham o respeito pelas características histórico-culturais de cada região, os ritmos e os contextos específicos. De acordo com Azevedo (1999, p. 21), a proposta de democratização da escola, na perspectiva da Escola Cidadã, se fundamentava em três linhas básicas: do acesso à escola, da gestão e do acesso ao conhecimento.

No processo de construção e de definição das diretrizes da Escola Cidadã foi feito um diagnóstico, pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, sobre o contexto das escolas e no decorrer dos debates foi concluído que uma proposta conduzida por uma administração popular, não abrigaria uma escola tradicional, com todos os seus ingredientes conservadores e excludentes. Precisariam construir uma proposta que garantisse uma escola alternativa em todos os seus processos, o que ocasionou um processo de reestruturação curricular com a participação da comunidade escolar (AZEVEDO, 1999).

Para Freitas (1999) a proposta da Escola Cidadã possibilitou a ‘reinvenção’ de uma nova escola, com base na perspectiva da educação popular, favorecendo o debate e a tomada de decisões coletivas, a construção de conhecimentos e a sistematização de experiências, enfim esse processo se constituiu na proposição e participação popular na construção de uma nova cultura escolar. Entre as reflexões suscitadas no processo de ‘reinvenção’ da escola, destacamos a análise da “escola que temos” que naquela época deu origem às primeiras concepções sobre a “escola que queremos”. A identificação de questões que precisariam ser aprofundadas para superar mecanismos de exclusão, tais como relações hierarquicamente estabelecidas, normas disciplinares de caráter punitivo, conteúdos descontextualizados, práticas avaliativas de caráter seletivo, a lógica temporal que organiza a estrutura curricular seriada, currículo padronizado e a realidade da reprovação como única alternativa para os estudantes que não obtiveram resultados compatíveis e comparáveis à média da turma, foram pontos de partida para a redefinição e discussões das mudanças que precisariam ser efetuadas nas instituições educacionais.

Freitas (1999) nos acrescenta que as reflexões, geradas pelo diagnóstico da escola existente, problematizaram o redimensionamento do currículo formal, que baseado em conteúdos previamente estabelecidos, de forma linear e hierarquicamente organizados, constitui-se em um instrumento de reprodução do fracasso escolar.

O município de Porto Alegre se colocou em um intenso processo de formação e de discussão de proposições para a escola a ser construída. Esse processo ocorreu em momentos distintos, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Foi realizado o “Congresso Municipal Escola Constituinte” que se estruturou em torno da discussão de quatro temáticas: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação. A discussão de tais temas culminou na construção da carta de “Princípios da Escola Cidadã”, composta por 94 princípios discutidos e produzidos coletivamente durante o referido Congresso.

Tais princípios tiveram implicações no redimensionamento de práticas educativas partindo do pressuposto de que todo estudante tem direito à aprendizagem. De acordo com Freitas (1999, p. 40):

A Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação, orienta-se para o sucesso escolar a partir de quatro aspectos fundamentais: a eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão, a criação de mecanismos institucionais de inclusão capazes de garantir a aprendizagem para todos, a formação permanente dos educadores e a gestão democrática da escola.

A qualidade do ensino, nessa perspectiva, está diretamente relacionada aos projetos das próprias escolas. Cada escola, conforme sua própria identidade cultural e inserção no espaço sociocultural, conhecia de perto a comunidade e seus projetos poderiam dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas, respeitando as peculiaridades socioculturais de cada região e de cada contexto. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1996), os Ciclos de Formação contribuíam para que houvesse respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências de cada estudante, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola. A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã se fundamenta e considera que:

Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteia, complexifica e aprofunda o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, não pode se tornar cristalizado, pois, na medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso (PORTO ALEGRE, 2003, p. 12).

Na perspectiva de flexibilidade do processo pedagógico e na tentativa de garantir o sucesso de todos os estudantes, os LAs são constituídos como mecanismos de apoio à ação educativa, destinando-se a assegurar a progressão de cada estudante, mediante as condições necessárias para uma investigação pormenorizada de seu processo de construção do conhecimento, oportunizando-lhe diferentes vivências para o atendimento de suas dificuldades, eliminando a possibilidade de retenção. De acordo com Freitas (1999, p. 43), o LA e outros mecanismos como sala de integração e recursos evidenciam:

Um compromisso coletivo com a aprendizagem efetiva de todos os alunos, deixando claro que não reprovar não significa não avaliar. Ao contrário, a avaliação na Escola Cidadã está permanentemente comprometida com a reorganização das práticas escolares em função da aprendizagem de todos/as. Nesse sentido, a avaliação é percebida como um processo no qual não apenas o aluno é avaliado, mas todos os elementos/sujeitos presentes na atuação da escola, enquanto instituição, a serviço da comunidade escolar.

Os princípios da Escola Cidadã estão relacionados com as dimensões de inclusão que adotamos e privilegiam a participação da comunidade escolar na construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão no cotidiano das escolas. Tais dimensões possibilitam a redefinição dos processos de ensino-aprendizagem da escola, pois reconhecem as diferenças e se pautam nas singularidades dos estudantes, buscando prover recursos e situações que apoiem a aprendizagem e viabilizem continuamente a participação de todos nos processos decisórios das escolas e o direito à aprendizagem a todos os estudantes.

1.2 **Escola Plural:** vivências socioculturais na escola

No estado de Minas Gerais, a Escola Plural foi implementada no final de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esse programa propôs uma alteração radical na organização do trabalho escolar, através da instituição de novas concepções de tempos e espaços escolares de ensino; da busca pela eliminação dos mecanismos de exclusão escolar e da introdução de uma nova relação educativa em que todos participavam dos processos de avaliação e buscavam viabilizar novos sentidos e significados para o conteúdo escolar e os processos de escolarização (DALBEN, 2000).

Concordamos com Gomes (2005) ao afirmar que as bases da Escola Plural foram firmadas em pressupostos inclusivos pautados na necessidade de intervir na orientação da organização escolar, favorecendo princípios democráticos que articulam a escola como instância de vivência cultural, que se traduzem nas dimensões culturais do currículo e na garantia de participação e acesso ao conhecimento enquanto produção coletiva. De acordo com o autor:

A proposta, de ousada reestruturação e bem concatenada, envolvia desde o princípio a construção coletiva de um novo ordenamento, mais democrático e igualitário. Esse ordenamento deve atender à necessidade de pluralidade de funções socioculturais, de espaços e de tempos que a sociedade espera dos sistemas escolares. Para tanto, a escola necessita abrir-se para vivências

culturais, avançando na recuperação de sua função de espaço público privilegiado de cultura e centrando-se não na transmissão/recepção de informações e saberes, mas na sua constituição como centros da formação coletiva. Com os currículos abertos para a produção cultural da cidade e para as dimensões que os transpassam, segundo o seu projeto, os profissionais criam mecanismos de intervenção na estrutura escolar, nos valores e na cultura que ela materializa. Mais ainda, enquanto a escola usualmente separa o tempo da formação e o da ação, que deixam de ter sentido em si, a Escola Plural se propõe a possibilitar a vivência de cada idade de formação sem interrupções (GOMES, 2005, p. 7).

Embora a proposta buscasse ampliar a participação e produzir experiências enriquecedoras no campo do currículo, voltadas para as vivências culturais, Dalben (2000, p. 13) relata que:

O contexto de implantação foi polêmico, havendo grande número de assembleias e reuniões, realizadas com as diferentes instâncias, objetivando estudar a sua proposta e definir as formas de concretizá-la no dia-a-dia das escolas. As reações foram diversas: resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho e esperanças foram sentimentos comuns entre os profissionais. As justificativas para tais reações oscilaram entre dificuldades para o entendimento da nova concepção de ensino e insegurança quanto à atuação e à situação funcional dos docentes.

Esse relato nos demonstra o quanto os atores temem as mudanças educacionais, pois as mesmas desestabilizam saberes e as relações de poder estabelecidas no interior de cada instituição escolar. A proposta de vivência de uma experiência democrática no interior das escolas provoca alterações nas culturas institucionais, ameaçando hierarquias e valores historicamente produzidos. Dalben (2000) observou que o programa Escola Plural não pretendia introduzir alterações pontuais na prática escolar e sim alterar os valores básicos dos programas de escolarização básica, de modo a introduzir novos sentidos e significados para a prática escolar, exigindo a criação de uma nova postura ética dos profissionais da educação. Nas palavras da autora:

A lógica dos ciclos de formação altera bastante o olhar pedagógico do professor sobre a sala de aula. O aluno como um ser sociocultural será o centro da nova lógica de organização e priorizado como um sujeito portador de conhecimentos construídos ao longo de sua vida. Esta questão, aparentemente óbvia, exige que novos aspectos do ensino sejam considerados. [...] Por conseguinte, a abordagem da organização do ensino por ciclos de formação adotada na Escola Plural muda o eixo lógico do processo de escolarização. A centralidade dos conteúdos a serem transmitidos é deslocada para a relação dos sujeitos com o conhecimento e a sua capacidade de significar estes conhecimentos (DALBEN, 2000, p. 58-59).

A Escola Plural enfatizou o método que se popularizou como “Pedagogia dos Projetos”. Amaral (2000) indaga se o trabalho por meio dos projetos seria algo absolutamente inovador nas práticas pedagógicas e acentua que:

A rigor, o chamado “Método de Projetos” aportou no Brasil no bojo do movimento “Escola Nova”, o qual se contrapunha aos princípios e métodos da escola tradicional. Esse movimento foi fruto das pesquisas de grandes educadores europeus tais como Maria Montessori, Ovídeo Decroly, Edouard Claparède e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes expoentes: John Dewey e seu discípulo, William Kilpatrick. Estes dois americanos foram os criadores do “Método de Projetos” e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (DUARTE apud AMARAL, 2000, p. 68).

Entendemos que o movimento da Escola Plural se constituía em uma pedagogia dinâmica, centrada na construção do conhecimento pelo estudante. O “Método dos Projetos” propunha uma mudança na “cultura” pedagógica que produziria diferentes formas de pensar e repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica. Outro aspecto relevante a ser considerado nas mudanças e nas relações de poder instituídas na escola é referente ao princípio da não retenção do estudante que se baseia em dois pressupostos:

O primeiro é a constatação de que a repetência é um dos fatores determinantes da evasão escolar, reforçando a exclusão social; e o segundo consiste na concepção pedagógica de que o processo de aprendizagem, enquanto construção do conhecimento, socialização e exercício de cidadania, pressupõe continuidade e o desenvolvimento de dimensões da subjetividade para além do estritamente cognitivo, ao passo que o princípio da retenção se estrutura em torno de uma noção de aprendizagem que se fundamenta, principalmente, senão exclusivamente, na dimensão cognitiva (CORRÊA, 2000, p. 91).

Como dissemos anteriormente, o processo de não retenção abala a estrutura seletiva e classificatória de nossas escolas, dividindo a opinião de professores, que em sua maioria destacavam aspectos negativos, associando a progressão continuada como possível causadora da falta de interesse dos estudantes, do comprometimento da qualidade da educação, e ressaltando o despreparo do professor para enfrentar um contexto pedagógico totalmente diferente daquele no qual foram formados. Enfim, de acordo com Corrêa (2000), não faltavam argumentos para inviabilizar o processo de não retenção defendido pela Escola Plural.

Em função dos valores secularmente constituídos pela escola, houve equívocos no entendimento de novas concepções, como o caso da progressão continuada, que acabou sendo entendida como sinônimo de promoção automática, ancorada na crença de que não existia

mais a reprovação. Esse fato resultou no sentimento de perda de autonomia docente em relação à tomada de decisão quanto à vida escolar dos alunos, e conseqüentemente, trouxe a sensação de “perda de poder” com o fim da reprovação. Nesse contexto, compreendemos que precisa ser feito grande esforço para convencer à comunidade escolar de que a qualidade de uma escola pode estar exatamente no fato de não ser excludente e que não reprovar pode ser entendido como um dos mecanismos de minimização das exclusões no espaço escolar.

As mudanças implicam a aquisição de novos sentidos e novas relações com o saber por parte de cada ator e da própria escola, representada pela coletividade de seus atores. Cada escola passa a construir e assumir a sua própria identidade cultural no contexto no qual está inserida, apoiando-se em sua comunidade. De acordo com Mazzilli (2000, p. 118):

Mudar a prática pedagógica não é algo simples, porque entre outros aspectos, pressupõe a transformação dos quadros de referência que fundamentam essas práticas e lhes dão sentido. Nesse contexto uma mudança tão radical quanto a proposta pela Escola Plural implicaria, inicialmente, na compreensão da proposta e no desejo de mudança por parte dos que atuam na escola.

A mudança implica na revisão de crenças e valores por parte dos atores que atuam nas instituições escolares, formando e sendo formados por suas culturas institucionais, que expressam políticas e práticas que se aproximam ou se distanciam dos pressupostos de uma educação inclusiva, que rompe progressivamente com as barreiras à participação na tomada de decisões vivenciada por sua comunidade e as barreiras à aprendizagem de nossos estudantes. Talvez o grande equívoco da proposta da Escola Plural tenha sido propor mudanças estruturais, sem construir um processo que inicialmente abordasse as concepções dos atores envolvidos. A proposta pode e deve ser radical, mas seu mérito está no processo de identificação das barreiras, em sua redefinição no dia a dia das escolas e na compreensão de que mudança de concepção requer tempo e negociação.

1.3 Os contextos de produção dos Laboratórios de Aprendizagem: participação e diversidade

Os LAs são produzidos e influenciados pelo contexto histórico e político de democratização no campo educacional, cuja dimensão política estava pautada na pedagogia da participação. Os LAs foram implementados a partir de princípios alicerçados na ideia de

diversidade e luta para vencer as desigualdades, considerando as diferenças produzidas no contexto escolar. Nas palavras de Ávila (2004, p. 97),

Heterogêneos é o que somos, e heterogêneos são e serão os grupos com os quais trabalhamos nas salas de aula. Podemos promover agrupamentos por aproximação de saberes, de objetivos, de desejos, de históricos escolares e de faixas etárias, mas sempre aproximações que possibilitam organizações curriculares, constituições de turmas, já que critérios organizacionais são indispensáveis para se pensar uma instituição tão complexa como é a escola. E é na complexidade dessa instituição que nos debatemos com nossas próprias contradições: por um lado, consideramos as heterogeneidades, as diferenças, por outro, precisamos lutar contra as desigualdades.

O objetivo principal da organização da educação em ciclo, nas palavras de Pooli e Costa (2004, p. 136):

É ampliar o tempo para a aprendizagem, permitindo a continuidade, a flexibilidade e o respeito aos ritmos de cada aluno no processo de construção do conhecimento, procurando resolver basicamente o problema do fracasso escolar, já que numa segunda lógica, a estrutura de séries estabelecendo um ano para o sujeito realizar determinadas aprendizagens não permite esta flexibilidade em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a organização do ensino, sendo estruturado por meio de ciclos, poderia permitir que o tempo para a realização das aprendizagens fosse organizado atendendo às necessidades individuais em um tempo maior que o tradicional ano letivo.

Entre as estratégias viabilizadas para flexibilização e promoção da aprendizagem, destacamos o Laboratório de Aprendizagem (LA) que é considerado um mecanismo de apoio à ação educativa, destinando-se a assegurar a progressão do aluno com barreiras à participação e à aprendizagem, buscando oferecer condições para uma investigação pormenorizada de seu processo de construção do conhecimento, oportunizando-lhe diferentes vivências para o atendimento de suas dificuldades (FREITAS, 1999).

O LA é uma das inovações implantadas nas escolas que adotaram os ciclos de formação e que permaneceu presente no espaço escolar, mesmo que as escolas tenham deixado de funcionar no sistema de ciclos. São considerados como espaços complementares para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e implicam na recusa da repetição do mesmo percurso escolar, por parte do aluno, com a proposição de reverter a lógica da exclusão e transformar fracasso em sucesso, desapropriando a cultura do fracasso escolar que legitima determinadas práticas escolares, rotula e opera com preconceitos de raça, de gênero,

de classe, entre outros (DORNELES, 2004). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (2003, p. 45), o LA é definido como:

um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação (já existentes ou novos, de origem filogenética ou sócio-histórico-cultural) no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente.

Partindo do pressuposto que todo aluno pode aprender independente de suas barreiras, o LA busca oferecer condições específicas de aprendizagem, considerando as necessidades singulares e o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos que frequentam esse espaço, na construção de sua aprendizagem. Desse modo, problematizamos se oferecer a participação no LA especificamente para alunos que possuem diferentes ritmos de aprendizagem é uma forma de considerar as diferenças ou de enfatizar e hierarquizar diferenças. Freitas et al (2007, p. 18), ao relatarem suas práticas pedagógicas no LA, dizem que:

Basicamente, a equipe (leia-se professores) do Laboratório de Aprendizagem trabalha a partir do lúdico, de atividades que interessam os alunos, apresentem desafios e contribuam para a superação de suas dificuldades. Essas atividades são apresentadas através de jogos, brincadeiras e histórias infantis que têm como objetivo desenvolver a leitura, a escrita, as habilidades fonológicas e o raciocínio lógico-matemático, resgatando a participação e a autoestima e estimulando as potencialidades dos alunos, para que, em sala de aula, possam ter sucesso nas diferentes áreas do conhecimento.

Entre outras atribuições, o LA pode, em consonância com o projeto pedagógico da escola, desenvolver atividades comprometidas com a diversidade cultural, considerando que cada aluno tem uma trajetória específica e que seus diferentes saberes e vivências podem constituir um rico recurso para que as diferenças e as diversidades sejam traduzidas como contínuo processo de formação de sujeitos com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais, como também podem auxiliar na formação de identidades múltiplas, a partir do reconhecimento e da valorização de cada aluno.

As culturas institucionais escolares são marcadas pela “gramática da escola”, que para Gomes (2004, p. 9)

compreende um sistema de regras explícitas e implícitas de uma instituição, utilizadas de maneira consciente ou não, e que, como a gramática da língua, não precisa ser entendida conscientemente para funcionar. Se as mudanças institucionais e as reformas não conseguem transformar algo da gramática da

escola, estão fadadas a não se institucionalizar. Daí a necessidade de mudar as representações, os valores, as crenças, as normas e as regras do jogo institucional.

A metafórica “gramática da escola” está associada à cultura institucional que se traduz por princípios e valores assumidos e determinados pela comunidade escolar. As reformas precisam considerar as culturas institucionais e seus atores, priorizando e ampliando a participação destes (com poder de decisão), favorecendo a implementação de diretrizes com potencial inovador e reduzindo as barreiras à aprendizagem existentes no cotidiano escolar. Para isso, é desejável que ocorra a construção de parceria entre escola e Secretaria de Educação, a fim de reduzir as relações de poder impressas pela descrença do saber da escola, como também a crença de que as políticas e mudanças educacionais são impostas de forma vertical, sem qualquer possibilidade de interlocução.

1.4 O caso dos LAs no município de Juiz de Fora

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, compreendia em 2009, ano em que realizamos a coleta de informações para nossa pesquisa, um universo de 100 escolas, com cerca de 2.695 professores e uma clientela constituída por aproximadamente 50.359 estudantes.

Entre uma diversidade de propostas e projetos desenvolvidos pelas escolas da rede municipal de educação de Juiz de Fora identificamos a existência de 85 laboratórios de aprendizagem em 56 escolas municipais, o que representa mais da metade da totalidade de 100 escolas de Ensino Fundamental existentes no município de Juiz de Fora. Em 2010, o número de LAs foi ampliado para 124, distribuídos em 67 escolas, representando um universo de 5.208 estudantes (ANEXO A). Este número não atinge a totalidade de estudantes atendidos, pois algumas escolas não forneceram essa informação à Secretaria de Educação, mas essa informação, mesmo que inexata, indica que no mínimo dez por cento dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino, participam dos LAs, ou seja, dez por cento dos estudantes matriculados nas escolas municipais de Juiz de Fora enfrentam barreiras à aprendizagem e à escolarização, o que justifica a necessidade da Secretaria de Educação oferecer suporte e apoio aos estudantes. De acordo com a definição da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2006)⁶, o laboratório de aprendizagem:

⁶ Vários documentos elaborados no âmbito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e das escolas municipais foram consultados ao longo da pesquisa, e muitos deles não possuem paginação. Desta forma, as citações

É um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação de obstáculos à aprendizagem pelos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com instrumentos culturais de mediação, já existentes ou novos, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente (JUIZ DE FORA, 2006).

Assim, os LAs foram criados para oferecer oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes identificados como aqueles que enfrentam barreiras à aprendizagem, buscando superar a cultura do fracasso escolar que legitima determinadas práticas escolares que excluem e naturalizam preconceitos de raça, de gênero, de classe, entre outros. Para Dorneles (2004, p. 209), o LA:

É um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram “esquecidos”; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios, de certezas que não podem ser expressos em sala de aula. [...] São espaços que privilegiam o ritmo de cada aluno e mobilizam os melhores recursos para aprender. O professor é o organizador dos espaços e tempos do laboratório. O professor de LA é um professor que não tem pressa: está interessado no ritmo diversificado de aprendizagem dos alunos e não tem expectativas homogêneas em relação a todos eles (grifos nossos).

A autora destaca que nem todos os LAs funcionam dessa forma, todavia o que nos chama atenção nessa definição é a ideia de que tais princípios sejam propostos para uso fora, e não dentro, da sala de aula. O LA, nessa perspectiva, é considerado um espaço inclusivo, enquanto as salas de aula permanecem numa lógica excludente. Acreditamos que a desarticulação entre o LA e a sala de aula inviabiliza e compromete a proposta de superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos e, conseqüentemente, a inclusão. De forma distinta, Leonço (2002, p. 4) afirma que:

Esse espaço de investigação e inovação torna-se uma extensão da sala de aula tendo como meta atender tanto ao aluno, como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor. É aqui que iremos pensar nos alunos que apresentam lacunas, defasagens, comprometimentos no campo da aprendizagem, apostando, antes de qualquer coisa, nas suas possibilidades de superação. São crianças e adolescentes que não se enquadram na metodologia destacada em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos que todos os espaços escolares são espaços de aprendizagem e de interação social, e, portanto, deveriam ser espaços de superação de práticas excludentes. A concepção do LA como espaço fora ou complementar à sala de aula, terá significativa influência em relação às práticas que podem se aproximar de processos inclusivos ou reafirmar exclusões existentes na escola.

Na tentativa de fazer uma breve contextualização histórica, cumpre-nos relatar que em 2005 a Secretaria de Educação lançou as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora cujo princípio fundamental estava centrado na educação para todos, pautada em uma política educacional que visa garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas unidades escolares da rede pública municipal. No texto das diretrizes está expresso que:

Conhecendo acertos, desacertos e equívocos da educação, pretendemos apostar numa política educacional para o município voltada para o ingresso e permanência da população na escola, uma permanência que tenha sentido (ou vários), que contribua para formar indivíduos autônomos, mas solidários; que construam sua identidade, mas que reconheçam o outro; que tenham acesso ao mundo da escrita, mas compreendam as condições de produção dos discursos que circulam na sociedade; que dominem o conhecimento técnico e científico, mas tenham sua sensibilidade desenvolvida e aberta para a experiência estética; que se apropriem das culturas das quais fazem parte, mas que participem da história de sua permanência ou ruptura no prolongamento dessa história (JUIZ DE FORA, 2005, p. 6-7).

As diretrizes educacionais da rede municipal de Juiz de Fora expressam princípios que buscam assegurar uma gestão escolar democrática, entendendo a importância da construção coletiva do projeto político pedagógico; escolha do diretor escolar, através de eleição; valorização dos órgãos colegiados (associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselhos de classe, conselho escolar); transparência na gestão de recursos financeiros. O documento enfatiza a atuação da coordenação pedagógica, destacando a necessidade de ampliar:

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos; o diálogo permanente com a Secretaria de Educação; a constituição do coordenador pedagógico como agente integrador dos docentes, dos saberes e dos alunos; a valorização e concretização da proposta pedagógica da escola – razão de sua existência, uma vez que as escolas existem para que os alunos aprendam; a promoção de reuniões para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido, estudos, discussões e debates acerca das questões que atravessam a educação e o cotidiano da escola; a análise e assessoramento nos planos de ensino e projetos de trabalho dos professores (JUIZ DE FORA, 2005, p. 16).

Na perspectiva apresentada pelas diretrizes o coordenador pedagógico assume o papel de mediador das relações pedagógicas entre secretaria de educação e escola. O documento estabelece ações educativas que contemplem a diversidade, partindo dos seguintes princípios e ações:

A igualdade básica de pessoa humana como sujeitos de direitos; o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, tal como se deu com os negros, os povos indígenas, as mulheres, os homossexuais e as pessoas com deficiências; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os segmentos da sociedade acima citados; a tolerância às diferentes crenças religiosas; o reconhecimento do idoso como sujeito que pode colaborar na transmissão das experiências passadas, para compreendermos o presente e projetarmos o futuro; a consideração às especificidades e relacionamentos de crianças e jovens que vivem em situação de abrigo e estudam nas escolas municipais; a construção de espaços sociais inclusivos para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos; a formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas (JUIZ DE FORA, 2005, p. 17-18).

Tais princípios e ações expressam no plano discursivo o desejo político de promover contextos de inclusão que garantam o direito e a participação de todos nos espaços educacionais e sociais como um todo, destacando a posição de vanguarda que a educação de Juiz de Fora vem assumindo perante a educação no contexto da promoção e do compromisso com a inclusão em todas as etapas da educação básica.

Atualmente a Secretaria de Educação se estrutura conforme o organograma apresentado a seguir:

Organograma 1 – Estrutura da Secretaria de Educação de Juiz de Fora



Fonte: site da Prefeitura de Juiz de Fora, 2011.

Em 2006, o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, MG (DEAP/SEJF) realizou um levantamento dos índices de repetência nas séries iniciais do ensino fundamental e do número de encaminhamentos de crianças que não aprendiam para o atendimento especializado. Foi constatado que a maioria das escolas possuía professores recuperadores, laboratórios de aprendizagem, sala de recurso e/ou projetos diversos que visavam melhorar a aprendizagem dos alunos. A partir de então se instalou um questionamento nesta Secretaria de Educação: “Por que, apesar de recursos diferenciados, as crianças que frequentam nossas escolas continuam a não aprender?”

Ao assumir a hipótese de que as crianças não aprendiam por questões relacionadas a estratégias pedagógicas e, simultaneamente, tendo conhecimento de iniciativas inovadoras e criativas nas escolas, que contemplavam a diversidade em seus currículos, o sistema educacional da Rede Municipal de Juiz de Fora, através do Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP) percebeu que estava diante de uma contradição, cuja análise mais profunda levaria, inevitavelmente, a uma das duas possibilidades: a) que as estratégias pedagógicas realmente fazem a diferença quanto à aprendizagem, o que significaria dizer que as iniciativas talvez não estivessem sendo assim tão inovadoras ou funcionando conforme o previsto; ou b) que as estratégias pedagógicas fazem pouca diferença no que tange à aprendizagem, e neste sentido, as iniciativas, por mais inovadoras que fossem, não davam conta do problema do fraco desempenho sozinhas. Diante de qualquer das duas alternativas, haver-se-ia que buscar outras variáveis que fundamentassem novas políticas.

Tal contradição conduziu esta Secretaria à elaboração do projeto *Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem*, cujos objetivos foram: contribuir para a aprendizagem de crianças que participam dos laboratórios de aprendizagem; refletir, a partir da prática dos professores, sobre as concepções de aprendizagem; trocar experiências que tiveram resultados efetivos; e reunir estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento pelo aluno mediado pelo professor.

A implementação do projeto segundo o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2006) teve como propósito:

contribuir com as práticas pedagógicas das escolas através de reflexão-ação com os profissionais que estão incumbidos dos processos de aprendizagem dentro da escola, mas que extrapolam a sala regular e que se constituem como uma segunda possibilidade para que a criança construa o conhecimento que este não conseguiu, por algum fator, com seus pares. Através da reflexão de suas práticas e da troca com os outros profissionais, os participantes se tornarão, nesta perspectiva, colaboradores, entre si, da escola e da própria Secretaria de Educação para a melhoria do aprendizado e

desenvolvimento dos alunos aos quais ensina e para a melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal (grifos nossos).

A oferta do LA como espaço complementar de aprendizagem para os alunos com barreiras à aprendizagem, representa uma política pública de educação na esfera municipal, que pressupõe contratação de profissionais, organização de espaços na escola para funcionamento das atividades do LA, como também a preocupação da Secretaria com a formação continuada dos professores atuantes nos LAs. A formação dos professores é oferecida mensalmente pela Secretaria de Educação no Centro de Formação de Professores, para viabilizar a participação de todos os educadores, os mesmo são liberados de suas atividades na escola. No ano de 2009 as temáticas dos encontros mensais tiveram os objetivos demonstrados no quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Roteiro dos encontros mensais do Grupo de Estudos: “Extrapolando a Sala de Aula” referente ao ano de 2009

Encontro	Objetivos
1º - 26/03/2009	Conhecer o grupo de profissionais que atuam nos LAs e delinear o perfil dos Laboratórios de Aprendizagem nas escolas.
2º - 30/04/2009	Discutir sobre a avaliação diagnóstica da alfabetização de alunos do LA, utilizando as questões da Provinha Brasil como prova operatória.
3º - 21/05/2009	Elaboração de atividades adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita para alunos que se apresentam nos diferentes níveis de alfabetização levantados a partir da análise da Provinha Brasil.
4º - 18/06/2009	Socialização dos jogos de escrita utilizados nos LAs e reflexão sobre a produção da escrita nos LAs.
5º - 24/09/2009	Situar o grupo sobre a proposta de construção de um trabalho com Elvira de Souza Lima e discussão dos conceitos de Vygotsky relacionados em seu livro: “Quando a criança não aprende a ler e a escrever.”
6º - 29/10/2009	Oficina e vivência de jogos matemáticos.
7º - 26/11/2009	Roteiro de reflexão para a construção das diretrizes do LA.

Fonte: arquivo do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2009).

Tais temáticas refletem um esforço da Secretaria de Educação construir, junto com os professores atuantes no LA, a orquestração de práticas que favoreçam a mediação do professor e a interação do estudante na construção da aprendizagem. Percebemos que a Provinha Brasil⁷ teve um importante papel na temática das reuniões, que se voltaram para as

⁷ A Provinha Brasil, de acordo com as orientações encaminhadas para as Secretarias de Educação, trata-se de um importante instrumento de avaliação que possibilita aos professores e gestores educacionais obterem informações sistematizadas sobre o nível de alfabetização das crianças ainda nos primeiros anos de escolarização. Com base nos resultados da Provinha Brasil o planejamento de intervenções pedagógicas pode se tornar mais eficaz, com vistas a corrigir as possíveis dificuldades apresentadas pelas crianças nas áreas de leitura e escrita.

questões das barreiras encontradas no processo de aquisição da leitura e da escrita. Todavia, o foco nos descritores da Provinha Brasil pode enfatizar a ideia do LA como reforço de conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes para a obtenção de resultados institucionais favoráveis e, conseqüentemente, o caráter homogeneizador presente em algumas práticas educacionais, evidenciando a existência de objetivos distintos dos proclamados pelos princípios inclusivos e pela proposta do LA no que refere à superação das barreiras à aprendizagem identificadas nos estudantes. Somente no sexto encontro de 2009 é que a temática da matemática foi discutida através da oficina e vivência de jogos matemáticos, reforçando junto aos professores do LA o foco nos jogos e nas atividades lúdicas.

Destacamos, também, a proposição da Secretaria de Educação em elaborar juntamente com os professores as diretrizes do LA, a partir de um roteiro reflexivo (ANEXO B), que propunha a partir da troca de experiências e de conhecimentos, discutir questões que iam desde a origem e as concepções que fundamentam a existência do LA até questões políticas e práticas que envolvem o critério de escolha do professor responsável pelo trabalho no LA; a organização do tempo e do espaço escolar do LA; organização das turmas; planejamento; avaliação e registro e monitoramento do projeto pela Secretaria de Educação. Embora não tenhamos tido acesso ao documento resultante desse processo, esse momento, em nossa avaliação, resultou de grande importância para todos os envolvidos no LA, pois convocou todos os atores docentes e da Secretaria de Educação a se envolverem no desenvolvimento da política de seu próprio trabalho, o que para nosso referencial significa a oportunidade de transformar as outras duas dimensões interligadas à política: a construção de culturas que se expressam através dos valores e concepções que o grupo buscou compartilhar, como também na orquestração de práticas, que necessariamente são transformadas, quando as mudanças nas dimensões políticas e culturais são acionadas. Enfim, a participação coletiva na elaboração das diretrizes, embora não represente todos os envolvidos no LA, representa o compromisso de mudança, a partir da identificação de barreiras e de proposições do grupo sobre seu próprio trabalho.

Na avaliação realizada com os professores do LA, em 2009, identificamos que os mesmos consideram que as orientações realizadas através da Formação “Extrapolando a sala de aula” auxiliam sua prática no LA, pois esse momento se configura em um espaço que possibilita reflexões e trocas de experiências, que ampliam seus conhecimentos teórico-práticos, a partir da análise de atividades dos alunos compartilhadas entre os colegas, de sugestões de atividades e de recursos lúdico-pedagógicos a serem aplicados no cotidiano do LA. Uma avaliação nos chamou especial atenção. Ao ser indagada se as orientações realizadas na formação auxiliavam a prática no LA, uma professora respondeu que:

As orientações validavam o trabalho no LA e o estudo de teorias viáveis para a prática possibilitavam “suavização” da tensão em relação à aplicação de uma metodologia diferenciada que provocam questionamentos voltados para a sistematização do “reforço escolar” (avaliação escrita feita por professor não identificado, no curso de Formação Extrapolando a Sala de Aula, em novembro de 2009).

A professora parece denunciar a dicotomia existente entre teoria e prática, como também entre a prática de sala de aula e a prática do LA. Além disso, seu discurso nos permite acreditar que os professores do LA sofrem com as tensões ocasionadas pela divergência de concepções sobre a prática no LA, que para muitos deveria ser constituída em um reforço escolar.

Em entrevista realizada em janeiro de 2010 com a supervisora de Monitoramento e Avaliação do DEAP/SE, a quem chamaremos pelo nome fictício de Rita, destacou que em função do direito de todos à educação é necessário oferecer um tratamento diferenciado aos estudantes, no sentido de lhes oferecer condições para que tenham igualdade de acesso ao conhecimento, uma vez que apresentam ritmos diferentes. Rita alerta para a crença equivocada e difundida nas escolas de que é no LA que os estudantes deverão ter uma atenção individualizada; ela ressalta que essa tarefa pertence também à sala de aula. A professora da sala de aula tem também a tarefa de tornar o ensino mais atrativo de modo que consiga atender a todos. Nas suas palavras: *“essa seria a tarefa de todo professor, não somente do professor que atua no LA. Compreender e investir na aprendizagem dos estudantes é uma tarefa de todos”*.

De acordo com Rita, sempre há orientações da Secretaria de Educação aos coordenadores das escolas, no sentido de esclarecer que o trabalho desenvolvido no LA deve ser muito articulado com o trabalho do professor de sala de aula, não no sentido de repetição das atividades de sala de aula, mas no envolvimento com o estudante e no conhecimento do trabalho da professora em sala de aula.

Mesmo com as orientações da Secretaria de Educação, a cultura da articulação entre o trabalho do LA e da sala de aula não está consolidada. De acordo com a supervisora esse tem sido o maior desafio. Para ela, as escolas que têm conseguido avançar e obter bons resultados com a aprendizagem dos estudantes, possuem uma articulação forte, conseguem realizar reuniões sistemáticas com o acompanhamento do coordenador pedagógico, há diálogo entre professor de sala de aula e de LA. Há escolas que possuem cronograma de reuniões, mas, há também escolas que não possuem um trabalho coletivo forte, principalmente por parte da

equipe diretiva, o que resulta no sentimento de não responsabilidade por parte do coordenador por um trabalho com alunos que pertencem a outro turno escolar.

Em alguns casos, a Secretaria de Educação atua junto às escolas como mediadora das dificuldades identificadas nas/pelas escolas. É comum que a solicitação de ajuda seja encaminhada pela própria escola, através dos grupos de estudos que possibilitam um contato mensal com os professores dos LAs.

Conforme relatado anteriormente, em 2009 a nova equipe da Secretaria de Educação iniciou o trabalho com o grupo de estudos “Extrapolando a Sala de Aula” que é constituído pelos professores dos LAs. Inicialmente foi feito um levantamento com os professores para identificar as expectativas deles com o grupo de estudos, suas maiores necessidades, foram solicitadas atividades de estudantes na área de linguagem e matemática para verificar quais eram as demandas do grupo. Nas palavras da supervisora:

Identificamos muita dificuldade em relação à alfabetização e as professores pediam orientações de atividades para o cotidiano. O trabalho com jogos, como trabalhar com alunos que vinham apresentando dificuldade no processo de alfabetização. Buscamos promover um trabalho de identificar a natureza do erro do aluno, através de suas próprias atividades. Passamos o praticamente todo o ano de 2009 trabalhando questões da linguagem, somente nos dois últimos encontros nos dedicamos à matemática. A demanda com a linguagem era muito grande, trabalhamos no primeiro semestre com questões da alfabetização inicial, iniciamos o segundo semestre com questões da textualidade: o que é texto? como fazer uma reescrita de um texto? o que é relevante para ser corrigido numa reescrita de texto? Eles tinham muita dificuldade, muitas vezes só corrigiam a ortografia do texto, a coerência e coesão não eram consideradas. Observamos que se trata de um grupo muito heterogêneo, há um pequeno grupo de professores efetivos que vem se mantendo nos LAs, alguns professores estudiosos que possuem até mestrado e que procuraram aperfeiçoar seus estudos em virtude dos desafios que os LAs colocavam, esse grupo pequeno possui uma base teórica sólida, conseguem fazer uma articulação boa, apropriando-se da teoria para fazer uma releitura da prática. Temos outro grupo, que possui maior número de pessoas, que são professores que reclamam da dicotomia teoria e prática e cobram atividades práticas no grupo de estudos. São professores que estão presentes todos os meses, mas requerem uma demanda grande por atividades práticas. Enfim, buscamos esse ano, no grupo de estudos, analisar a natureza do erro da criança e criar estratégias para reduzir suas dificuldades (entrevista concedida por Rita, em Janeiro de 2010).

A heterogeneidade identificada nos estudantes é também presente no grupo de professores dos LAs que possuem formações diferenciadas e apresentam demandas diversas na execução de seus trabalhos. Outro aspecto relevante identificado na entrevista com a supervisora da Secretaria de Educação é referente às atividades lúdicas:

Identificamos a necessidade de trabalhar a questão do lúdico com o grupo, pois existe uma visão equivocada, muitas vezes há uma excessiva utilização do jogo pelo jogo, sem entender muito bem o objetivo daquilo. Por que trabalhar o jogo da memória? Quais aspectos do desenvolvimento da criança você está trabalhando com o jogo da memória? Que outras questões do desenvolvimento são trabalhadas com o jogo? Sabemos que as escolas têm investido muito na aquisição de jogos e temos recebido convite para fazer reunião pedagógica nas escolas, como o objetivo de ensinar os professores a utilizarem os jogos. Inicialmente os professores reclamavam que as escolas não tinham equipamentos e nem recursos pedagógicos, agora que possuem os recursos precisam saber como fazer uso projeto (Entrevista concedida por Rita, em Janeiro de 2010).

Em relação à seleção dos professores para atuarem no LA a supervisora da Secretaria de Educação explicou que existem diferentes indicações:

A gente tem as escolas que indicam profissionais do seu quadro efetivo, por entenderem que aquele profissional tem perfil, tem estudo aprofundado naquela temática. Temos outro grupo em que a direção não indica e nos demandam contrato, ou seja, não há pessoas da escola interessadas em atuar no LA, no momento da oferta da vaga, durante a contratação, está especificado que a vaga será para o LA, então explicamos para o pretendente da vaga a necessidade de um perfil, sobretudo, para a alfabetização. Temos também outro grupo, que vem conseguindo se manter, que é um grupo também de professores contratados, cuja escola não há professores efetivos interessados em trabalhar com o projeto do LA. Mas são professores, que embora contratados, pelos critérios atuais de contratação, têm conseguido se manter no projeto (Entrevista concedida por Rita, em Janeiro de 2010).

Diante de problematizações sobre a cisão existente entre LA e sala de aula; se as atividades efetuadas no LA são impraticáveis em sala de aula, mesmo que assumidas em uma perspectiva de ampliação do tempo do aluno na escola; e ainda, se na medida em que formamos grupos de estudantes com dificuldades, acabamos alimentando a ideia de formar uma turma homogênea sob o critério das barreiras enfrentadas à aprendizagem pelos estudantes; indagamos de que forma podemos provocar mudanças no contexto da sala de aula, que promovam a aprendizagem de todos os alunos. A supervisora sintetiza sua resposta afirmando que estas questões são os maiores desafios enfrentados pela Secretaria de Educação. Ao fazer uma avaliação sobre a proposta do LA a supervisora diz que:

O projeto tem dez anos de existência na rede, na época de sua implantação não havia nenhum grupo de trabalho voltado para o LA, os projetos que existiam nas escolas tinham um caráter de reforço escolar. Eu me lembro

que o primeiro movimento de reunir o grupo foi através do NEACE-Centro⁸ que observou, através da análise do quadro informativo das escolas, que muitas escolas tinham atendimento de contra turno e que muitas questões que eram encaminhadas para o NEACE poderiam ser resolvidas e trabalhadas no interior de cada escola. Então houve um movimento conjunto com o NEACE-Centro de reunir o grupo de professores dos LAs para promover uma discussão teórica acerca das questões da aprendizagem, no sentido de que esses professores pudessem nesses atendimentos que a escola já dispunha, contribuir de forma efetiva no processo de aprendizagem dos alunos que estavam comprometidos por alguma questão. [...] O LA tem grande influência nos debates que surgiram na rede sobre os ciclos de formação. Nós tínhamos muitas escolas que eram organizadas em ciclo e tínhamos muito acesso às propostas de Porto Alegre e de Belo Horizonte, Escola Cidadã e Escola Plural, então esse termo “laboratório de aprendizagem” a gente tomou emprestado de Porto Alegre, tivemos oportunidade de conhecer algumas pessoas que vieram aqui conversar conosco, então essa ideia do LA foi concebida a partir do modelo que nós tínhamos e que então aprimoramos e ampliamos. A rede começou a observar que esse seria um formato interessante e a partir daí esse modelo começou a ser ampliado por toda a rede (Entrevista concedida por Rita, em Janeiro de 2010).

O LA está inserido em um contexto de grandes desafios, deste modo, a supervisora destaca a necessidade da Secretaria de Educação manter o acompanhamento dos professores que atuam no LA através de eventos que promovam a formação continuada, como o caso do grupo de estudos “Extrapolando a sala de aula”, que funciona como um espaço de diálogo entre Secretaria de Educação e escola. A continuidade do acompanhamento da organização em relação ao tempo e número de atendimentos ocorridos no LA, a desconstrução de conceitos e equívocos identificados através de relatórios e documentos de registro produzidos na/pela escola são algumas tarefas destacadas como necessárias na articulação entre Secretaria de Educação e escolas que possuem os LAs.

Considerando a efetividade de escolas que possuem laboratório de aprendizagem e a atenção desta Secretaria para com esta proposta, indagamos se os Laboratórios de Aprendizagem, enquanto política municipal de intervenção na educação escolar, expressam preocupações com a *construção de culturas*, o *desenvolvimento de políticas* e a *orquestração de práticas* de inclusão (ou de exclusão) em educação, dentro das escolas.

Essa indagação parte do pressuposto sustentado por Cortinovi (1999), de que o Laboratório de Aprendizagem é um espaço importante no processo de comprometimento da comunidade escolar com a aprendizagem e o avanço dos alunos, considerando que o processo de construção do conhecimento não pode ficar restrito ao professor da sala de aula. A

⁸ NEACE-Centro: Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar, responsável pela oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes matriculados na região centro de Juiz de Fora.

proposta do Laboratório de Aprendizagem não se restringe ao processo de construção do conhecimento dos educandos e nem à identificação e análise das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, mas deve contribuir para um repensar sobre a escola e o ensino em geral. Nas palavras da autora:

O Laboratório de Aprendizagem faz uma interseção entre o aluno e a instituição, podendo desvelar o cotidiano escolar no que se refere à organização dos espaços e tempos da escola para o planejamento, reflexão e trocas sobre o trabalho pedagógico, a forma como o processo avaliativo vem ocorrendo, as relações entre alunos e os demais segmentos que compõem a escola, o papel que cada segmento está assumindo frente à aprendizagem, se as atividades realizadas na sala de aula e em outros espaços escolares e sociais estão contribuindo para a construção dos conceitos fundamentais à aprendizagem, entre outros (CORTINOVI, 1999, p. 96).

Estes princípios estão em consonância com o conceito de inclusão que defendemos: como um processo, que reitera princípios democráticos de participação social plena. Para Santos (2009), inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de grupos excluídos em espaços sociais dos quais são privados. Nos contextos educacionais, há estudantes que necessitam de procedimentos, recursos ou auxílios mais específicos para participarem mais ativamente (com poder de decisão) das atividades propostas no ambiente educacional. O LA pode ser considerado como apoio à minimização e/ou eliminação das barreiras à aprendizagem, mas à medida que propõe trabalhar exclusivamente com os estudantes identificados com tais barreiras, pode representar também uma nova configuração de exclusão no espaço escolar.

Inserido e originado pelas Políticas de Ciclos, o LA poderia se constituir em um espaço potencialmente transformador e reflexivo das práticas escolares, ao se apropriar dos princípios e valores que fundamentaram a política que o originou. De acordo com Barreto e Souza (2005, p. 659):

Dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino. Ao colocar em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a escola obrigatória, os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes.

O LA é um dos componentes das Políticas de Ciclos que permanece nas escolas municipais de Juiz de Fora, mesmo se as escolas que possuem um LA não mantêm o sistema de ciclo, por isso destacamos a forte presença e manutenção dos LAs nas escolas de Juiz de Fora como uma política municipal.

Nesse capítulo constatamos que a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora oferece apoio, por meio de uma sistemática de acompanhamento e avaliação dos projetos desenvolvidos na/pela escola, como também oferece suporte de formação continuada aos professores e elaboração coletiva das diretrizes que sustentam o LA em sua prática cotidiana. Embora entendamos o esforço da Secretaria de Educação na redefinição dessa proposta no cotidiano escolar, a relação entre as duas instâncias muitas vezes se constitui de forma contraditória e tensa, desse modo não temos a intenção de afirmar que o apoio às escolas e outras ações da Secretaria de Educação são desprovidas de críticas ou isentas de avaliação, afinal ela exerce um poder regulador sobre as escolas e em várias ocasiões suas orientações são questionadas pelos atores que estão no “chão da escola”.

No próximo capítulo apresentaremos as ferramentas que usamos no levantamento de informações para nossa pesquisa, como também os pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram nossas reflexões conceituais e analíticas.

2 CONSTRUINDO FERRAMENTAS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Optamos pela abordagem de investigação qualitativa, por se tratar de um tipo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas. Situada como um conjunto de atividades interpretativas, a pesquisa qualitativa não privilegia uma única prática metodológica em relação a outra. Nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu. Os pesquisadores qualitativos utilizam diversas análises e podem se beneficiar também das estatísticas, tabelas, gráficos e números, em nosso caso específico nos limitaremos apenas à apresentação de tabelas com propósitos ilustrativos de nossas informações e/ou análises.

Esses empregos e significados múltiplos e isolados dos métodos da pesquisa qualitativa, para Denzin e Lincoln (2006, p. 21) dificultam a tarefa dos pesquisadores de chegarem a uma definição do campo, pois a pesquisa qualitativa envolve, enquanto conjunto de práticas, tensões e contradições constantes em torno da situação investigada, por conta dos variados métodos e das formas que suas descobertas e suas interpretações assumem no decorrer da pesquisa.

A pesquisa qualitativa enfatiza a qualidade do fenômeno investigado, os processos e os significados sem a intenção de medi-los ou examiná-los em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), qualquer definição de pesquisa qualitativa deve atuar dentro de um complexo campo histórico. Todavia, ressaltam que qualquer história é sempre de certa forma arbitrária, e ao menos parcialmente, uma construção social e cultural.

As autoras sustentam que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por múltiplas opções; que estamos em um momento de descoberta e de redescoberta, à medida que se debatem e se discutem novas formas de observar, de interpretar, de argumentar e de escrever; e que o ato da pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de uma perspectiva de pesquisa positivista neutra ou objetiva.

Ao abordarem os avanços e perspectivas da pesquisa qualitativa, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) destacam que na prática concreta dos pesquisadores, frequentemente se observa a coexistência de características atribuídas a diferentes paradigmas e que a confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e na educação dependem da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico, de sua organização em padrões significativos, da

comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validade destes através do diálogo com a comunidade científica.

Como já dissemos anteriormente, em 2009 o município de Juiz de Fora (MG) possuía cem escolas, entre as quais cinquenta e seis ofereciam o Laboratório de Aprendizagem. Realizamos pesquisa qualitativa através de estudo de caso do LA, que para efeito dessa investigação e que de acordo com a dimensão de desenvolvimento de políticas em nosso referencial é considerado como proposta de inovação política e educacional.

Goldenberg (1998) afirma que o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, que considera a unidade social estudada como um todo, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. Nas suas palavras:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso permite a penetração na realidade social (GOLDENBERG, 1998, p. 33-34).

De acordo com André (1984, p. 52) o estudo de caso procura representar os diferentes, e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social, em nosso caso, as abordagens adotadas nos LAs referentes às dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* relacionadas ao contraditório e dinâmico jogo de inclusão e exclusão presentes nos espaços escolares. O estudo de caso retrata o contexto investigado de forma ampla e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a como um todo e enfatizando detalhes e circunstâncias específicas que favorecem uma maior compreensão de seu funcionamento.

A nossa opção pelo relato através do estudo de caso está relacionada também com a possibilidade do uso de uma linguagem que se aproxima da realidade e dos contextos de nossas escolas, pois o relato de uma situação vivenciada no cotidiano de uma ação pedagógica pode se utilizar de um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições, enfatizando a singularidade e características de cada ação docente e escola investigada.

A pesquisa em questão aproxima-se da teoria crítica dialogando com o conceito de democratização educacional, em uma perspectiva de participação com poder de decisão e com os processos de inclusão e exclusão presentes no interior das instituições educacionais

Nosso referencial conceitual-analítico será constituído a partir do Index para a

Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002). Esse documento é um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas, permitindo que as pessoas reflitam sobre seus conhecimentos e experiências em relação às próprias práticas.

As pesquisas realizadas pelo/no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), vinculado à linha de pesquisa Política e Instituições Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), têm se orientado pelas dimensões e indicadores presentes no Índice, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Dimensões e Indicadores do Índice para a Inclusão

<p>DIMENSÃO A Construindo CULTURAS inclusivas</p>	<p>A. 1 – Construindo a comunidade Indicador A. 1.1 – Todos se sentem bem-vindos A.1.2 – Os alunos ajudam-se mutuamente A.1.3 – Os profissionais colaboram entre si A.1.4 – Os profissionais e os alunos se tratam com respeito A.1.5 – Existe uma parceria entre os profissionais da escola e os pais/responsáveis A.1.6 – Os profissionais e os gestores da escola trabalham bem juntos A.1.7 – Todas as comunidades locais estão envolvidas com a escola.</p>
	<p>A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos Indicador A. 2.1 – Existem expectativas altas para todos os alunos A.2.2 – Os profissionais, os gestores, os alunos, pais/responsáveis da escola compartilham uma filosofia de inclusão A.2.3 – Os alunos são valorizados igualmente A.2.4 – Os profissionais e os alunos são tratados como seres humanos e como ocupantes de um “papel” A.2.5 – Os profissionais procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola A.2.6 – A escola se esforça para minimizar todas as formas de discriminação.</p>
<p>DIMENSÃO B Desenvolvendo POLÍTICAS inclusivas</p>	<p>B. 1 – Desenvolvendo uma escola para todos Indicador B. 1.1 – As promoções e indicações dos profissionais são justas B.1.2 – Todo profissional novato é auxiliado a se adaptar à escola B.1.3 – A escola procura admitir todos os alunos de área local B.1.4 – A escola faz com que seu espaço físico seja acessível a todas as pessoas B.1.5 – Todos os alunos novos são auxiliados a sentirem-se ajustados B.1.6 – A escola organiza as turmas de forma que todos os alunos sejam valorizados</p>
	<p>B. 2 – Organizando o apoio à diversidade Indicador B. 2.1 – Todas as formas de apoio são coordenadas B.2.2 – As atividades de desenvolvimento dos profissionais ajudam a escola como um todo a responder à diversidade dos alunos B.2.3 – Políticas de “necessidades especiais” são políticas de inclusão B.2.4 – O Código de Prática de Necessidades Educacionais Especiais é usado para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos</p>

	<p>B.2.5 – O apoio àqueles aprendendo uma língua adicional é coordenado com o apoio à aprendizagem</p> <p>B.2.6 – Políticas de apoio vocacional e comportamental estão ligadas ao desenvolvimento curricular e às políticas de apoio à aprendizagem</p> <p>B.2.7 – Pressões por exclusão disciplinar têm diminuído</p> <p>B.2.8 – Barreiras que impedem a frequência à escola têm diminuído</p> <p>B.2.9 – Práticas de intimidação são minimizadas</p>
DIMENSÃO C Orquestrando PRÁTICAS inclusivas	<p>C. 1 – Orquestrando a aprendizagem</p> <p>Indicador</p> <p>C.1.1 – O ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos</p> <p>C.1.2 – As aulas encorajam a participação de todos os estudantes</p> <p>C.1.3 - As aulas desenvolvem uma compreensão sobre diferenças</p> <p>C.1.4 – Os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem</p> <p>C.1.5 – Os alunos aprendem colaborativamente</p> <p>C.1.6 – As avaliações encorajam o sucesso de todos os alunos</p> <p>C.1.7 – A disciplina em sala de aula baseia-se no respeito mútuo</p> <p>C.1.8 – Os professores planejam, revisam e ensinam em parceria</p> <p>C.1.9 – Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e a participação de todos os alunos</p> <p>C.1.10 – O dever de casa contribui para a aprendizagem de todos</p> <p>C.1.11– Todos os alunos participam das atividades fora de sala de aula.</p>
	<p>Seção C. 2 – Mobilizando recursos</p> <p>Indicador</p> <p>C.2.1 – As diferenças entre alunos são utilizadas como recursos para o ensino e a aprendizagem</p> <p>C.2.2 – Os conhecimentos especializados dos profissionais da escola são amplamente utilizados</p> <p>C.2.3 – Os profissionais da escola desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação</p> <p>C.2.4 – Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados como fonte</p> <p>C. 2.5 – Os recursos da escola são distribuídos com justiça para apoiar a inclusão</p>

Fonte: Booth e Ainscow (2002) ⁹.

Embora esse documento não tenha sido concebido inicialmente com a intenção de se tornar um referencial conceitual-analítico para pesquisas, a equipe de pesquisadores do LaPEADE tem validado e usado o Índice como instrumento conceitual-analítico em suas produções acadêmicas.

De acordo com o site do LaPEADE¹⁰, entre os anos de 1998 e 2011 foram produzidos 49 artigos científicos, que resultaram em publicações e/ou participações em eventos científicos; duas pesquisas foram finalizadas: Resignificando a formação de professores para uma Educação Inclusiva (2004-2007) e Inclusão/Exclusão na Formação Inicial de Docentes

⁹ Recentemente (julho de 2011) foi lançada a versão atualizada e revisada do Índice para a Inclusão, a qual encontra-se em processo de tradução pela equipe do LaPEADE. Por este motivo, utilizamos, nesta Tese, a versão de 2002.

¹⁰ <http://www.lapeade.com.br/>

de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha (2007-2010). Atualmente se encontra em execução a pesquisa: Culturas, políticas e práticas de inclusão em universidades: a voz do professor (2010-2013) e a pesquisa de extensão: Os transtornos globais do desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da Educação. Contamos ainda com quatro pesquisas de mestrado e sete de doutorado em andamento e com seis dissertações e três teses de doutorado concluídas que usaram o Índice como referencial conceitual-analítico (LAPEADE, 2011).

Para efeito desse estudo, adotaremos uma perspectiva que traduz esse documento como possíveis caminhos a serem seguidos, visto que seus autores nos oferecem a liberdade de reelaborar conceitos e adaptar o documento conforme especificidades e natureza diferenciadas de pesquisa, desde que sua abordagem promova a reflexão sobre inclusão em educação.

Salientamos que o referido documento apresenta limites no que se refere às terminologias. Iniciamos com a expressão “Índice para a inclusão”, que limita e não explicita seu verdadeiro conteúdo, pois, na medida em que o mesmo problematiza situações e se isenta totalmente de prescrições, um leitor desatento ou pesquisador apressado pode acreditar que encontrará um guia para fazer inclusão, mas na verdade o documento oferece reflexões que permitem sustentar a ampliação de contínuos processos de inclusão em instituições educacionais, ou por outro lado, pode facilitar a identificação de situações que geram barreiras à aprendizagem dos alunos e à participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Outro aspecto comumente criticado pela comunidade acadêmica se refere aos indicadores ou categorias apontadas no Índice, que podem ser traduzidas em problematizações associadas às dimensões de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão presentes nas instituições educacionais.

Por último, mas sem o propósito de esgotar os limites de nosso referencial conceitual-analítico, destacamos a necessidade de desenvolver e ampliar o arcabouço teórico que o sustenta. É importante identificar outros autores e teorias que dialogam com nosso referencial, que se encontra em construção, no sentido de ampliar conceitos e possibilidades teóricas que avancem na discussão sobre a dialética inclusão e exclusão em educação.

A proposta principal de nosso referencial consiste em um exame detalhado de como as barreiras à aprendizagem e à participação podem ser reduzidas para qualquer estudante, partindo do aprimoramento das escolas de acordo com valores inclusivos, que envolve relações de colaboração e uma perspectiva de aprendizagem na qual toda a comunidade escolar esteja ativamente envolvida no processo de revisão das dimensões de *construção de*

culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão, existentes em toda e qualquer instituição educacional.

Os conceitos principais adotados nesse referencial em nossa pesquisa são ‘inclusão’, ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, ‘recursos para apoiar a aprendizagem e a participação’ e ‘apoio à diversidade’.

Ao conceituarmos inclusão como um movimento infindável de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, consideramos que inclusão em educação envolve a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar; a redução de barreiras à aprendizagem e à participação; a reestruturação de culturas, políticas e práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes; a concepção de diferença como possibilidade e apoio à aprendizagem e o reconhecimento que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Inclusão em educação está fortemente vinculada à participação, que significa aprender junto com os outros, ampliando experiências e, sobretudo, exercendo a capacidade de decisão e progressiva autonomia e independência. Nesse sentido, para se avançar no processo de inclusão é necessário o constante desafio de reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação, que no contexto escolar se traduzem através das baixas expectativas dos professores em relação a determinado grupo de estudantes e/ou práticas pedagógicas que buscam homogeneizar as diferenças. Como os LAs são espaços oferecidos somente aos alunos que apresentam barreiras à participação e à aprendizagem, parece que estamos diante de uma contradição, no que se refere ao princípio de todos aprenderem juntos. Todavia, como o LA é oferecido no contra turno escolar, a ideia de exclusão pode ser minimizada, no sentido de se tornar uma proposta que busca oferecer redução de barreiras e ampliar oportunidades aos alunos que apresentam diferenças que se convertem em barreiras educacionais.

A minimização de barreira à aprendizagem e à participação envolve a organização da coletividade da escola. Desse modo, o sucesso de cada membro que pertence ao ambiente escolar é responsabilidade de todos, que de forma cooperativa buscam a provisão de apoio à diversidade, planejando aulas e atividades tendo em vista todos os estudantes e reconhecendo seus diferentes pontos de partida e estilos de aprendizagem.

Na perspectiva com a qual operamos o conceito de inclusão, refutamos o termo ‘necessidades educacionais especiais’, que se vincula a um modelo médico que associa dificuldades de aprendizagem como originárias de deficiências ou impedimentos presentes em uma criança, adolescente ou jovem. Tais deficiências também podem ser originadas no ambiente ou através de interações desfavoráveis e discriminatórias que se revelam em

atitudes, ações, culturas, políticas e práticas existentes no cotidiano das instituições educacionais.

Adotamos o conceito ‘de barreiras à aprendizagem e à participação’, dentro de uma proposta social que admite que tais barreiras podem existir na natureza do contexto institucional ou se originam de uma interação entre os estudantes e seus contextos pessoais, políticos, sociais, culturais e econômicos. A discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a maneira pela qual as pessoas são percebidas e as respostas que lhes são dadas. Ela atua de forma difusa e pode se transformar em desvantagem para pessoas em razão de seu gênero, deficiência, classe, etnia, orientação sexual, entre outras diferenças, que indevidamente hierarquizadas produzem preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, a dinâmica entre inclusão e exclusão é analisada em sua relação ambivalente e indissociável.

2.1 Percurso metodológico

Realizamos nossa pesquisa em dois momentos distintos: o primeiro momento se constituiu na coleta de documentos e análise dos portfólios. Após obtenção de autorização da secretária de educação (APÊNDICE A) para a realização da pesquisa e acesso aos documentos referentes aos LAs disponíveis na Secretaria de Educação, empreendemos exaustiva consulta às pastas das escolas e localizamos documentos desde o ano de 2006, conforme apresentamos na tabela 2.

Tabela 2 – Levantamento de documentos referentes ao LA no período de 2006 a 2009

Escola Municipal	nº de LA	Projeto LA	Parecer LA	Relatório LA	Avaliação LA	Regimento/PPP da escola	Portfólio
Adhemar Rezende	2	2008		2008			2009
Álvaro Braga	1						2009
Álvaro Lins	2	2008		2008			2009
Amélia Pires	1						2009
André Rebouças	2	2006		2007/2008		2009/PPP	2009
Antonino Lessa	2			2008			
Antônio Carlos Fagundes	5	2006/2007					2009
Antônio Faustino	2			2008			2009
Arllete Bastos	2	2006		2006/7/8		2008/PPP	2009
Augusto Gotardelo	1	2007		2008	2008		2009
Áurea Nardelli	1			2007/2008		2008/PPP	2009
Bela Aurora	1					2009/PPP	
CAIC Helyon de Oliveira	4						
CAIC Núbia Magalhães	4	2007		2006/2008 (3)			2009
CAIC Rocha Pombo	4	2009					2009
Camilo Guedes	2	SD		2007 (3) 2008			2009
Carlos Augusto de Assis	1	2007/2008		2007			2009
Carlos Drummond	2	2007		2007/2008			2009
Cássio Vieira	1	2006		2006/2007	2006		2009
Cecília Meireles	2			2008		2009/PPP	2009
Clotilde Hargreaves	1	SD		2008			2009
Cosette de Alencar	1	2006/7		2008			2009
Dante Jaime Brochado	1	2007		2008			2009
Dilermando Cruz	1						2009
Dilermando Martins	1	2007			2006		2009
Dom Justino	3	2008		2008			2009
Eunice Alves Vieira	1	2006	2006	2008		2006/PPP	2009
Fernão Dias	1			2008			2009
Gabriel Gonçalves Dias	1	2007		2007			
Georg Rodenbach	2	2006/7/8/9	2006	2008			2009
Gilberto de Alencar	3			2008			2009
Henrique José de Souza	1						2009
Ipiranga	1						2009
Jesus de Oliveira	1			2007			2009
João Guimarães Rosa	1			2007/2008			2009
Manuel Bandeira	3	2007		2008			2009
Marcos Frez	1	2007		2008			2009
Maria Catarina Barbosa	1	SD		2007			2009
Marília de Dirceu	1	2007	2006	2007/8			2009
Marlene Barros	1						2009
Menelick de Carvalho	1			2008		2008 R	2009
Murilo Mendes	1			2008			2009
Nagib Félix							
Olinda de Paula Magalhães	1			2008			2009
Oscar Schmidt	1	2006		2008			2009
Padre Caetano	2			2008			2009
Padre Wilson	2	2006	2006	2008		2007 PPP	2009
Paulo Japyassu	1	2008		2007/2008			2009
Raymundo Hargreaves	1	2006/2008	2006	2007/8			2009
Santa Cândida	1						2009
Santa Cecília	1			2007/2008	2006/2008		
Santos Dumont	1	2008			2008		2009
Tancredo Neves	1						2009
Theodoro Mussel	2	2006/2008		2008			2009
Thereza Falci	3	2006		2008			2009

Fonte: elaborada pela autora com base em documentos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Entre os documentos coletados, elegemos para análise os portfólios realizados pelos professores dos LAs, em 2009, que em nosso entender representavam uma rica fonte de consulta e referencial de informação para nossa pesquisa. Decidimos, portanto, fazer uma análise documental dos portfólios, como uma etapa exploratória de nossa pesquisa.

A análise documental dos LAs nos auxiliou na busca de informações relativas às concepções, objetivos e estratégias desenvolvidas pela escola no que se refere a essa proposta. Ludke e André (1986) consideram que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Acrescentam que os documentos representam, ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental nos permitiu ainda, estabelecer relações e/ou contraposições entre os projetos, as orientações da Secretaria de Educação e os documentos nacionais e internacionais que versam sobre inclusão desde a década de 1990. Posteriormente, julgamos importante fazer observação de campo em três escolas; entrevistas não estruturadas aos professores dos LAs a serem investigados e ao gestor responsável pelo projeto dos LAs na Secretaria de Educação; e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos projetos dos LAs nas três escolas. Nessa etapa da pesquisa, apresentamos nosso projeto de pesquisa e solicitamos autorização da diretora e do professor responsável pelo LA de cada escola (APÊNDICE B).

A observação das atividades realizadas no Laboratório de Aprendizagem, efetuadas no segundo semestre de 2009, objetivou compreender como ocorre a intervenção pedagógica; quais estratégias são adotadas pelos professores para minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação e quem são os alunos envolvidos nesse projeto. Elencamos três escolas com o propósito de refletirmos sobre as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e exclusão presentes nos LAs no contexto de cada unidade escolar. Consideramos, a título de suposição, que embora as três escolas fossem municipais e realizassem a mesma estratégia de intervenção de acordo com as mesmas orientações, seria provável que tais dimensões assumissem caráter diferenciado em função da cultura institucional de cada unidade escolar, que, conforme dissemos anteriormente, expressa valores em seu distinto universo de significação e práticas.

Para efeito da construção dos estudos de caso usamos o projeto do LA de cada escola, a proposta pedagógica, as entrevistas com as professoras e todas as fontes de informação disponíveis e acessíveis em cada escola e na Secretaria de Educação.

2.2 Participantes e contexto da pesquisa

Em nosso estudo de caso fizemos observação em três escolas que desenvolvem o LA; entrevistas não estruturadas aos professores dos LAs e à responsável pelo monitoramento e avaliação do projeto na Secretaria de Educação; realizamos pesquisa documental dos portfólios, do projeto de LA e do PPP de cada escola. Para Martins (2006), as técnicas observacionais permitem a coleta de dados de informações e o envolvimento do observador-pesquisador com o fenômeno e o ambiente pesquisado, que se configura como parte do contexto que está sendo investigado, modificando tal contexto e sendo por ele modificado.

Nossas observações constituíram estudos de casos múltiplos (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2001) em três escolas que desenvolviam a mesma proposta. Para Yin (2001), o estudo de casos múltiplos deve seguir um experimento cruzado. Cada caso deve ser selecionado de acordo com uma das seguintes previsões: ou se espera encontrar resultados semelhantes nas diversas unidades investigadas (replicação propriamente dita) ou se espera resultados diferentes em razão de fatores previamente antecipados pelo pesquisador (replicação teórica). Alves-Mazzotti (2006) acrescenta que assim como os experimentos, os estudos de caso, portanto, não representam “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos.

As observações ocorreram semanalmente em cada escola, com duração de três horas diárias, no período de quatro meses. Durante esse período foram feitos diários de campo das atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Aprendizagem em três escolas por acreditarmos que, em razão da cultura institucional presente em cada escola, as estratégias utilizadas nesse espaço poderiam adquirir diferentes sentidos. As três escolas escolhidas para nossa observação pertencem à região norte, nossa escolha se justificou por essa região concentrar o maior número de escolas e 25 por cento da população de estudantes da rede municipal de ensino, conforme demonstra tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição regional de escolas e alunos que participam do LA

Região	Número de escolas	Número de alunos
Norte	22	10707
Leste	18	7919
Sul	14	12188 ¹¹
Sudeste	8	4637
Nordeste	10	5793
Rural	10	2436
Oeste	10	3771
Centro	8	2908
TOTAL	100	50359

Fonte: Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2009).

A entrevista, de acordo com Martins (2006), trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações. Nossa proposta foi trabalhar com entrevistas não estruturadas durante as observações, ancoradas em nossas dimensões de análise.

A partir das observações e entrevistas nas escolas, constituímos nosso estudo de caso usando as propostas pedagógicas, os projetos dos LAs e as notas de campo. Concordamos com Martins (2006), que considera que a realização da pesquisa documental é necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através da triangulação de dados e de resultados.

2.3 Análise das informações: construindo referenciais teóricos e analíticos

Para apreender os sentidos veiculados nos LAs optamos pelo referencial conceitual-analítico, conforme anteriormente explicitado, que explora os processos de inclusão e exclusão a partir de três dimensões interligadas que se referem à *construção de culturas institucionais inclusivas*, *produção de políticas inclusivas* e desenvolvimento de práticas inclusivas.

Buscamos articular as mencionadas dimensões com a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e a abordagem dos Ciclos de Políticas (BALL; BOWE, 1992), pois julgamos que o processo de inclusão está inscrito numa perspectiva de mudança

¹¹ Na região sul 5997 estudantes são de uma escola específica para EJA, o que nos levou a considerar que a região norte seria a mais representativa para a escolha de nossas escolas por concentrar o maior número de alunos matriculados no Ensino Fundamental.

paradigmática, e que, portanto, a concepção de discurso como processo e mudança poderá auxiliar na compreensão das nossas dimensões de análise. Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

Consideramos que a Análise Crítica do Discurso (ACD) trata de uma abordagem apropriada para ampliar nossa análise, pois Fairclough (2001) considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Nessa perspectiva:

O discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão e exclusão social e educacional estão diretamente ligadas às práticas de significação e de representação do mundo. Considerando os efeitos construtivos do discurso que contribui para a construção das identidades sociais e posições do sujeito; para construção das relações sociais entre as pessoas; para a construção de conhecimento e crença, se constituindo em três funções de linguagem e dimensões de sentido que interagem e coexistem em todo o discurso, essas funções da linguagem são apresentadas por Fairclough como ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’. Para o autor:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Tais funções do discurso, assim como as dimensões de inclusão, estão associadas à mudança social e cultural. Desse modo, acreditamos que tal abordagem trará significativa riqueza analítica ao nosso *corpus* discursivo e estabelecerá potencial diálogo com nossa estrutura explicativa que se encontra em desenvolvimento. A concepção de discurso decorrente dessa abordagem envolve:

Um interesse nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relações de poder e nos projetos hegemônicos no nível social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276).

Na dimensão de *construção de culturas* se propõe a construção de uma comunidade acolhedora, em que todos se sintam bem vindos, tenham acesso às informações e sejam corresponsáveis pelo ambiente da escola. A valorização de todos e de cada indivíduo, independente de diferenças, se faz presente através das relações de cooperação estabelecidas no cotidiano da escola e de oportunidades específicas para discutirem problemas relativos às barreiras experimentadas por estudantes e à forma com que o apoio a eles deve ser dispensado.

O estabelecimento de valores inclusivos é fundamental para a criação de culturas institucionais inclusivas. Os valores inclusivos estão associados às nossas expectativas em relação aos estudantes, assim como ao encorajamento para que tenham altas expectativas sobre si mesmos. As diferenças de origens culturais, sociais, raciais, de linguagem, religiosas e outras, são vistas como contribuições positivas à vida escolar. Todavia, se reconhece a existência de discriminação institucional e a necessidade de minimizá-la em todas as suas manifestações.

A dimensão de *desenvolvimento de políticas* expressa o anseio de desenvolver a escola para todos, através de estratégias que contemplem a remoção de barreiras para profissionais e estudantes, no sentido de promover espaço físico acessível para todos, de auxiliar a adaptação escolar, favorecendo a valorização e o desempenho de todos os estudantes. Essa dimensão se destaca também pela organização do apoio à diversidade, no sentido de promover e coordenar atividades de formação que possibilitem aos membros da escola responder à diversidade, refletir sobre formas de melhorar o ensino e a aprendizagem para todos os estudantes. A dimensão de políticas opera também com a redução de pressões em favor da exclusão escolar, de barreiras que conduzem à evasão escolar e de violências praticadas na/pela escola.

Na dimensão de *orquestração de práticas* inclusivas somos impelidos a orquestrar a aprendizagem, de modo a sustentar um ensino que viabilize a aprendizagem de todos os alunos, encorajando a participação de todos, independente de suas diferenças de conhecimento e de experiências culturais e dialeticamente assumindo tais diferenças como mecanismo enriquecedor do currículo escolar. Os alunos são envolvidos no processo de aprendizagem e são estimulados a compartilhar a responsabilidade em ajudar colegas que

vivenciam dificuldades na aprendizagem. A avaliação é de responsabilidade de todos e tem um caráter formativo, servindo como ferramenta para o planejamento e revisão do ensino.

No que se refere à mobilização de recursos, a diversidade dos alunos é assumida como subsídio para o ensino e a aprendizagem, os saberes especializados dos professores circulam e são integralmente utilizados, os professores desenvolvem recursos para apoiar e desenvolver a aprendizagem, os recursos da comunidade são conhecidos e aproveitados.

Por último, e não menos importante, ao considerarmos o LA e seu contexto político e social nas escolas municipais de Juiz de Fora, incorporamos também conceitos referentes aos ciclos de política formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. De acordo com Mainardes (2006, p. 48),

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Nesse sentido, propõe um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Os textos políticos representam a política e podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006).

Posteriormente, Ball (apud MAINARDES, 2006) expandiu o ciclo de políticas, acrescentando dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, se propõe que as políticas sejam analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse

contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Nessa perspectiva, cremos que a adoção desses referenciais foram apropriados para nosso estudo, pois nos proporcionaram conceituações e questionamentos necessários para compreendermos as dimensões de inclusão e exclusão expressas nos contextos dos Laboratórios de Aprendizagem.

2.3.1 Dialogando com o Índice para Inclusão

A inclusão é um processo que busca reduzir atitudes discriminatórias em relação à idade, classe social, etnia, religião, gênero, entre outras diferenças, culturalmente delineadas e hierarquizadas. Ela não se concentra apenas em uma resposta ao indivíduo, mas sobre como as configurações políticas, culturais e estruturais são capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Reiteramos, conforme explicitado anteriormente em nossa introdução, que recorrentemente usaremos o termo diversidade como oposição aos processos de homogeneidade presentes no cotidiano escolar e que não temos o propósito de despolitizar as relações de poder subjacentes aos processos de identidade e diferença.

Cientes de que valores são histórica e culturalmente produzidos e que estão condicionados aos contextos institucionais, e, particularmente, às circunstâncias políticas locais, nacionais e internacionais, e que isso pode tornar a inclusão um processo distante de ser colocado em prática, consideramos que a mudança na escola é um processo notoriamente complexo, que precisa respeitar o contexto particular de cada instituição, como também problematizar: Como as escolas são desenvolvidas? Como as exclusões se verificam? Quais deveriam ser as prioridades para que se tornem mais inclusivas? Quais as condições que tornam isso mais provável e que apoio elas precisam? Quais são as políticas que promovem a inclusão e quais as políticas que desarticulam esse processo?

Ao assumirmos que a inclusão envolve mudança, que é um processo contínuo para aumentar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, que nunca é totalmente alcançado e que envolve a valorização de todos os membros da comunidade escolar e minimização de situações de exclusão no cotidiano das escolas, recorremos à Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 18) que afirmam que:

Inclusão envolve a superação de pressões excludentes; a redução da exclusão envolve encontrar maneiras de aumentar a participação. Em vez de ver a exclusão como um estado de impedimento de uma escola, nós a vemos como

causa de todos os processos discriminatórios, de desvalorização, bem como processos de autoproteção existentes nas escolas e na sociedade. Exclusão em seu sentido mais amplo penetra e permeia nossa cultura e sociedade, as instituições em que trabalhamos, e as aspirações que moldam nossas identidades. Pode envolver discriminações que podem ser pessoais ou institucionais, tanto locais como globais. Assim, a inclusão pode ser vista como a redução da discriminação sobre os conceitos básicos de gênero, classe social, deficiência, orientação sexual, etnia, fé e antecedentes familiares.

A participação envolve aprender junto com os outros, partindo de experiências compartilhadas de aprendizagem. O processo de inclusão em educação envolve todos os atores escolares, em nosso caso específico focalizaremos nossa atenção aos estudantes identificados como aqueles que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação.

O apoio à diversidade está relacionado à provisão de recursos humanos e materiais, como também ao planejamento de aulas e atividades que envolvam todos os estudantes, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem. Nesse contexto, Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 25) afirmam que:

A inclusão envolve todas as crianças e jovens nas escolas; é focada em presença, participação e realização; a inclusão e a exclusão estão ligadas entre si de tal forma que a inclusão envolve a luta ativa contra a exclusão; e inclusão é vista como um processo interminável. A escola inclusiva é aquela que está em movimento, que nunca chegou a um estado perfeito.

Destacamos que os processos de inclusão e exclusão são interdependentes e se expressam numa relação dialética de profunda complexidade, conforme subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se. A exclusão é configurada a partir de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Exerce íntima relação com a inclusão, se constituindo como parte dela. É um processo que envolve o homem e suas relações, numa articulação dialética de produção e produto de suas práticas socioculturais (SAWAIA, 2008).

Deste modo, podemos afirmar que identidade e diferença estão estreitamente relacionadas aos processos de inclusão e exclusão, pois estão vinculadas aos processos pelos quais a sociedade produz e utiliza classificações, exercendo variadas formas de poder sobre os sujeitos, que ao mesmo tempo em que retroalimentam tais poderes, são “fabricados” por eles. Foucault (1987, p. 161) é quem esclarece este processo, ao tratar da produção da subjetividade em sua relação com as práticas (discursivas) de poder, oriundas da sociedade disciplinar:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica do poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, ele produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

As disciplinas, exercidas, entre outras maneiras, como práticas discursivas explicativas de fenômenos, normalizam, e com isso, diferenciam os sujeitos em função destas normas. E normalizam porque classificam – criam categorias explicativas que são, concomitantemente, classificatórias de sujeitos. As classificações são feitas a partir do ponto de vista da identidade. Nas palavras de Silva (2000, p. 82), dividir e classificar significa, nesse caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

As relações de identidade e diferença ordenam-se em torno de oposições binárias. Ao questionarmos a identidade e a diferença como relações de poder somos impulsionados a problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Fixar determinada identidade como a norma é uma das formas de promoção de hierarquização das identidades e das diferenças (SILVA, 2000).

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença; significa eleger uma identidade específica para o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Na rotina pedagógica e curricular das escolas essa hierarquização se reflete através de processos homogeneizadores, que consideram a identidade normal como “natural”, desejável e única. Foucault (1977, p. 178) vem, uma vez mais, em nosso auxílio:

Quanto à norma disciplinar pode-se dizer que seja fundamentalmente um critério de comparação e de constituição das individualidades. Ela diferencia os indivíduos uns em relação aos outros, em função de uma regra interna ao conjunto de que estes fazem parte. Essa regra aparece como uma média, uma medida a ser respeitada. A disciplina permite, por meio da norma, medir-se o lugar, o valor de cada indivíduo em relação à média do grupo em que está inserido.

Em escolas identificadas como possuidoras de uma orientação inclusiva existe certo grau de consenso entre os educadores em torno de valores voltados para o respeito pela diferença e para o compromisso de oferecer a todos os alunos o acesso às oportunidades de aprendizagem. Este consenso pode não ser total e não eliminar todas as tensões ou

contradições na prática. Nesse sentido, o processo de inclusão envolve a reestruturação das *políticas, culturas e práticas* nas escolas, de forma a reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes, problematizando os processos de produção das diferenças e identidades no interior de cada instituição (BOOTH; AINSCOW, 2002; AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2006; SANTOS, 2009).

O empenho pela melhoria do aprendizado e da qualidade da educação, conforme já explicitado, nos remete ao referencial conceitual-analítico, relativo à *inclusão em educação*, segundo o qual a inclusão constitui-se (ou deveria constituir-se) em fundamento básico à democratização da escola e de práticas educacionais em geral, e as análises a respeito dos processos de exclusão que justificam as preocupações com (e a defesa da) *inclusão em educação* podem ser obtidas por meio da consideração de um processo di-trialético que se apresenta por meio de três dimensões de análise e intervenção, concomitantemente: a da *criação de culturas*, do *desenvolvimento de políticas* e da *orquestração de práticas* de inclusão/exclusão no interior das instituições e como pano de fundo de políticas públicas.

O termo di-trialética tem sido utilizado mais recentemente (SANTOS; SANTIAGO, 2009a) em complementação ao termo dialética para enfatizar a necessidade que a promoção da inclusão indica de se tentar escapar à lógica normatizadora, herança de uma racionalidade científica iluminista e calcada na hierarquização e divisão de saberes e à categorização e classificação de pessoas, que nos aprisiona entre polos, ou explicações binárias da realidade: inclusão/exclusão, certo/errado... Ao dizermos que inclusão e exclusão são parte de um movimento trialético, queremos mostrar que elas são mais do que o que se vê quando se as escreve com uma barra entre ambas. Elas, em si mesmas, constituem, trialeticamente, a possibilidade de que nossas reflexões não resultem somente em uma síntese que as identifique e separe, mas num fenômeno outro, que em si mesmo as contempla, em toda a sua complexidade, ao mesmo tempo em que as tensiona e altera, bem como é alterado pela relação entre ambas.

2.3.2 Inclusão e exclusão em suas dimensões culturais

Ao falarmos na dimensão da *construção de culturas* como base de análise e explicação, nos referimos aos processos valorativos, ou desvalorativos de sujeitos, grupos e instituições, em jogo no cotidiano institucional, e que são produzidos e induzidos pelas políticas públicas e pelas inter-relações que ali se manifestam, oriundas ou não da compreensão que os atores sociais têm das políticas. Em outras palavras: tais processos desvalorativos efetivados pelos atores podem fundamentar-se, também, não no conhecimento

de que possam dispor sobre as políticas, mas puramente em suas próprias percepções e experiências pessoais. Justificativas, crenças, valores, percepções, concepções, são exemplos da categoria das culturas como palco de acontecimentos nas instituições.

Nessa perspectiva, entendemos por culturas de inclusão, princípios e valores que buscam refletir criticamente sobre a hegemonia cultural, tendo por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação em nossa sociedade. Para efeito desse trabalho consideraremos o conceito de cultura em seu sentido institucional (culturas da escola) e sentido antropológico (culturas da comunidade escolar).

Posicionar a cultura como eixo central para a compreensão da dialética inclusão/exclusão é um desafio para nossas escolas. No que tange ao currículo, por exemplo, concordamos com Moreira e Candau (2003) quando ressaltam que construí-lo nessa perspectiva irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Estamos convictos de que tais mudanças não se referem apenas aos professores, mas a toda a comunidade escolar. Tais valores inclusivos orientam as decisões sobre política e a prática diária em sala de aula.

Na dimensão da criação de culturas inclusivas, apresentamos princípios, sem a pretensão de oferecermos prescrições, que estimulam a construção de uma comunidade escolar que valoriza o acolhimento de todos, a ajuda mútua entre os alunos, a colaboração entre os profissionais, pais ou responsáveis e gestores e o envolvimento com a comunidade local. E que desenvolvam valores inclusivos expressos pelas altas expectativas e valorização de todos os alunos, assim como na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola.

Buscar novos sentidos que questionem e desnaturalizem os processos de exclusão praticados no cotidiano escolar constitui um passo fundamental no processo de reinvenção da cultura escolar. A transformação da cultura escolar está intimamente ligada aos sujeitos que atuam nas instituições e que produzem políticas e práticas pedagógicas.

Desse modo, recorremos à afirmação de Fairclough (2001) de que mudanças na organização e na cultura são, de modo significativo, mudanças nas práticas discursivas. Para esse autor:

o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discursos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31).

As práticas discursivas nessa abordagem são consideradas como modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Assim, o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001).

Na mesma perspectiva, Hall (1997) considera que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. Assim, a centralidade da cultura opera na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social. As identidades formadas culturalmente são identidades sociais, construídas no interior da representação, através da cultura e não fora delas. A produção e circulação de significados oferecem à linguagem uma posição privilegiada de práticas discursivas e são, portanto, práticas culturais.

Essa abordagem nos permite refletir sobre os diferentes sentidos que circulam a contraditória relação entre inclusão e exclusão em seus aspectos culturais, enquanto construções discursivas produzidas, em que determinados sentidos são fixados e transformados em políticas e práticas que podem ter diferentes significados conforme seus efeitos no interior de cada instituição.

2.3.3 As políticas como dimensões de inclusão e exclusão

Quando falamos no *desenvolvimento de políticas* como categoria de análise, referimo-nos ao que é abertamente expresso e normatizador da vida da instituição e de seus respectivos atores. Como palco de ação, as normas, o próprio currículo em sua versão ‘oficial’, as disciplinas e suas ementas, as regras disciplinares, as circulares internas ou externas, exemplificam a dimensão do desenvolvimento das políticas, sempre como produto do interjogo entre as políticas públicas e seus complexos processos de implementação (com ou sem resistências) no plano das práticas institucionais.

Vale lembrar que entendemos inclusão como um processo, que reitera princípios democráticos de participação social plena. De acordo com Santos (2009), inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de grupos excluídos, em espaços sociais dos quais são privados. Nos contextos educacionais, há educandos que necessitam de procedimentos, recursos ou auxílios mais específicos para participarem mais ativamente das atividades propostas no ambiente

educacional. Quando nos referimos ao termo diversidade, estamos preocupados em garantir o atendimento às necessidades de todo e qualquer educando. Nesse sentido:

[...] as atitudes de uma escola cuja orientação seja inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional (SANTOS, 2009, p. 14).

Pensar um projeto alternativo para atender à diferença se aproxima do que propomos como políticas de inclusão. Essa dimensão se traduz no campo educacional como o direito de todos à educação, que assegura a participação de todos os membros da comunidade escolar desde seu acesso e garante a permanência, através da minimização de pressões excludentes no cotidiano escolar. As políticas de inclusão estão relacionadas à formulação de ações oficiais no campo da educação escolar, estando diretamente vinculadas às políticas públicas em educação que buscam efetivar a universalização da educação básica, no cenário internacional e nacional.

Em 1990, foi realizada em Jomtien (Tailândia) uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Nesse documento, o direito à educação, proclamado pela Declaração dos Direitos Humanos em 1948, foi reafirmado.

Diante de um quadro de profundas desigualdades sociais, os países signatários dessa Conferência se comprometeram a garantir a cada pessoa (criança, jovem ou adulto) condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para atender suas necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se urgente pensar medidas que possibilitem a universalização da educação básica, a melhoria de sua qualidade e a redução das desigualdades, através da superação de todos os obstáculos que impedem a participação no processo educativo e na eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza quanto aos grupos excluídos¹².

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, em Salamanca, que culminou na elaboração de uma declaração sobre princípios, políticas e

¹² No texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos são considerados grupos excluídos: os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; os povos submetidos a um regime de ocupação; as pessoas com deficiência.

práticas na área das necessidades educacionais especiais. Embora essa Conferência estivesse vinculada à Educação Especial, ela não se limitou apenas a discutir a problemática das pessoas com deficiência. Por influência da Conferência de Jomtiem (1990), a Declaração de Salamanca preceitua:

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p. 3).

Pela primeira vez o termo inclusão é usado em um documento oficial de abrangência internacional e a partir de então são traçadas diretrizes e princípios nacionais que buscam desenvolver sistemas inclusivos de educação e pensar sociedades sob a ótica desse paradigma.

Os princípios salientados nessa Declaração implicam numa mudança cultural nos ambientes educativos, que pressupõe o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, modificação de atitudes discriminatórias e criação de comunidades acolhedoras. Portanto, as políticas e práticas institucionais tornam-se dimensões interdependentes à das culturas, que deverão ser articuladas de modo a promover ambientes inclusivos ou permitir o debate sobre os processos de exclusão que precisam ser superados.

Nesse panorama, em 2000 ocorreu a Cúpula Mundial de Dakar (Senegal), que elaborou a Declaração de Dakar, a qual reafirma a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Assim como nos momentos anteriores, mais uma vez a formulação de políticas públicas em educação para a promoção da inclusão é destacada no sentido de desenvolver planos de ação nacionais e ampliar de forma significativa os investimentos em educação básica. Tais políticas implicam em repercussões, numa esfera macro, que buscam estender a escolarização pública, obrigatória e gratuita a todos os membros da comunidade e, numa esfera micro, intencionam transformar as instituições escolares em ambientes que privilegiem o acesso, permanência, participação e sucesso de todos os estudantes e demais membros que compõem a comunidade escolar.

Destacamos que as políticas que visam modificar concepções e práticas escolares tendem a ser marcadas por profundas ambiguidades e influências contextuais sobre as escolas, que podem tanto resultar em apoio e incentivo para o desenvolvimento de escolas inclusivas, quanto agirem como barreiras para o progresso. Essas influências incluem políticas nacionais e locais, como também pressões ideológicas e econômicas. Nesse contexto, as mudanças implicam no redimensionamento das *culturas, políticas e práticas* de inclusão na escola, que por vezes ocorre como um subproduto das intervenções nas escolas envolvidas ou que desenvolvem determinado projeto, buscando fazer a diferença para aqueles que ocupam suas salas de aula.

Nessa perspectiva, é impossível fazer comparações entre experiências de inclusão, ao mesmo tempo em que para considerarmos uma experiência como inclusiva, é necessário identificar seus mecanismos de exclusão em cada contexto, pois por maiores que sejam as intenções em eliminar e reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem, elas existem em cada ambiente escolar e não podem ser desconsideradas.

As políticas referentes ao processo de inclusão e exclusão em educação estão inseridas em um universo discursivo e de práticas sociais que resultam em processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, portanto, a fim de entendermos e emprendermos análise de políticas educacionais, é necessário assumir que os professores e demais profissionais da educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e que, dessa forma, suas crenças têm implicações para o processo de implementação das políticas.

2.3.4 As dimensões práticas do processo de inclusão e exclusão

Quando nos referimos à *orquestração das práticas* como categoria de análise, queremos dizer o que efetivamente acontece no dia-a-dia das instituições, inspiradas ou não pelas políticas e pelas culturas, mas certamente relacionadas a estas. Como exemplo, citamos o estilo administrativo da escola, as aulas oferecidas em suas respectivas particularidades relativas às matérias, aos professores, às maneiras como os alunos são agrupados.

A superação das barreiras à aprendizagem e a promoção da participação (com poder de decisão) são conceitos chave no processo de um desenvolvimento educacional inclusivo. Do ponto de vista conceitual, as respostas dos professores evidenciam o desejo de reduzir as

pressões excludentes que ocorrem no interior e no cotidiano das escolas, de modo a reduzir as dificuldades e apoiar a aprendizagem dos alunos.

Além dessas proposições, apontaríamos a necessidade de superar as culturas de discriminação presentes na cultura institucional das escolas. Deste modo, o ponto de partida para tal prática não seria o olhar para o aluno isolado, mas para os estudantes como atores coletivos em suas características de classe, culturais, raciais, de gênero, sexo, e tantas outras. Uma tarefa pedagógica relevante, que emerge dessa perspectiva, é questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam nos currículos de modo a silenciar ou privilegiar determinados grupos e determinados estudantes.

Como valorizamos saberes e práticas? Que saberes? Que práticas? Essas indagações podem ser pontos de partida para a construção de saberes e práticas voltadas para uma orientação inclusiva. Moreira e Candau (2003) consideram a necessidade de propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados. Acrescentam que:

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163).

Os autores sustentam que a discriminação pode adquirir múltiplas formas e que talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura de discriminação*. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser desnaturalizados, caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de condutas que reforçam os processos discriminatórios presentes na sociedade.

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e a importância do combate às diversas formas de discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais.

A inclusão, assim, caracteriza-se como um processo contínuo, sempre inacabado, marcado pela intencionalidade de promover uma relação justa e democrática no processo de aprendizagem, que encoraja o sucesso de todos os alunos e da comunidade escolar como um

todo, por meio do aumento de sua participação (com poder de decisão) na vida escolar. Os Laboratórios de Aprendizagem podem representar um importante papel no desenvolvimento de práticas inclusivas e na orquestração da aprendizagem para todos, caso estejam articulados com a proposta político-pedagógica da escola e sejam espaços que busquem romper com a prática escolar seletiva e excludente, evidenciada pelos altos índices de reprovação e evasão escolar dos grupos de estudantes historicamente excluídos do sistema escolar.

Estabelecer novas relações com o saber para além daquelas que buscam causas e culpados para as barreiras à aprendizagem nos remete à Charlot (2000, p. 16), que postula que a origem social não é a causa do fracasso escolar e os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais. Tais leituras retratam uma visão negativa ancorada na falta, que precisa dar lugar a uma perspectiva que compreenda como se constrói a situação de um aluno que fracassa no aprendizado e nas interações escolares. Em outras palavras, precisamos compreender como se produz a hierarquização das diferenças no espaço escolar para que possamos desconstruí-la, assumindo em nossa pesquisa, que o LA pode se tornar uma possibilidade de hierarquização.

Neste sentido, é fundamental compreendermos o funcionamento dos dispositivos de poder, como igualmente crucial, reconhecermos o papel dos profissionais da educação – em especial do professor – como agente do poder, porque agente da constituição do saber. Retomamos, uma vez mais, Foucault (1979, p. XXII), para ilustrar nosso pensamento:

Mais especificamente, a partir do século XIX, todo agente do poder vai ser um agente de constituição do saber, devendo enviar aos que lhe delegam um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce [...], mas a relação ainda é mais intrínseca: é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. E enquanto saber que tem poder.

Assim, ambientes educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer as práticas de poderes e, por isso mesmo, a defenderem o direito à diferença e a luta contra todas as formas discriminação e desigualdade social, sem desprezar ou deixar de lado toda a complexidade que a assunção deste posicionamento acarreta. Tentam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Um importante passo para essas escolas é o questionamento crítico de sua prática para entender o que é inadequado para os alunos que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação. A

questão não é simplesmente técnica, pelo contrário, resulta em novas práticas baseadas em interpretações diferentes sobre como os estudantes aprendem e como os professores devem se relacionar com eles.

2.3.5 Culturas, políticas e práticas como referenciais de análise

Por todo o exposto, consideramos que a elaboração de um referencial analítico a partir das proposições do Índice constitui uma abordagem condizente com o nosso objeto de estudo.

Assim, buscamos desenvolver as dimensões de *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e *orquestração de práticas* como bases analíticas que nos permitiram compreender as esferas de inclusão e exclusão existentes no projeto educacional em análise. Salientamos que os indicadores do Índice são flexíveis, nos permitindo elaborações e adaptações necessárias à realidade de cada pesquisa.

Na dimensão de *construção de culturas* identificamos de que modo o LA contribui na construção de uma comunidade e no estabelecimento de valores inclusivos. Para isso, buscamos adaptar os indicadores sugeridos à realidade de nossa pesquisa e das informações obtidas. Nessa dimensão, analisamos o sentimento de acolhimento; a cooperação entre os alunos e entre os profissionais; os encontros e circulação de informações entre os membros da comunidade escolar e o envolvimento das comunidades locais com a escola. Em relação aos valores inclusivos, destacamos a necessidade de conhecer as expectativas em relação aos alunos expressas nos documentos e nas observações da prática do LA; como também identificar a existência, ou não, de uma ‘filosofia’ de inclusão por parte dos professores envolvidos no projeto, que certamente implica na valorização dos alunos, na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola e na minimização de possíveis formas de discriminação.

Quanto à dimensão do *desenvolvimento de políticas*, analisamos o desenvolvimento de uma escola para todos e a organização e apoio à diversidade. Para isso, buscamos compreender de que forma a escola procura superar barreiras à participação e à aprendizagem, considerando sua proposta pedagógica e os documentos que indiquem a intenção de apoiar a diversidade.

Finalmente, e não menos importante, nos reportamos à dimensão de *orquestração das práticas*, que nos direcionam ao manejo da aprendizagem para todos e à mobilização de recursos. Nessa dimensão refletimos e analisamos como o LA promove a relação com o saber;

de que modo o ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos; se as atividades de aprendizagem contemplam e possibilitam compreensões sobre as diferenças e se a diversidade dos alunos é aproveitada como subsídio para o ensino e a aprendizagem; se os alunos são ativamente envolvidos em sua aprendizagem e aprendem em cooperação; se e de que modo as avaliações contribuem para o sucesso de todos os alunos; se existe colaboração e planejamento coletivo entre os professores cujos alunos estão envolvidos no LA.

Em consonância com os indicadores e categorias mencionados, buscamos dialogar com a análise crítica do discurso, teorizada por Fairclough (2001) e com a análise crítica das políticas educacionais, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), buscando ampliar nossa compreensão e nosso arcabouço teórico que se encontra em construção. Procedemos nossa análise relacionando nossos achados empíricos com as dimensões de culturas, políticas e práticas entrecruzadas com autores e teorias que dialogam e se aproximam de nossas questões de pesquisa.

3 OS CONTEXTOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO NOS PORTFÓLIOS DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM: NOSSO PONTO DE PARTIDA

A avaliação tem um importante papel no processo de inclusão em educação, especialmente em nosso referencial conceitual-analítico que se propõe a avaliar continuamente as instituições de ensino, de modo a envolver toda a comunidade escolar no processo de reflexão sobre os valores e crenças que sustentam as políticas e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

As professoras dos LAs periodicamente são solicitadas a elaborar relatórios e portfólios pela Secretaria de Educação, com o objetivo de refletir sobre as ações praticadas e pensar em estratégias que possam identificar e eliminar as barreiras existentes no projeto educacional. A partir da análise dos portfólios, correspondente a quarenta e nove¹³ escolas, referentes ao ano letivo de 2009, pudemos identificar diferentes concepções que perpassam a intervenção pedagógica praticada nesse espaço; as estratégias, limites e possibilidades referentes ao desenvolvimento dessa proposta; assim como resultados e sugestões para a continuidade da intervenção pedagógica. De acordo com Hernández (1998, p. 100):

Um portfólio não implica só selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem mostradas, [...] O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua consecução, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou um problema.

Cumpramos destacar que os portfólios foram elaborados de acordo com roteiro encaminhado pela Supervisão de Avaliação e Monitoramento do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação, com o objetivo de acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores dos LAs ao longo do ano de 2009 e avaliar a continuidade dos mesmos para o próximo ano (ANEXO C). No roteiro dos portfólios foi solicitado os seguintes itens: a) o que foi proposto no projeto de trabalho para o ano de 2009; b) como o projeto se desenvolveu (estratégias utilizadas ao longo do trabalho para o enfrentamento dos desafios; possibilidades, potencialidades e limites encontrados na trajetória); c) os resultados alcançados; d) sugestões para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na

¹³ Cinquenta e duas escolas possuem LA, mas foram analisados quarenta e nove portfólios de escolas que os encaminharam para a Secretaria de Educação. Destacamos que em algumas escolas havia mais de um portfólio, conforme o número de LAs existentes. Assim, optamos por diferenciar as iniciais dos professores quando nos referimos aos seus discursos.

escola, a partir da experiência acumulada no trabalho realizado; e) anexos com modelos de atividades propostas ao estudante, caso o professor queira exemplificar. Utilizamos o mesmo roteiro para elaborar tabela com informações para proceder ao nosso processo analítico do portfólio (APÊNDICE C).

Ao nos referirmos ao LA como política educacional, identificamos a elaboração dos portfólios como *contexto da prática*, onde a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas em seu texto e discurso original. Esta abordagem, portanto, nas palavras de Mainardes (2006, p. 53), assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, constituindo o que chamamos de dimensões de culturas, que têm significativas implicações em seus processos de implementação, ou seja, de orquestração de práticas.

Consideramos que a análise do portfólio se constituiu em um importante instrumento de informação para a pesquisa, pois através dessa avaliação pudemos desvelar representações das professoras sobre o processo de ensinar e aprender, como situações que evidenciam as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e exclusão resultantes dessa proposta de intervenção pedagógica.

Há um consenso entre os professores que atuam nos LAs no que se refere à proposta dessa intervenção; o projeto destina-se a alunos com histórico de reprovação escolar e dificuldade de aprendizagem. Salientamos que tais processos estão intimamente associados ao que compreendemos como barreiras à aprendizagem e à participação.

No discurso dos professores, expresso nos portfólios, fica evidenciado que após a identificação dos estudantes que apresentam defasagens ou estão em dificuldades de aprendizagem, a escola e seus profissionais optam por oferecer um trabalho individualizado e diferenciado aos mesmos, em horário extraclasse com o objetivo de minimizar as dificuldades detectadas e o índice de retenção dos alunos nas séries.

A identificação ou “diagnóstico”¹⁴ dos alunos que necessitam da intervenção nos LAs são feitas pela professora da sala de aula e, em alguns casos, também pela coordenadora pedagógica. Essa prática merece nossa atenção, pois pode se constituir em um processo de exclusão, caso a identificação dos estudantes com barreiras produza um efeito de rotulações e estereótipos, fato que nos coloca diante de um paradoxo, pois a intenção inicial de oferecer

¹⁴ O termo diagnóstico é frequentemente usado nos portfólios. Todavia enfatizamos nossa resistência ao seu uso e sua aplicação indevida no contexto educacional, por se referir ao conhecimento ou determinação de uma doença pelo(s) sintoma(s).

oportunidades e apoio adicional à aprendizagem desses estudantes, via de regra, se constitui em novas modalidades e sentidos de exclusão. No que se refere aos processos de identidade, identificação e diferença, Cuche (2002, p. 183-184) afirma que:

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. [...] A identificação pode funcionar como afirmação ou como imposição de identidade. A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma “autoidentidade” definida por si mesmo e uma “heteroidentidade” ou uma “exoidentidade” definida pelos outros.

O processo de identificação dos estudantes com dificuldades de aprendizagem determina quem serão os estudantes que receberão a intervenção pedagógica nos LAs. De acordo com as informações dos portfólios, as principais atividades desenvolvidas nos LAs implicam em: desenvolver trabalhos com pequenos grupos, utilizando estratégias lúdicas e materiais concretos; e, aceitar e valorizar a diversidade de estilos individuais de aprender. Diante dessas propostas de intervenção nos LAs, nos colocamos diante dos questionamentos: A proposta do LA não seria um direito para todos os estudantes? As práticas orquestradas no LA são praticáveis na sala de aula? A importância do ambiente e do espaço físico como elemento estimulador à frequência e à aprendizagem dos alunos é também evidenciada nos portfólios. O grupo de estudantes dos LAs é numericamente variável, a frequência dos encontros é de duas vezes semanais, com variação de uma a duas horas de acordo com a organização de cada escola.

A análise dos portfólios se constituiu em uma etapa exploratória da pesquisa, cuja análise foi realizada a partir dos discursos presentes nos diversos textos produzidos por professores em diferentes escolas. Identificamos escolas que possuíam um portfólio por LA, fato que de certa forma nos proporcionou estranhamento e nos fez admitir a hipótese da frágil interlocução entre os atores responsáveis pelos LAs. Para driblar a dificuldade metodológica em analisar diversos portfólios de uma mesma escola, analisamos seus portfólios como um documento único e usamos o critério de nos remetermos numericamente ao portfólio da escola, ou seja, portfólio da escola 1 (PE1) e assim sucessivamente, a cada momento que identificamos e citamos trechos documentais importantes para nossa reflexão e análise. Há momentos em que nos referimos aos discursos presentes nos portfólios, atribuindo-lhe a autoria da professora do LA, principalmente quando os textos são narrados ou descritos em

primeira pessoa. Essa estratégia de análise, em nosso entender, mantém a historicidade e os contextos de produção dos discursos e das práticas sociais presentes nos textos dos portfólios.

Articularmos nossas questões de pesquisa com as informações do portfólio, buscando um movimento interpretativo que levasse em conta nossas dimensões de análise em sua interdependência, desse modo não nos restringimos a trabalhar com nossas dimensões de análise (construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas) de forma isolada, o que resultaria em nosso entender, em esforço contrário à natureza constitutiva e relacional das mesmas. Adotamos os portfólios como textos discursivos, em uma perspectiva que considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Tal perspectiva, de acordo com Fairclough (2001), implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre os outros, produzindo significados e relações de poder. Os sentidos e significados presentes nos discursos dos portfólios são promissores para desvelar os sistemas de valores, de políticas e práticas subjacentes em seus textos, ou melhor, na política educacional praticada no cotidiano das escolas.

3.1 O LA é um espaço para superação de barreiras à aprendizagem?

O LA surgiu e é situado em um contexto de superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Essa intenção pode sinalizar a atenção às ações que precisam ser efetuadas para aprimorar a educação de todo e cada estudante. Na perspectiva de compreender se os LAs podem ser assumidos como espaço de superação das barreiras à aprendizagem, foram identificadas, por meio da leitura dos portfólios, propostas que objetivam:

- 1) Oferecer aos alunos com barreiras à aprendizagem a oportunidade de um trabalho mais individualizado e diferenciado em comparação ao realizado na sala de aula (PE1, PE3, PE5, PE19, PE21, PE33, PE34, PE38, PE41, PE47, PE48, 2009);*
- 2) Desenvolver a autoestima e valorizar os estudantes enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (PE4, PE16, PE23, PE28, PE29, PE33, PE37, PE47, PE49, 2009);*
- 3) Oferecer oportunidades de aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos e lhes garantindo condições adequadas para desenvolver sua autonomia e superar suas dificuldades (Escolas PE11, PE12, PE13, PE14, PE15, PE20, PE23, PE32, PE35, PE44, PE45, PE49, 2009);*
- 4) Trabalhar com as dificuldades dos alunos de modo que sintam prazer e tenham experiências de aprendizagem significativas (PE6, PE7, PE30, PE47, 2009);*

- 5) *Contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão social dos alunos, junto ao professor regente das turmas atendidas (PE22, 2009);*
- 6) *Investigar os obstáculos que os alunos enfrentam na construção de sua aprendizagem, contribuindo e mediando no processo de superação (PE24, PE25, PE27, PE36, 2009);*
- 7) *Desenvolver atividades mais dinâmicas, lúdicas e prazerosas que ampliem o conhecimento dos alunos (PE29, PE36, PE37, PE38, PE47, PE48, 2009);*
- 8) *Trabalhar o conceito de erro (através de vivências) como possibilidade de crescimento (PE44, 2009);*
- 9) *Valorizar as experiências do cotidiano do aluno, contextualizando-as para uma melhor compreensão e apropriação de novos conhecimentos (PE47, 2009);*
- 10) *Articular estratégias de colaboração junto aos alunos, para que compreendam melhor os conteúdos e se ajudem mutuamente (PE21, 2009);*
- 11) *Criar uma nova via de acesso ao conhecimento, estimulando a criatividade, a curiosidade e o prazer em aprender dando um sentido novo aos velhos conteúdos, possibilitando a superação de obstáculos à aprendizagem na sua interação com os conhecimentos escolares (PE44, PE46, 2009).*

Tais propostas evidenciam concepções e valores vinculados aos pressupostos de inclusão, na medida em que se propõem a identificar e reduzir as barreiras à aprendizagem dos estudantes, através de propostas que estimulam a participação, envolvendo-os em um processo de aprendizagem cooperativa, que visa a autonomia e novas relações com o saber. Denotam, ainda, a articulação com as políticas e práticas de inclusão, visto que são processos indissociáveis e dimensões complementares. Os objetivos apresentados expressam *construção de culturas; desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* que favorecem a inclusão, minimizando, assim, as barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos e de outros atores presentes no espaço escolar. Nossas três dimensões se expressam a partir das intenções políticas, registradas nos objetivos dos portfólios, que migrando do plano discursivo para o campo das práticas, podem se converter em valores e concepções que possibilitem a existência de processos mais inclusivos no cotidiano escolar, principalmente se as proposições dos LAs forem ampliadas para a escola como um todo.

Identificamos que o reconhecimento de que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferentes é uma constatação dos professores dos LAs. Todavia, há uma concepção implícita, nas propostas dos LAs, de que essa diferença inviabiliza um trabalho que envolva todos em sala de aula, e assim sendo, os diferentes ritmos de aprendizagem se transformam em barreiras que categorizam os estudantes, polarizando-os em grupos que acompanham o conteúdo em sala de aula e em grupos que não conseguem acompanhar ou aprender. Nesse caso, a diferença é hierarquizada e assumida como desvantagem, o que alimenta uma ideia

possivelmente equivocada de que não há necessidade de investir em outras práticas escolares que assumam a diferença dos estudantes, pois as alternativas educacionais para favorecer a aprendizagem ocorrem fora do tempo e do espaço da sala de aula.

A diferença de ritmo entre os estudantes e a relação com o tempo foi apontada no PE11 como barreira à aprendizagem no próprio LA. O ritmo diferenciado de aprendizagem é uma realidade; mas, há uma tendência à culpabilização do próprio aluno, da sua família ou da falta de recursos. O ritmo diferenciado é reconhecido, mas transformado em barreira, também no espaço do LA, à medida que se estabelece comparação entre os diferentes estudantes.

As atividades programadas e executadas apresentaram um bom resultado dentro do proposto e esperado. Mas, houve casos também de alunos que não conseguiram dominar todas as dificuldades apresentadas e atingir o conhecimento pleno dos colegas de sua turma. Necessitam de um tempo maior e mais atividades para atingirem os objetivos propostos. Isto devido à imaturidade do aluno, falta de recursos para a leitura, falta de interesse e de acompanhamento da família na vida escolar do aluno, influência do próprio meio social (PE11, 2009).

Ao afirmar a existência de estudantes que não conseguiram “dominar” suas dificuldades e atingir o conhecimento “pleno” dos colegas, constatamos que se o espaço do LA tem como objetivo promover o aluno e identificar suas necessidades de aprendizagem, a preocupação com o seu ritmo de aprendizagem e a repetição da queixa que gerou o encaminhamento do estudante ao LA, se traduz em uma contradição, pois esse espaço se justifica na medida em que busca transcender as dificuldades do cotidiano escolar.

A associação entre dificuldade de aprendizagem e autoestima é recorrente no discurso dos professores. De acordo com o Dicionário Aurélio (2010), estima se refere à apreciação favorável de uma pessoa ou de uma coisa; amizade, apreço, afeição, consideração. Esse conceito está intrinsecamente associado ao conceito de inclusão, no sentido de pertencimento a determinado grupo social com possibilidade de valorização e reconhecimento do indivíduo. Desse modo, podemos inferir também que a estima é um conceito construído, de forma intra e interpessoal, a partir de nossas relações sociais e culturais. Portanto, o conceito de baixa autoestima pode representar processos de exclusão existentes nas esferas sociais, em nosso caso particular, a escola. Ao estabelecer relações comparativas, seletivas e normatizadoras, a escola viabiliza a construção de conceitos e a atribuição de valores que determinam padrões de comportamentos, de aparências, culturais, familiares, econômicos, entre outros, que podem repercutir na representação favorável ou desfavorável de cada estudante diante do grupo, pois, no nosso entender, as representações coletivas interferem e produzem (assim como são produzidas por) nossas

representações pessoais e nossas identidades. Consideramos que a questão da autoestima esteja vinculada à questão da identidade. Nas palavras de Cuche (2002, p. 177):

Para a psicologia social, a identidade é um instrumento que permite pensar a articulação do psicológico e do social em um indivíduo. Ela exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social próximo ou distante. A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social [...] Mas a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo social é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nessa perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural.

Os estudantes a quem são atribuídos a baixa autoestima estão distintos do grupo de estudantes bem sucedidos na escola, o que conduz à crença da existência de produção de identidades negativas que podem reduzir a participação, o sentimento de pertencimento ao grupo, enfim, pode gerar ou acentuar o quadro denominado de “baixa autoestima”.

A importância do trabalho individualizado é destacada como estratégia para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, os quais, conforme a interpretação de algumas professoras, são oriundos de uma realidade ‘diferente’ e não contam com a participação e o apoio da família.

Nós, professoras, em todos os instantes nos deparamos com situações de agressividade, desinteresse, omissão de participação dos responsáveis pelos alunos. Nesses momentos percebemos que muito mais que conteúdos, era necessário intervir de forma mais individual e compreensiva com um determinado aluno. Nestes momentos lançamos mão de recursos lúdicos e atividades variadas, fazendo com que o aluno se interessasse pelas atividades que estávamos propondo. Esta intervenção foi bastante significativa. O que mais contribuiu para o nosso trabalho foi a proximidade que criamos com cada aluno. Isto fez com que eles se sentissem mais à vontade para se expressarem e perceberem que aquele espaço era destinado para falarem e serem ouvidos (PE5, 2009).

Percebemos ainda, que o uso de jogos e de atividades lúdicas é um recurso predominante nos LAs. De acordo com algumas professoras, esses recursos são estratégias de mediação na aquisição de valores e de conhecimentos que darão subsídios à aquisição de novas aprendizagens.

É consenso que as crianças aprendem melhor por meio de atividades lúdicas [...] Seja ela uma brincadeira, seja um jogo, pressupõe relação e interação. Jogar possibilita a formação de atitudes sociais: respeito, solidariedade, cooperação, cumprimento de regras, responsabilidade, iniciativa, dentre outras. Durante as atividades no Laboratório de Aprendizagem, os alunos são estimulados a solucionar situações-problema, que desenvolvem a criatividade e a espontaneidade, levando-os às vivências práticas, nas quais revelem capacidade de agir, pensar, ser e estar integralmente. A ludicidade é importante recurso de trabalho para o educador, objetivando o resgate de conceitos e conteúdos que precisam ser abordados de forma diferente, para os alunos encontrarem subsídios para novas aprendizagens referentes à etapa em que estão inseridos (PE3, 2009).

Os recursos e abordagens usados nos LAs merecem atenção quanto aos seus efeitos educacionais. McLaren (1997, p. 242) nos alerta quanto aos fenômenos da “psicologização do fracasso estudantil” e da “tecnologização do aprendizado”. Nas palavras do autor:

Psicologizar o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o professor da necessidade de engajamento num autoescrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática.

McLaren (1997) sustenta que o fracasso escolar é ‘estruturalmente estabelecido e culturalmente mediado’ e que seu processo de psicologização está associado ao processo de ‘culpabilização da vítima’, que seria atribuir ao estudante a responsabilidade pelo fracasso. Esse processo ao nosso entender é uma cultura de exclusão presente no cotidiano escolar, que busca culpados em vez de identificar e atuar sobre as possíveis e reais causas das barreiras. De modo similar, a ‘tecnologização da aprendizagem’ pode se configurar em abordagens hegemônicas sobre desenvolvimento e implementação de currículos com programas de aprendizagem politicamente assépticos e culturalmente esterilizados, nos quais os estudantes são ensinados de forma descontextualizada e mecanicista. O uso dos jogos e das atividades lúdicas pode produzir conhecimentos transformadores, se associados a teorias que ampliem as oportunidades de conhecimento dos estudantes e se possuírem intencionalidade e objetivos pedagógicos em seu processo de planejamento, atendendo a singularidades dos diferentes estudantes.

O confronto entre realidades diferentes aponta para caminhos que conduzam a prática docente a uma perspectiva em que a diversidade cultural não pode ser negada ou silenciada. A premente necessidade de superar práticas hegemônicas e homogeneizadoras é percebida no cotidiano escolar. A professora, ao dialogar com os estudantes e intercambiar vivências e

histórias de vida, se coloca em uma atitude de oferecer um ensino culturalmente apropriado ao contexto de seus estudantes.

Os desafios foram grandes, pois em pouco tempo tive que mudar aquela realidade. Então comecei apresentando-me e contei um pouco da minha história, que estudei ali da 1ª à 8ª série, que também usei o mesmo uniforme, e que eu tinha tempo para tudo, hora de brincar, estudar, alimentar, de fazer minha higiene... Enfim, disse sobre a importância dos estudos em nossa vida. A fim de conhecê-los melhor, perguntei o que gostavam, o que acham da escola, da comunidade, o que realmente significava para eles os estudos. O que queriam aprender, quais seus medos... Tive como objetivo nessa conversa, achar um tema gerador comum entre eles, pois acredito que é através da realidade e da experiência que o aluno aprende. Entretanto, percebi o gosto dos alunos em brincar com papagaio, sendo assim, comprei um para cada aluno e desenvolvemos muitas atividades através desse objeto (PE30, 2009).

Esse relato é um exemplo de valor inclusivo que produz efeitos positivos na relação professor-estudante, pois à medida que a professora narra sua história, cria mecanismos de identificação e aproximação com seus alunos. Além disso, a professora buscou estabelecer um tema comum e de interesse de todos para introduzir as atividades do LA. De acordo com Charlot (2000), toda relação com o saber apresenta uma dimensão de identidade em que aprender faz sentido se houver referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, enfim, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. O autor acrescenta que:

É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação (CHARLOT, 2005, p. 40).

As barreiras relacionais e atitudinais presentes no cotidiano escolar, ao se tornarem conhecidas e prevenidas em um *continuum* que desafia as práticas institucionais e atitudes discriminatórias de seus atores, têm um potencial transformador nas culturas institucionais, pois o reconhecimento das desigualdades é o ponto de partida para a concretização de políticas e outras medidas que visem eliminá-las.

Entre os princípios fundamentais para a construção de valores inclusivos que auxiliam na superação de barreiras à aprendizagem está a crença de que a origem social não é a *causa* do fracasso escolar (CHARLOT, 2000). Na perspectiva da inclusão, a diferença é considerada

como subsídio para o ensino e a aprendizagem, no sentido de possibilitar intercâmbios de significados e de experiências.

3.2 Quem são os estudantes que frequentam os Laboratórios de Aprendizagem?

Uma importante pergunta que nos fizemos ao empreendermos esse estudo é quem são os estudantes que frequentam os LAs. Através de citação, o PE26 expressa a mesma curiosidade ou preocupação quanto ao reconhecimento do aluno que frequenta esse espaço de intervenção pedagógica:

Quem são essas crianças pequenas que nos chegam nos espaços educativos e que nos desafiam cada vez mais? Que sonhos têm? Quantos desejos? Quantas certezas e incertezas, quantos medos? Quantas crenças cercam essas crianças, quantos conhecimentos possuem? São crianças que vêm para as nossas turmas. Trazem a vida com elas, suas histórias, expectativas, motivações e necessidades. Enfim, são leitores e produtores de seus próprios textos, desde muito cedo. Acreditem!!! (CECÍLIA GOULART, apud PE26, 2009).

Essa citação expressa a importância de se conhecer os saberes e de se promover a participação de cada estudante em seu trajeto de aprendizagem. A percepção do perfil dos estudantes dos LAs é diversificada quanto aos aspectos e as concepções dos professores sobre contextos de natureza social, cultural, pedagógica e comportamental.

Evidenciamos situações em que o perfil do aluno se restringe a descrições de caráter comportamental. A atribuição de rótulo aos estudantes pode interferir nas expectativas e desviar o foco pedagógico para questões de natureza clínica:

D. tem 11 anos e está no 4º ano. Tem dificuldade em Português, lê sem fluência e não interpreta o que lê. Apresenta distúrbio de comportamento. Y. tem 13 anos e está no 4º ano. Lê e interpreta com dificuldades, não domina as operações. É um aluno imaturo, faz tratamento com neurologista, não consegue concentrar-se, é inquieto e tem raciocínio lento. S. tem 11 anos e está no 4º ano. Está alfabetizado e escreve palavras simples. Em matemática não tem noção de números. Apresenta necessidades especiais, mas não tem laudo médico. Raciocina com dificuldade, apresenta fala embolada. B. tem 10 anos e está no 4º ano, não está alfabetizada. Tem dificuldade para andar, fala embolada e não tem laudo médico (PE39, 2009).

Tais descrições se baseiam na falta, em uma visão negativa e cristalizada do estudante com barreiras à aprendizagem. A ausência de referência quanto às suas possibilidades está associada a uma cultura de exclusão que culpabiliza o próprio aluno por suas dificuldades e

restrições à participação e à aprendizagem. A dependência e o atrelamento ao uso de diagnósticos médicos e comportamentais criam rótulos que podem ocasionar baixa expectativa dos professores em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em questão. A identificação dessa problemática nos discursos dos professores nos convida a assumir uma relação mais positiva com o saber, que representa identificar as potencialidades dos estudantes, sem se deter nos seus impedimentos.

Enfatizando o processo de exclusão que resulta em baixas expectativas sobre os estudantes e nos reportando a valores e crenças fortalecedoras de estereótipos, destacamos as seguintes observações:

O trabalho em grupo é difícil, pela imaturidade ou pela rivalidade instalada no correr dos anos de fracasso. Acredita-se que à medida que amadurecerem, essa dificuldade será superada. Depende, provavelmente, da compreensão das vantagens da cooperação e da ajuda mútua. Pensar e reconhecer o outro como igual. A motivação é muito variada. A atenção é curta, e há necessidade de muita atividade em torno da fixação. Como a motivação é difícil e a atenção flutuante, as atividades precisam variar, mudando a apresentação e conservando o conteúdo. A forma de apresentação da atividade precisa ser simples e direta, pois o raciocínio é lento (a movimentação é frequente e a concentração falha, grande parte não consegue se manter sentada, querem trabalhar em pé. Parece não haver questões de hiperatividade, propriamente, a situação caminha mais para a apatia, o desinteresse e o conformismo, pelo tempo de repressão irrefletida do trabalho da sala de aula) (PE25, 2009).

Esse relato apresenta evidências de que as barreiras à aprendizagem dos estudantes foram impostas pelo próprio cotidiano de sala de aula, denominado de “repressão irrefletida”. Esse termo nos chama atenção, pois nos sugere uma prática de dominação e de disciplinarização que transforma os estudantes em pessoas apáticas, desinteressadas e conformistas, ou seja, progressivamente, as barreiras à participação destituem os estudantes do desejo de aprender, o que nos leva a acrescentar que as barreiras à participação interferem na aprendizagem e vice-versa. Desse modo, com o objetivo de modificar esse contexto, é proposto um trabalho que incentive a criatividade considerando as experiências dos próprios estudantes. O relato acrescenta que:

A memória também poderá ser trabalhada, mas os recursos para lembrar devem ser descobertos. [...] As descobertas caminham por um determinado raciocínio e permanecem por mais tempo amparando novas descobertas e aprendizagens. Caminho para a autonomia. A afetividade precisa ser sentida, dar e receber, cada pessoa considera que se é amada será protegida. É preciso trabalhar a família, como grupo capaz de se amar, se proteger e incentivar o desenvolvimento pessoal e social. A comunidade

precisa de trabalho e lazer. Muito profissionalismo no atendimento. Atendimento precoce (PE25, 2009).

As palavras usadas nesse discurso nos remetem à importância da autonomia no processo de aprendizagem e ao compromisso do fazer pedagógico, que nesse caso específico envolve uma ação integrada entre toda a comunidade escolar, como também uma concepção integral de educação que não se limita ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas aos aspectos individuais, sociais e afetivos. Todavia, a ausência do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem se faz presente nesse discurso. Todas as questões identificadas são pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas afirmamos que a intervenção pedagógica intencional e mediadora é fundamental para a superação das barreiras à aprendizagem identificadas nesse grupo.

O histórico de evasão e repetência, a dificuldade de interação com a turma, a defasagem de alguns conhecimentos são apontados como barreiras efetivas à aprendizagem e à participação escolar dos estudantes. Através de observações sobre as prováveis causas de tais barreiras, são descritas as seguintes reflexões:

Os alunos encaminhados ao projeto apresentavam a autoestima muito baixa, mostrando desinteresse pelo processo ensino/aprendizagem. Mostravam-se nas salas regulares ou muito tímidos ou muito agitados, gerando problemas comportamentais. Tinham dificuldades de concentração. E no cognitivo apresentavam-se sem a internalização de conteúdos básicos da matemática, como a autonomia para operar adições e subtrações, com reservas e agrupamentos, e divisões e multiplicações simples. Encontravam grandes dificuldades para interpretar e abstrair ideias centrais de um texto, a produção era ineficiente e apresentavam uma leitura ainda fragmentada e sem pontuação. Na escrita havia a troca de letras, dificuldades com as sílabas complexas e não detinham habilidades para pontuar (PE41, 2009).

As dificuldades apresentadas partem do caráter comportamental, que oscilam de um extremo a outro: “muito tímidos ou muito agitados”. O aspecto cognitivo também é destacado quando se faz referência à dificuldade de concentração, de abstração lógico-matemática, de interpretação da leitura e dificuldade na escrita. A professora destaca que após detectar tais situações, percebeu que era necessário fazer um trabalho que buscasse desenvolver entre estudantes e professora um ambiente de cordialidade e confiança, um trabalho diferenciado do apresentado nas salas regulares. Desse modo, na sequência de sua narrativa, elaborou uma proposta baseada em atividades lúdicas, oferecendo a esses estudantes oportunidades para externarem suas “angústias e necessidades”. Reafirmou a priorização de um trabalho

diversificado e diferenciado do apresentado nas salas regulares, buscando uma ação de desenvolvimento em equipe e de apoio mútuo.

Na efetivação da oferta de um apoio favorável ao processo de aprendizagem e participação dos estudantes encaminhados ao LA, a identificação de suas barreiras, o processo de minimização das mesmas e os recursos necessários para a promoção das aprendizagens são questões que podem favorecer a reflexão e conhecimento de todos os atores da comunidade escolar. Ressaltamos a necessidade de problematizar as concepções de caráter discriminatório, no sentido de privilegiar informações sobre as possibilidades dos estudantes e não de suas limitações.

3.3 Quais os contextos familiares dos estudantes dos LAs?

A maioria dos portfólios evidencia o papel da família no sucesso ou nas barreiras de aprendizagem dos estudantes. Ao reconhecer as múltiplas configurações de família presentes no contexto escolar e o progressivo papel social da escola é destacado que:

Não é de hoje que a escola vem adquirindo status de socializadora e responsável por grande parte do desenvolvimento e da aquisição de condutas e atitudes necessárias à sobrevivência social do sujeito. Portanto, o desenvolvimento de um comportamento social adequado não é mais objetivo somente da família. A escola deve estar preparada para novas configurações nas relações familiares, buscando novos significados e inserindo cada vez mais a família no processo de ensino e aprendizagem, já que sua atuação é determinante para o progresso do aluno (PEI, 2009).

O acolhimento e a valorização das famílias é um pressuposto importante na construção de uma comunidade escolar. Todavia, a expressão “comportamento social adequado” traduz a perspectiva monocultural adotada nos contextos escolares, que transforma o conceito de igualdade em homogeneização, padronizando atitudes e comportamentos de forma idealizada e refutando o que foge ao padrão considerado como desejável. Outro destaque que fazemos é quanto ao reconhecimento da escola em relação às diferentes configurações familiares e a necessidade de ampliação da participação da família no processo de ensino-aprendizagem, pois a escola em questão considera que essa participação é determinante para o progresso do aluno. Esse discurso apresenta uma visão positiva sobre a influência da família na escolarização dos estudantes, pois constata que se existe correlação entre família e sucesso escolar, a escola precisa favorecer a participação da família em seus processos de decisão.

No entanto, sentimos a prevalência do discurso que culpabiliza a família e suas precárias condições pelo insucesso escolar dos estudantes. Em entrevista realizada junto aos familiares, em uma escola na zona rural, a professora constata a existência de:

Pelo menos um elemento do casal com “pouca leitura”; muita dificuldade para dialogar com os filhos, quase não conversam, não falam sobre a escola, não se preocupam com tarefas escolares e nem mesmo com o resultado provável, por não terem tempo ou por não compreenderem o que se passa, mas percebem que as crianças não sabem ler, não sabem o que fazer. Baixa autoestima como pessoa ou como família. Quase total ausência de uma estrutura familiar. Presença de alcoolismo, desemprego, dependência de atendimento assistencialista – em geral a bolsa família. Pretensão de enviar as crianças à escola pela obrigatoriedade da continuação da assistência; pela refeição na escola; ausência de ambos os pais durante o dia. Preocupam-se pouco com as crianças que ficam vagando pela estrada; as crianças não têm rotina em casa, não se ocupam, não brincam sistematicamente (PE25, 2009).

Percebemos nesse discurso que a “quase total ausência” de estrutura familiar está associada às condições precárias, impostas por problemas de natureza sócio-econômica. As desigualdades sociais presentes em nossa sociedade marcam também nossas escolas e os contextos familiares de nossos estudantes, através da precariedade de condições de vida expressas no relato pela falta de moradia, alimentação inadequada, baixa escolaridade dos pais, desemprego ou informalidade no trabalho e alto índice de exposição à violência. O que fazer com essa realidade? De que forma a escola pode funcionar de maneira a não reproduzir ou reforçar tais desigualdades? Novamente reafirmamos que nossos estudantes não possuem deficiência sociocultural. A escola, ao desconhecer ou se recusar a levar em conta as especificidades culturais de seus estudantes, mergulha em contradições que geram e/ou ampliam as barreiras educacionais.

A constatação e o reconhecimento de que nossos estudantes são oriundos de diferentes contextos socioculturais é presente em vários portfólios:

Nossa escola está localizada em um bairro pobre, onde nossos alunos não têm apoio familiar, ficam sozinhos (os pais trabalham fora) nas ruas e precisam suprir esse espaço na escola. Portanto, faz-se necessário afirmar que nossos alunos precisam de acompanhamento diário e contínuo ao longo do ano para acompanhar os estudos em sala de aula (PE39, 2009).

Percebemos que muitos alunos não têm o hábito de estudo em casa e estão acostumados a viver na ociosidade. Existe também a falta de compromisso de algumas famílias com o aprendizado dos filhos, sendo este um dos entraves, justificando assim algumas ausências no livro de frequência (PE45, 2009).

“Ausência de hábito de estudo”, “viver na ociosidade” e “falta de compromisso das famílias” são expressões que traduzem um discurso marcado pela exclusão e pelo distanciamento entre a cultura da família e a cultura da escola. Ao fazer tais afirmações a escola se ancora em um ideal de família e de estudantes que pertencem à cultura dominante, se apropriando de um discurso dominante para caracterizar e estereotipar práticas e situações familiares de grupos “subalternizados”, evidenciando assim, baixas expectativas em relação aos estudantes que apresentam tais condições de vida. Para Cuche (2002, p. 145), “falar de cultura ‘dominante’ ou de cultura ‘dominada’ é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros.”

As relações entre as diferentes culturas, em nosso caso particular as da família e da escola, nos conduzem à reflexão apresentada por Candau e Moreira (2007, p. 39):

Nossa maneira de nos situarmos em relação *aos outros* tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Quem são os *nós*? Tendemos a incluir na categoria *nós* todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os *outros*? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc.

Ao considerar a realidade social dos estudantes, as professoras destacam que foram feitas tentativas de aproximação e envolvimento dos familiares através de reuniões de pais, bilhetes solicitando a presença dos estudantes faltosos e informando da importância da participação de tais estudantes no projeto. Mas, em alguns casos, os pais não atenderam à solicitação de garantir a participação e nem tampouco compareceram à escola para se inteirar do desenvolvimento escolar de seus filhos. Nesse contexto, a infrequência foi considerada como um “entreve” para o desenvolvimento das atividades do LA:

Algumas dificuldades foram encontradas, tais como não comparecimento de crianças que foram encaminhadas ao Laboratório de Aprendizagem, ausência frequente de algumas que vinham participando das aulas. Para superar essas situações fizemos novo contato com os responsáveis explicando-lhes a importância que a participação no Laboratório de Aprendizagem tem para as crianças; propusemos para aqueles que moram longe da escola, a permanência nesta com direito a refeições. Em alguns casos tivemos sucesso, em outros não, pois havia outros impedimentos para a efetivação da frequência do aluno, tais como pouco comprometimento da família, dificuldade com relação a vale-transporte, priorização de outras atividades desenvolvidas pelas crianças em outros lugares (PE49, 2009).

Esse relato apresenta a iniciativa da escola na busca de diminuir as barreiras de acesso e participação dos estudantes, através da oferta de permanência dos mesmos com direito à alimentação, a fim de garantir a frequência no LA. Destacamos diante das evidências de que alguns pais tiveram dificuldades em comparecer à escola por motivo de trabalho, que o horário das reuniões pode ter se configurado como obstáculo à participação dos mesmos. Em relação aos pais que conseguiram participar, foram observados resultados satisfatórios em termos de frequência nos LAs. Nos casos relatados pelas professoras, as reuniões consistiam na apresentação da proposta do LA e na assinatura de um termo de compromisso para assegurar a presença dos estudantes no projeto. Para aqueles que não cumprissem o acordo, após três faltas sucessivas, poderiam incorrer na suspensão e substituição do estudante (PE7, 2009). Essa prática de intimidação e penalização, que implica na assinatura de um termo de compromisso e possível suspensão do estudante faltoso nas atividades do LA, é um exemplo de política de exclusão, que precisa ser discutida e eliminada.

Em outras ocasiões e contextos escolares, a reunião com os pais buscava conscientizá-los sobre a importância do LA, mostrando que o mesmo é um direito que deve ser aproveitado ao máximo, tanto para um melhor desempenho escolar, quanto para elevar a autoestima dos filhos (PE22, 2009).

Ou ainda, de acordo com relatos do portfólio, durante as reuniões era necessário mostrar para a família que o estudante era capaz de progredir, pois embora os responsáveis, representados na maioria das vezes pelas mães, tivessem grande expectativa em torno da aprendizagem do filho, a grande maioria era descrente da possibilidade do sucesso escolar. No portfólio foi relatado que durante a reunião as famílias foram orientadas:

Que às vezes uma pequena mudança de atitude, já era um começo para ele (o aluno). Que faltava pouco para que tudo caminhasse melhor. Dado a isso, as famílias, e as mães em particular, investiram nos filhos e conseguimos com a ajuda delas o progresso tão almejado para o aluno. Houve aquelas que também tivemos que conquistar. E à medida que nos conhecíamos, que viam os trabalhos dos alunos, se sentiram à vontade para conversar e até criticar. Passaram a confiar, na proporção em que viam que aquele trabalho diferenciado da sala de aula, ajudava o aluno como um todo, até na postura dos estudos dentro de casa (PE47, 2009).

Esse relato nos dá um exemplo de possibilidades e de conquistas a partir da relação família e escola. Conforme a condução do diálogo e proposta de apoio da escola às famílias, observamos situações bem sucedidas que possibilitam mudanças de atitudes entre os

envolvidos no processo e maior confiança da família na proposta pedagógica desenvolvida pela escola.

A fim de minimizar as barreiras sociais presentes nos contextos familiares, Weiss é parafraseada para afirmar que:

Uma boa escola deve, acima de tudo, ser estimulante, provocadora da busca de conhecimento, criar o ser desejante. Para isso a função dos profissionais da área de educação deveria ser: melhorar as condições de ensino para serem mediadores no crescimento constante da aprendizagem dos alunos e assim prevenir dificuldades na produção escolar; proporcionar meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao ingresso na escola; atenuar ou, no mínimo, contribuir pra não agravar os verdadeiros problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história do aluno e sua família (WEISS apud PE1, 2009).

Essa citação nos levanta dúvidas: será mesmo que os ‘verdadeiros’ problemas de aprendizagem se originam ao longo da história do aluno e sua família? Ou podem ser relacionados aos contextos escolares e às relações que se estabelecem e são estabelecidas com o saber? Ou um conjunto dessas e outras diferentes variáveis? McLaren (1997) chama-nos a atenção quanto ao silêncio em relação à maneira como os professores e estudantes produzem e reconstruem o significado da vida diária. Aciona o conceito de *voz* de Giroux, afirmando que se refere a um conceito pedagógico importante, porque alerta os professores para a ideia de que todo o discurso é situado historicamente e mediado culturalmente. Em síntese, o termo *voz* refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar e articular experiências. Destacamos nossa descrença quanto à afirmação de que as barreiras à aprendizagem são tecidas somente no contexto familiar. A nosso ver, a ausência de *voz* e de participação são os principais mecanismos destituidores do potencial de aprendizagem dos nossos estudantes, pois impedidos de expressarem seus contextos socioculturais, distanciam-se da cultura escolar dominante que não reconhece seus interesses e subvaloriza sua bagagem de conhecimento.

Reconhecer o papel da família e seu direito à participação na vida escolar dos filhos se traduzem em princípios que consideramos voltados para uma perspectiva inclusiva, porque esse processo ocorre à medida que toda a comunidade escolar é incentivada a participar das decisões e eventos que acontecem na escola. As múltiplas configurações familiares e seus diferentes contextos socioculturais são, para nós, uma realidade, e não a causa ou a

consequência das barreiras à aprendizagem ou à participação dos estudantes. Charlot (2005, p. 50) nos acrescenta que:

Há, com certeza, correlação estatística entre a origem social da criança e seu sucesso ou fracasso escolar. Não se pode negar essa correlação estabelecida pelos sociólogos. Correlação, porém, não significa determinismo causal. É suficiente apontar uma prova empírica: apesar dessa correlação, algumas crianças do meio popular têm sucesso na escola e algumas crianças da classe média fracassam. Portanto, não basta conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar das crianças.

A cooperação entre família e escola é um processo contínuo que não se reduz a reclamações, cobranças e intimidações. Cada escola, considerando a realidade de sua comunidade, cria estratégias de acolhimento e participação dos familiares na trajetória escolar de seus filhos. As formas de aproximação entre família e escola respondem aos princípios e valores de cada instituição, e que, conforme os exemplos apresentados, podem se expressar através de relações autoritárias ou democráticas. A participação dos familiares e dos estudantes é a resposta ao tipo de aproximação proposta por cada instituição de ensino.

3.4 Em quais contextos socioculturais os estudantes dos LAs estão inseridos?

As escolas municipais situam-se em majoritariamente em bairros de periferia e atendem, em grande parcela, à população de baixa renda. Nos portfólios, os contextos socioculturais de nossos estudantes são evidenciados e reconhecidos como elementos a serem considerados no processo de organização do apoio educacional:

As condições socioeconômicas e culturais não podem ser isoladas do contexto do aluno, já que, exemplificando, muitos eram infrequentes no Laboratório de Aprendizagem porque precisavam ficar com o irmão menor ou para ajudar nos afazeres domésticos. Por outro lado, alguns não tinham condições financeiras de retornar, num segundo momento, à escola (PEI, 2009).

Atribuições domésticas, trabalho infantil informal e privações econômicas são mecanismos que ameaçam a frequência dos estudantes nos espaços escolares. Além disso, identificamos que algumas concepções podem aprofundar as desigualdades e exclusões existentes no cotidiano de nossos estudantes. A crença de que a educação precisa do suporte de profissionais da área médica está vinculada a um modelo médico de intervenção pedagógica, ainda muito presente na cultura escolar:

Além do atendimento, procuramos contatar a família, para que providenciem um atendimento médico para os alunos que, em sua grande maioria, apresentam algum problema de saúde: deficiência na fala, oftalmológico, neurológico, dificuldade de aprendizagem com causa desconhecida para a escola. Nem sempre somos atendidos. A escola, sempre que consegue, faz algum encaminhamento (PE12, 2009).

Há ainda os casos em que a criança necessita de atendimento por profissionais especializados, como por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, e a família, por motivos diversos, não consegue, mesmo com encaminhamentos realizados pela escola. Esses são alguns aspectos que também contribuem para que nem sempre as expectativas que temos com relação às crianças que atendemos sejam atingidas (PE49, 2009).

Em relação aos limites, podemos dizer que um dos maiores foram as dificuldades de aprendizagem de poucos alunos, que não apresentaram um bom desenvolvimento na aprendizagem, com muitos problemas sociais e de comportamento. Mesmo tendo tido um atendimento, por mim individualizado e que, além disso, faziam acompanhamento com outros profissionais especializados como psicólogos, psiquiatras, entre outros. Têm geralmente um histórico de agressividade, violência familiar/sexual, uso e/ou tráfico de drogas pelos pais, pais separados, desenvolvimento mental afetado por problemas de formação fetal, enfim não apresentam um desenvolvimento como o da maioria dos alunos. Situações estas, em que a escola não tem profissionais e nem função para atacá-las (PE21, 2009).

O modelo médico contrasta com a perspectiva social que adotamos em nosso referencial conceitual. Em vez de considerarmos as dificuldades de aprendizagem como decorrentes de deficiências ou de algum impedimento associado à própria criança, buscamos relacionar as barreiras à aprendizagem e à participação aos contextos atitudinais, políticos, institucionais, culturais, como também às circunstâncias econômicas e sociais que afetam suas vidas (BOOTH; AINSCOW, 2002).

De fato, as barreiras enfrentadas pelos nossos estudantes ultrapassam os muros da escola. Em uma perspectiva de inclusão educacional e social, é desejável que se estabeleça redes de apoio com outras instituições responsáveis por garantir os direitos essenciais das crianças e dos adolescentes. Como desenvolver tais políticas? De que modo implementá-las? Qual o papel das escolas nesse contexto?

Quanto ao trabalho pedagógico e o de parceria com outras ações, como a de saúde, do conselho tutelar, ela (escola) tem procurado fazer o que pode e às vezes até o que está além de suas possibilidades, para tentar amenizar estas condições. Mas a questão social não é uma questão de responsabilidade apenas da educação, tem que estar acompanhada das demais políticas sociais pra que todos tenham sucesso (PE21, 2009).

No caso de estudantes que residem na zona rural, as barreiras de acesso precisam ser minimizadas através de intervenções e arranjos educacionais que garantam o direito de todos à educação:

A maioria dos alunos atendidos reside na zona rural e chegam à escola por meio da Kombi Escolar ou ônibus. São alunos menores e que não têm condições de virem a um reforço em horários diferenciados. Os alunos foram encaminhados ao projeto a partir de um diagnóstico realizado no início do ano, observação pela professora e coordenação, a fim de detectar deficiências, pontos fracos e fortes do educando. Esses alunos são atendidos com uma metodologia diferenciada que busca atender suas necessidades e respeitar seu ritmo, porém, sem perder seu objetivo final que é a aprovação ou um melhor desenvolvimento ao final do ano letivo (PE12, 2009).

Além da provisão de recursos para garantir a participação dos estudantes residentes na zona rural, esse relato destaca também o interesse da escola em oferecer oportunidades de aprendizagem para cada estudante conforme suas singularidades, favorecendo sua aprendizagem e aprovação no final do ano letivo. A expectativa de sucesso para todos os estudantes nos reporta à dimensão de orquestração de práticas e à construção de culturas que favorecem o processo de inclusão educacional.

Os diferentes contextos socioculturais podem e devem ser considerados para além de uma perspectiva unívoca e essencialista. Superar a lógica da origem social e das deficiências culturais como causa do insucesso escolar representa um importante passo em direção a uma perspectiva que busque novas contextualizações na *construção de culturas*, no *desenvolvimento de políticas* e na *orquestração de práticas* no processo de inclusão em educação. A discriminação institucional expressa no discurso e nas atitudes de alguns profissionais da educação é uma barreira difícil de ser transposta e se constitui em um importante desafio, no sentido de romper com perspectivas que expressam a impotência e a reprodução do que se considera fracasso:

Entende-se a situação como uma reeducação de hábitos e atitudes diante da aprendizagem, da escola, da família e de si mesmos. Muitas oportunidades foram perdidas, em ocasiões anteriores, respostas não foram possíveis na hora das perguntas, muitos fracassos fizeram calar a vontade de perguntar e de compreender os porquês, diversas observações passaram sem atendimento. Assim, pequenas dificuldades se esconderam e cresceram no contexto de uma turma numerosa e com a maior parte “acompanhando”, de mais ou menos perto, o trabalho coletivo. Agora há necessidade de corrigir o rumo do processo, pois abandonar este pesado fardo não convém. Essas crianças e pré-adolescentes não devem engrossar a fileira dos que ficam na escola até desistirem de aprender e abraçar o fracasso. O contexto é a

reprise de situações bem conhecidas na educação. Na vida pessoal dessas crianças, muitos pais tiveram esse mesmo destino (PE25, 2009).

Em alguns discursos fica evidenciada a ideia de que o LA é um espaço para corrigir perdas e equívocos ocasionados na trajetória escolar de nossos estudantes, essa missão parece audaciosa na medida em que esse papel é assumido de forma exclusiva pelo LA sem envolver outros profissionais e outros espaços na escola. Sem uma discussão que envolva a coletividade da escola, como é possível reverter as práticas de exclusão identificadas na escola?

Avançando na perspectiva redutora que condiciona o fracasso ou o sucesso escolar ao contexto sociocultural em que o estudante vive, temos o exemplo de situações que se encaminham para uma perspectiva intercultural e inclusiva de educação:

O problema que se coloca no professor é pensar o aluno dotado de uma identidade construída historicamente e socialmente. Daí a importância não só de trazer o seu cotidiano para o interior da escola, mas também a história e o desafio de conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais. A Escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões do mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências. É preciso escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em seus gostos, em seus saberes, em sua experiência de vida, e ao escutá-lo, aprender a falar com ele (PE26, 2009).

Discutir identidades para além do respeito às diferenças, problematizando as relações de força subjacentes a esses dois conceitos é uma estratégia que permite a construção de relações pedagógicas que possibilitem aos estudantes confrontar a diversidade de suas experiências. Além desses pontos favoráveis, destacamos a necessidade de situar os conteúdos escolares em experiências vividas e situadas no contexto dos estudantes de forma significativa, despertando seus interesses e sendo por eles facilmente apropriados. Candau e Moreira (2007, p. 38) afirmam que:

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se às dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

O grande desafio do processo educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes, assim como, os contextos com os quais nos situamos na condição de educadores. Para que isso ocorra, é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre nosso contexto sociocultural, descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar.

3.5 Quais são as práticas e intervenções pedagógicas presentes nos LAs?

Buscamos conhecer as práticas desenvolvidas nos LAs para compreender em que medida se diferenciam das práticas de sala de aula. Percebemos que nos discursos dos portfólios são marcadas as diferenças entre o espaço de sala de aula e do LA, a partir das atividades desenvolvidas no LA, que, aparentemente, são incompatíveis com as atividades da sala de aula em função de seu caráter mais individualizado, por não ter que cumprir um programa baseado em conteúdos e pela noção de tempo ser redimensionada:

[...] através do LA o professor tem a chance de refazer a sua prática de forma diversificada e pode dar mais atenção individualizada, por ter um número reduzido, o que nem sempre é possível resolver em sala de aula devido ao pouco tempo disponível que o professor regente encontra para cumprir todo o seu programa. No LA, o aluno se sente mais à vontade para solucionar a sua dificuldade, devido a que no LA o professor tem a chance de voltar quantas vezes necessárias for, para que ele não apenas entenda, mas aprenda (PE3, 2009).

O discurso presente nesse relato afirma que as práticas do LA oferecem oportunidades para professores e estudantes. Ao professor é assegurada a possibilidade de “refazer” sua prática de forma diversificada e o estudante tem mais condições de “solucionar” suas dificuldades. Entendemos que tais possibilidades nos dão pistas sobre a necessária estrutura para favorecer as relações de ensino-aprendizagem e a tão almejada qualidade na educação. As pistas nos orientam que salas de aula com menor número de estudantes, possibilitam relações mais individualizadas entre professor e estudante e que a ampliação da carga horária do tempo escolar, permite outras relações com a aprendizagem, principalmente pelo fato do LA ser um espaço complementar e do professor que nele atua não ter o compromisso de cumprir programas curriculares.

Há evidências nos portfólios de que no espaço do LA são enfatizadas situações que possibilitam aos estudantes vivenciarem aprendizagens significativas e contextualizadas com

a realidade cultural de suas comunidades, assumindo a importância de identificar, nesse trabalho, questões referentes à pluralidade das práticas sociais:

[...] procuramos assegurar aos alunos aprendizagens significativas e relevantes, com textos que acompanhem a pluralidade das práticas sociais, para o exercício da cidadania, na realidade cultural de suas comunidades, desenvolvendo capacidades que lhes permitam transformar esta realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizagem (PE45, 2009).

Assegurar aprendizagem significativa aos estudantes trata-se de uma atribuição de todo professor. Essa afirmação nos permite inferir que as práticas cotidianas em sala de aula não têm privilegiado esse princípio indispensável, o que nos leva a problematizar se a sala de aula poderia se isentar de um trabalho contextualizado com as práticas socioculturais de seus estudantes. Em que medida esse trabalho se torna exclusivo de um espaço diferenciado? À medida que existe um espaço para considerar e atender as diferenças de nossos estudantes, não estaríamos isentando a coletividade da escola de discutir e trabalhar com a diversidade? Qual o sentido desse espaço diferenciado? As atividades, as propostas nele desenvolvidas, são realmente diferentes do que acontece na sala de aula? Uma escola explicita que:

O projeto foi criado para atender aos alunos que apresentam um desequilíbrio na aprendizagem de Português e Matemática, pois, apesar de recursos diferenciados, vários alunos que frequentam nossa escola, continuam não aprendendo. Acreditando que a escola só é pública se for para todos, buscou-se mais uma proposta, que coloque em evidência as questões da diversidade, da multiplicidade de formas de existir, de ser, de aprender, de interpretar o mundo e do multiculturalismo. Isso permite considerar e trabalhar as diferenças presentes em determinado grupo de alunos, fato que leva a romper com o modelo único de ensino-aprendizagem e criar formas ricas de vivência de ensino (PE13, 2009).

O que podemos entender por “desequilíbrio na aprendizagem”? Novamente o foco retorna ao estudante e a aprendizagem é apresentada de modo isolado do elemento que a constitui e que por ela é constituído: o ensino. Isso nos parece um recurso discursivo para isentar a responsabilidade coletiva e política desse processo. Destacamos ainda, nesse relato, a afirmação de que “a escola só é pública se for para todos” e acrescentamos que a escola só é para todos se fizer um movimento que contemple as diferentes identidades existentes em seu cotidiano. A escola não pode se omitir do papel de problematizar as relações de poder e de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários. A incapacidade de lidar com esses processos

podem resultar em situações de discriminação, preconceito, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro. Assis e Canen (2004) destacam a importância de um processo de educação multicultural crítica, atento aos cuidados para evitar congelamentos identitários passíveis de ocorrer nos casos de reflexões sobre identidades específicas. Tal perspectiva visa, justamente, a evitar que se perpetue o que queremos combater: os preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”.

Xavier e Canen (2008) buscam desenvolver uma concepção de “educação inclusiva multicultural” apresentando o conceito de inclusão à luz de tensões que envolvem as noções inclusão/exclusão e identidade/diferença, orientadas sob uma perspectiva de que no olhar multicultural, não se pode conceber a inclusão sem inseri-la em um contexto mais amplo que questiona a exclusão, que interroga a formação das identidades e a construção discursiva das diferenças. Ao abordarem a temática da inclusão em educação a partir do olhar multicultural as autoras destacam dois aspectos importantes:

primeiramente, que as diferenças não constituem incompletudes, defeitos, falhas ou caracteres de anormalidade, e sim, que elas se caracterizam como uma pluralidade de formas legítimas de ver, de ser e de estar no mundo. E, em segundo lugar, que se faz necessário e urgente olhar para o interior de nossas salas de aulas, não apenas procurando os que estão ausentes fisicamente desse local, mas também buscando os grupos e os indivíduos a quem os processos educativo e social têm negado espaço, representação, voz, permanência e sucesso (XAVIER; CANEN, 2008, p. 229).

Contradizendo a perspectiva anterior, no que se refere às finalidades que justificam a existência do LA, o trecho abaixo destaca que:

O Laboratório de Aprendizagem foi pensado com o intuito de recuperar as perdas ocasionais no processo de ensino-aprendizagem [...] Essa recuperação tem um sentido amplo que pode significar um retorno àquilo que não foi entendido, uma volta como tentativa de adquirir o que ficou perdido, e para tanto, sem procurar culpados ou responsabilidades, é necessário inventar estratégias de busca do que se perdeu, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda e situar-se, para então agir no cumprimento da recuperação prevista em nosso Projeto Político Pedagógico (PE27, 2009).

A perspectiva traçada nesse relato compreende o LA como espaço para “recuperar perdas”, a concepção que o subsidia é de reforço de conteúdo, que se evidencia com as expressões: “retorno ao que não foi entendido”, “tentativa de adquirir o que ficou perdido”. Chama-nos atenção a ideia de que a vida escolar seja marcada por perdas e não aquisições,

havendo a necessidade de recuperação. Recuperar o quê? Como saber o que ficou perdido? Através de uma avaliação comparativa entre os estudantes?

Ao refletir sobre o diagnóstico do conhecimento dos estudantes que frequentam o LA, uma professora destacou que:

As crianças apresentam falhas em conhecimentos e atitudes elementares indispensáveis à alfabetização, tais como discriminação visual, auditiva, compreensão de ordens verbais. Copiam, automaticamente, sem saber o que fazem, sem lerem e sem a noção de espaçamento das palavras, traçado irregular e com vícios de postura, produto de muito tempo de treinamento em cópia. Têm conhecimentos dispersos que não conseguem relacionar e encaminhar de maneira lógica. Tais conhecimentos foram adquiridos provavelmente em momentos significativos, mas isolados, sem sequência lógica, e sem atingir uma situação de integração ao processo de aprendizagem. A baixa autoestima não permite a essas crianças julgarem-se capazes ou compreenderem o direito de serem atendidas de forma a superarem alguma limitação intelectual, porventura presente, e emocional, que bloqueiam a aprendizagem e a ambição pela integração à sociedade letrada (PE25, 2009).

A afirmação de que “as crianças apresentam falhas” e que supostamente possuem “limitação intelectual” está impregnada de preconceito e estereótipos que evidenciam baixas expectativas em relação às potencialidades dos estudantes. As práticas pedagógicas, por sua vez, sugerem uma visão mecanicista do processo de ensino-aprendizagem, destacando a presença de dificuldades de ordem curricular e de práticas pedagógicas cristalizadas, que privilegiam a cópia como recurso didático, que de acordo com o relato, tornam desinteressante a aprendizagem. Porque não mudar as práticas descontextualizadas e excludentes? À medida que tais práticas são identificadas, o LA não poderia se incumbir da tarefa de desafiá-las, promovendo discussões que envolvessem o coletivo da escola? Nesse contexto, buscando romper com a lógica tradicional da cópia, é sugerido que:

Os conteúdos escolares do Laboratório de Aprendizagem devem ser inovadores, empenhados na inclusão de procedimentos, habilidades, estratégias, valores, normas e atitudes, de modo a solucionar as questões de aprendizagem que ficaram pendentes em algum momento da vida escolar do educando (PE27, 2009).

Com base nesse discurso questionamos se o LA precisa ser o único espaço para se praticar conteúdos inovadores. O papel da intervenção do LA poderia se constituir como recurso para o desafio de minimizar barreiras à aprendizagem e proporcionar experiências que permitam a participação de todos nas atividades presentes no cotidiano escolar. Para que isso

seja possível, percebemos que os atores envolvidos no LA precisariam fundamentar suas diretrizes e compartilhar filosofias. O relato a seguir exemplifica o esforço discursivo de uma professora na tentativa de explicar as barreiras à aprendizagem e a complexidade das tarefas do LA. O discurso apresenta evidências da coexistência do modelo médico e do modelo social de “deficiência”:

Compreendo que os problemas que envolvem a aprendizagem ultrapassam o pensar somente sobre o que é ou não normal no contexto do aprender e do não-aprender, sendo necessário, primeiramente, refletir sobre o que é pertinente ao fracasso escolar e o que é parte sintomática das dificuldades de aprendizagem. Investigar, diagnosticar, entender os meandros que cercam o sujeito e sua construção de aprendiz é uma tarefa complexa que dá vazão ao trabalho no Laboratório. Na maioria das vezes tendemos à rotulação da deficiência que se estabelece numa situação de aprendizagem, mas, na verdade, o problema reside na forma do ensinar. Assim, se pode pensar na intervenção do Laboratório como uma forma de oferecer um processo escolar que determine a construção saudável da aprendizagem e como a criação alternativa de resgate do desejo de aprender. Oportunizando ao aluno se compreender dentro do processo, sem ser estigmatizado ou afastado da escola. Dessa forma, pensando no Laboratório como espaço de pesquisa e ressignificações que detém um ritmo e um tempo diferenciado da sala de aula (PE36, 2009).

A rotulação da deficiência como causa de dificuldade de aprendizagem é assumida como uma tendência, que conforme nosso referencial se constitui em cultura e prática de exclusão, pois os processos diferenciadores que inferiorizam as pessoas se convertem em processos discriminatórios. Todavia, o mais curioso é que na sequência do discurso a forma de ensinar é apresentada como causa das barreiras, justificando a existência e as atividades do LA. Fato que nos provoca a sensação de que o LA estaria condicionado à exclusão praticada nos outros espaços e nos levando a problematizar se a manutenção dessas exclusões não garantiria a continuidade do LA. Se os profissionais envolvidos no LA tiverem essa crença, esse espaço não vai se converter no processo de reconfiguração dos outros espaços escolares, mas caso entendam que o processo de inclusão é inesgotável, poderão assumir as propostas do LA em uma amplitude maior, que na verdade apoiaria o processo de inclusão na escola.

O próximo relato sugere a possibilidade de avançar em direção ao processo de autonomização e de participação do estudante em seu processo de aprendizagem e na função de mediação do professor, o que para nós sugere a *orquestração de práticas* voltadas para a atenção à diversidade dos estudantes, que mesmo constituindo um grupo identificado com barreiras à aprendizagem, apresentam diferenças entre si.

Sempre partindo da premissa de que o aluno é o centro do processo educativo, busquei ser um agente ativo e mediador entre aluno e o conhecimento e também ser responsável pela sua formação e aprendizagem. Para tanto, as aulas foram planejadas de forma diversificada a fim de que estimulasse a compreensão do aluno e ao mesmo tempo despertasse seu interesse. Aulas dinâmicas e orientadas buscando atingir a dificuldade apresentada. Foi feito um diagnóstico para tomar ciência dos conhecimentos aprendidos pelos alunos e a partir daí trabalhar as dificuldades detectadas (PE25, 2009).

O estudante como centro do processo educativo é uma ideia norteadora da prática do LA, que estimula o planejamento de atividades que promovam a compreensão e o interesse do mesmo. Nesse contexto, com o objetivo de promover sua aprendizagem e de estabelecer uma relação positiva com o saber, a adoção do uso de jogos e recursos lúdicos é reafirmada como mecanismo para desenvolver conceitos e ampliar as potencialidades dos estudantes:

As possibilidades e potencialidades dos alunos foram estimuladas através da manipulação dos materiais utilizados como instrumentos de investigação (hora do jogo, desenhos, observações em sala de aula e outros espaços pedagógicos e muitos desafios lúdicos). Foram utilizadas com o objetivo de o aluno reconhecer seus avanços e capacidades e principalmente para estabelecer vínculo e confiança entre professora e aluno. Os jogos trabalhados serviram de material para análise, trazendo informações sobre como e porque o aluno pensava em determinada hipótese, como reagem frente a uma realidade nova, e o que faziam com as informações que assimilavam. [...] Utilizamos a brincadeira para dar significado à aprendizagem, proporcionando o sucesso na realização dos desafios. Assim, analisamos o desenvolvimento do aluno através do acompanhamento e da observação diária no que se refere à socialização, à iniciativa, à linguagem, ao desenvolvimento motriz, e buscamos, através das atividades lúdicas, o desenvolvimento das suas potencialidades. Passamos, desta forma, a dar vazão ao lúdico como estratégia em que o aluno se soltava sem medo de ser repreendido (PE36, 2009).

O jogo é um recurso utilizado para recuperar a confiança do estudante em seu processo de aprendizagem. O cotidiano escolar em suas práticas excludentes, em algumas circunstâncias, além de não oferecer eventos de aprendizagem, faz com que o estudante “desaprenda a aprender”, levando-o a desacreditar em seu potencial criador. No jogo não importa o erro, as regras são claras e viabilizam uma aprendizagem aliada ao prazer, daí a utilização desse recurso para recuperar o que foi perdido ou não foi construído do percurso escolar dos estudantes que frequentam o LA:

A criança necessita de brincar, jogar, criar e inventar. E os jogos pedagógicos contribuem e enriquecem o desenvolvimento sócio-afetivo e intelectual da criança, ensinando-a a conviver e a participar. Quando

jogamos, nos relacionamos com outros e pertencemos a um grupo. É importante ressaltar que, durante o jogo, a criança estabelece decisões, realiza debates com os outros jogadores e segue corretamente as regras do mesmo. Percebemos, então, o significado positivo do jogo. A atuação do professor junto aos alunos é fundamental para levá-los a observarem detalhes significativos e para ajudá-los a analisar o que foi feito (auto avaliação). São formas de assimilar e expandir o conhecimento. Para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na escola, é preciso utilizar material concreto, como os jogos, para assimilação de conteúdos em que os alunos apresentam mais dificuldades, pois sabemos que é a partir do concreto que chegamos ao abstrato. Nesse sentido, a aprendizagem se define com a construção de conhecimentos pelo aluno, a partir das mediações com o meio, com o outro, num processo de interação. Assim sendo, o projeto da Intervenção Pedagógica deve basear-se em recursos pedagógicos como jogos, livros, revistas, além do trabalho com brincadeiras, músicas, desafios (PE24, 2009).

O uso de jogos e de atividades lúdicas na prática dos LAs é afirmado de forma recorrente, todavia esse trabalho exige planejamento e consciência quanto aos objetivos que se deseja alcançar. A esse respeito, Leonço (2002, p. 6) destaca que:

O trabalho no laboratório de aprendizagem vai exigir do profissional que nele atua, conhecimentos e posturas específicas no que se refere ao diagnóstico e à intervenção e uma atuação competentes na expectativa de resgatar o vínculo com o conhecimento, com a escola, com o professor da sala de aula; intervindo nas ansiedades, medos, frustrações e conflitos frente aos novos desafios com os quais certamente ele, aluno, deverá ser envolvido. O que fazer no laboratório de aprendizagem, não se restringe a uma sequência de jogos de regras, a um amontoado de desenhos e a um uso insano e sem sentido de material concreto. Sem um conhecimento profundo do aluno, dos fatores que naquele momento bloqueiam suas estruturas operatórias e o distanciam da aprendizagem, não será possível realizar um trabalho de resgate efetivo.

O trabalho com jogo requer conhecimento e rigor, no sentido de estar vinculado a uma intencionalidade pedagógica. Reafirmamos que o professor precisa saber por que e para que está utilizando determinado jogo e de que forma esse recurso pode instrumentalizar nossos estudantes e apoiar seu processo de aprendizagem. Algumas propostas evidenciam a aproximação do LA com princípios da inclusão em educação, no sentido de compreender essa intervenção como possibilidade de maior participação e oportunidade de ampliar a aprendizagem de estudantes que sofrem barreiras:

O Projeto do Laboratório de Aprendizagem foi baseado no compromisso com a aprendizagem dos alunos, firmado pela equipe pedagógica, articulado com o Projeto Político Pedagógico, a fim de criar uma nova via de acesso ao conhecimento, estimulando a criatividade, a curiosidade e o

prazer em aprender, dando um sentido novo aos velhos conteúdos e possibilitando a superação de obstáculos à aprendizagem na sua interação com os conhecimentos escolares, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento e da socialização, formando cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem (PE44, 2009).

O Projeto Laboratório de Aprendizagem propõe vivenciar as diferentes situações em que os educandos possam externar (ou não) suas dificuldades, possibilitando um início de trabalho onde se identifica e oferece sugestões e atividades que poderão ser adaptadas pelo professor em sua realidade e necessidade, visando assim superar, através de atividades propostas, possíveis dificuldades de aprendizagem. Trabalhar o conceito de erro (através de vivências) como possibilidade de crescimento, despertar a ajuda mútua entre colegas na realização das atividades propostas trabalhando ora individualmente, ora em grupos, os objetivos estabelecidos (PE44, 2009).

O compromisso com a aprendizagem dos estudantes, a superação de barreiras, o erro como possibilidade de construção do conhecimento e uma proposta de ensino-aprendizagem em perspectiva colaborativa, descritos nos relatos acima apresentados, são valores que se aproximam do que chamamos de construção de culturas e orquestração de práticas inclusivas. No entanto, percebemos a coexistência de diferentes concepções no que se refere às práticas e intervenções presentes no LA. Ora esse espaço é concebido como recurso para recuperar falhas no processo de aprendizagem em uma perspectiva de caráter mais conteudista, ora é entendido como espaço de vivência e participação na superação de barreiras e na construção de novos caminhos que possibilitem uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem. Essas diferentes abordagens têm impacto no processo de participação e de aprendizagem dos estudantes e estão relacionadas à *construção de culturas*, ao *desenvolvimento de políticas* e à *orquestração de práticas* no cotidiano de cada escola, à medida que se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de inclusão em educação.

3.6 Existem barreiras institucionais no desenvolvimento dos LAs?

As barreiras que dificultam a qualidade do trabalho executado no LA estão relacionadas à falta de assiduidade dos estudantes e dos professores, à falta de espaço e de recursos para operacionalizar o projeto e a falta de colaboração entre os profissionais da escola. Fica evidenciado que a infrequência de estudantes e professores inviabiliza a continuidade e a sistematização do trabalho pedagógico no LA. Nas palavras da professora:

Se os alunos que foram atendidos pelo projeto fossem assíduos, comprometidos com o objetivo do mesmo, o resultado teria sido melhor, levando em conta a falta de espaço adequado e a constante solicitação do

professor responsável pelo projeto, para substituir professores faltosos (PE38, 2009).

Há relato de situação em que a falta de colaboração entre os professores evidencia um grande entrave na qualidade do trabalho executado no LA, o que denota a ausência da constituição de valores e de projetos institucionais que poderiam minimizar as desigualdades de oportunidades na escola:

*Alguns professores ainda teimam em achar que o Laboratório de Aprendizagem é a oportunidade de se encostar, é a chance de sair de sala de aula. Sendo assim passam a ser nossos vigias e não colaboradores. Não se acostumam com a ideia de que **não** somos professores eventuais. Não pensam nos alunos do Laboratório que saem de casa, longe da escola e vão aos encontros, para manter a esperança na oportunidade do aprender. Possuem opiniões dubiamente opostas: Querem cobrar resultados no final do ano, mas ao mesmo tempo acham que o professor responsável pelo laboratório pode cancelar aulas, voltar alunos, misturá-los com turmas de sala de aula, e não veem que assim sendo colocarão em risco o sucesso do Projeto e sua credibilidade. Afinal, que mãe gostaria de ver seu filho numa dessas situações? Ou que aluno gostaria de acordar cedo para ficar “embolado” com outros? Quem confiaria em bons resultados se hora e meia as aulas fossem canceladas? É como já chegamos a ouvir: “não mando mais meu filho, pois não tem aula direito”. Esses professores não pensam que o planejamento, a organização do projeto, é algo dispendioso e de grande responsabilidade e que envolve atividades e atitudes diferenciadas. Não veem que este tipo de professor tem que ter comprometimento, e que para isso as estratégias de ação são inúmeras e a dedicação é incomensurável. Por envolver o emocional, somos muitas vezes vistos como o professor escolhido para desabafar, para entender o que se passa com o aluno. Por isso mesmo não podemos negar nosso próprio papel simplesmente (PE4, 2009).*

Além das contradições apresentadas pela professora em relação à percepção de seus colegas sobre seu trabalho, a ausência e substituição de professores e o cancelamento de atividades no LA são barreiras que comprometem a confiabilidade do projeto e a identidade do professor que nele atua, gerando situações de conflito e desconforto profissional para o professor. De forma similar ao exemplo anterior, a falta de colaboração agora é apontada como impedimento para uma atuação efetiva e de qualidade no LA:

Apesar da colaboração de várias colegas, outras, no entanto, não conseguem perceber que sem que a professora regente colabore repassando as suas percepções daquele aluno encaminhado, fica mais difícil traçar um plano de ação no sentido de auxiliar mais rapidamente este aluno. Também a falta de encontros específicos para a troca destas informações dificulta sobremaneira o meu trabalho. A Escola não dispõe de um espaço adequado destinado para alocar o Laboratório, que hoje divide espaço com a sala de

professores. Penso ser desagradável para o grupo, pois não tem “liberdade” para uma conversa, e para nós do Laboratório, pois nem todos compreendem que preciso de concentração para o trabalho com alunos que não acompanham o ritmo da sala de aula (PE27, 2009).

A colaboração e o compartilhamento de informações entre a professora de LA e a professora de sala de aula são destacados como importante fator para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A ausência de trocas entre os profissionais e de espaço físico adequado é considerada uma situação que compromete as ações e práticas do LA. Em alguns casos as dificuldades são apresentadas em forma de queixa, revelando a descrença da própria professora em relação à proposta do LA e da possibilidade dos estudantes superarem suas barreiras à aprendizagem:

Só é possível uma referência ao tempo disponível, pois a ausência de condições físicas e materiais foram aceitas como condição para o desenvolvimento do projeto. O atendimento não é precoce. O que diminui as possibilidades de correção rápida. Há necessidade de ajuda psicológica, fonoaudiológica, a professores, pais e alunos. Orientação local. Não adianta dissecar teorias. É preciso aproximar teoria e prática, duas faces da mesma moeda, que podem não ser reconhecidas por quem não é especialista em determinados assuntos. Atendimento em todas as áreas do desenvolvimento físico e intelectual. Ausência de trabalho e atendimento comunitário. Dar o alimento sem ensinar o que fazer com o tempo livre, cria mais problemas que a luta pela sobrevivência. O tempo foi curto para tanta dificuldade acumulada. Essas crianças precisam de um trabalho intenso em pequeno grupo, quase uma vivência individual, para suprir, talvez, a atenção materna que não tiveram e o acompanhamento escolar específico que não encontraram (PE25, 2009, grifos nossos).

Nesse relato podemos extrair diversas contradições e justificativas existentes na perspectiva dessa professora quanto ao insucesso ou à baixa expectativa em relação ao seu próprio trabalho: as barreiras de recursos materiais da escola, a ausência de profissionais da saúde para dar suporte, falta de tempo, não existência da família ideal... Entre todas as barreiras apontadas, merece destaque a barreira de sua própria formação; a professora reconhece que não é especialista em determinados assuntos. Mas qual a especificidade da formação docente? Seremos especialistas em ensino e aprendizagem, reconhecendo que aprender e ensinar são a base e o compromisso de toda formação e ação docente, não seriam atributos suficientes para nosso fazer pedagógico?

3.7 Avaliação e possibilidades dos LAs: o que expressam as professoras?

Na avaliação dos LAs, apresentadas nos portfólios, são evidenciadas situações que sugerem possibilidades de reconfigurações conceituais e estruturais da proposta, buscando compreender o LA como uma proposta de caráter coletivo, que envolve toda a comunidade escolar no esforço de alcançar transformações pedagógicas necessárias para favorecer a aprendizagem de todos:

É importante evidenciar que o Laboratório faz parte de um todo na escola, não se caracterizando como uma sala de fazer milagres ou sala de reforço, mas se apresentando como um espaço onde depositamos o esforço para alcançar algumas transformações na ação pedagógica. Esse espaço de investigação e inovação precisa funcionar como uma extensão da sala de aula tendo como meta atender tanto ao aluno, como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor. Pensando necessariamente no aluno que apresentam lacunas, defasagens, comprometimentos no campo da aprendizagem, apostando nas suas possibilidades de superar essas dificuldades. No aluno que não se enquadra na metodologia aplicada em sala de aula e apresenta um diagnóstico desfavorável, ou seja, uma organização mental pouco estruturada, com dificuldades nos processos sistemáticos. De acordo com essa colocação, percebemos uma dicotomia entre sala de aula e o Laboratório, onde a primeira representa um aprender necessário e o segundo um aprender com prazer. [...] o trabalho requer uma revisão constante dos fracassos, das angústias e das frustrações ocorridas no processo de aprendizagem e que, de alguma forma determinam o ingresso ao Laboratório como possibilidade de assinalar ao aluno suas próprias conquistas, que nem sempre estão ligadas ao conteúdo formalizado. Requer disposição, uma grande capacidade afetiva, espírito de persistência e alta taxa de tolerância à frustração, buscando sistematicamente a capacitação continuada (PE36, 2009).

A expressão “fazer milagres” revela um sentimento de cobrança em relação aos professores e estudantes que participam do LA. É admitido o esforço para alcançar transformações na ação pedagógica, sobretudo, se esse espaço representar uma extensão da sala de aula, apoiando a aprendizagem do estudante e oferecendo subsídios aos professores. Mas, a dicotomia entre LA e sala de aula é apresentada de forma crítica por essa professora, que reconhece também a necessidade de formação continuada aos docentes. Aprender o necessário e aprender com prazer são atividades polarizadas em espaços distintos: sala de aula e LA. Tal distinção é problematizada como fator resultante de frustrações e angústias à medida que a professora reconhece que as conquistas dos alunos nem sempre estão associadas ao conteúdo formalizado. Nas palavras de Leonço (2002, p. 4):

Para que esse espaço seja realmente saudável, é preciso acabar com a dicotomia sala de aula x laboratório, onde um representa o “fazer enfadonho” e o outro o “fazer gostoso”. Esses dois momentos necessitam ser extensivos um ao outro. O lúdico, que perpassa ambos (sala de aula e laboratório), deve ser visto como alguma coisa que ampara o que é necessário para aprender, que traz para o cenário da aprendizagem a criatividade, combustível do conhecimento. A ideia é que esse conhecimento se edifique a partir de uma forte interação do sujeito com o seu meio, seja esse a comunidade, a família, a instituição, o laboratório ou a sala de aula.

Os avanços na aprendizagem são detectados e considerados como fator de promoção da autoestima e da superação de ‘estigmas depreciativos’. Além desses fatores, o aumento do tempo de permanência na escola garantido pelo LA é avaliado como elemento positivo para evitar que os estudantes tenham contato com “influências negativas” fora do espaço escolar e doméstico:

[...] o trabalho no LA foi de suma importância na vida dos alunos. Através de relatos dos professores regentes e da avaliação contínua, foi possível notar o avanço no aprendizado, como também na autoestima. Como exemplo, podemos citar: melhora na ortografia, na leitura, na construção de textos, no raciocínio lógico, entre outros. Capacidades que eles próprios, por não esperarem que conseguissem desenvolver, acabavam acreditando não poderem realizar. Mas com atividades pedagógicas direcionadas e com uma atenção maior, perceberam que têm as mesmas condições que os outros alunos, valorizando-se e derrubando os stigmas depreciativos. Além disso, muitos que não tinham outras atividades no contraturno encontraram no LA um espaço de convivência e aprendizado, evitando a má influência que poderiam obter longe da escola e de casa (PE22, 2009).

A percepção de que os estudantes do LA têm as mesmas condições dos demais, se lhe forem oferecidas condições adequadas de aprendizagem, é uma evidência que para nós é um princípio básico da inclusão: todos os estudantes aprendem. Essa afirmação faz uma grande diferença na prática docente, pois pode significar sua conversão em perspectivas favoráveis e fazeres estimulantes de aprendizagem, como também na superação de rótulos estigmatizantes.

Entre os resultados apontados, o espaço do LA como apoio para a recuperação do estudante e novamente como oportunidade de ampliação do seu tempo na escola estão indicados no relato a seguir:

O Projeto tem alto potencial para a recuperação dos alunos com defasagem por atender individualmente esses alunos, focando o trabalho nas dificuldades de cada um. Além disso, o atendimento no contra turno do aluno, mantém a criança no ambiente escolar por mais tempo ampliando seu contato com o ato de aprender e possibilitando um atendimento individualizado e voltado para suas necessidades específicas (PE44, 2009).

O LA é considerado como espaço que promove oportunidade de atender às singularidades e de valorizar as habilidades de cada aluno. Além disso, algumas propostas consideram os contextos socioculturais dos alunos, ressaltando o conhecimento como uma construção cultural. Todavia, nos relatos referentes aos resultados da proposta, não é perceptível a participação dos estudantes na decisão das atividades praticadas no projeto:

O processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido sempre visando atender às dificuldades dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas, olhando sempre que possível às particularidades de cada um, valorizando suas habilidades e procurando atender o aluno naquilo que ele precisa vencer (PE44, 2009).

Além das atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula no Laboratório de Aprendizagem, também temos a oportunidade de trabalhar com as crianças, através do diálogo constante, os seus conflitos, que nem sempre estão relacionados a dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem, mas sim a situações familiares que se apresentam conturbadas, a questões de seu cotidiano com as quais têm dificuldade de lidar. [...] Através da realização desse trabalho foi possível desenvolver a autoestima de alguns alunos que não acreditavam muito em suas potencialidades, vencer as dificuldades em relação à alfabetização, à leitura e escrita de textos, às operações matemáticas, situações-problema e demais conteúdos trabalhados. Várias dificuldades foram vencidas através de um investimento constante nos alunos e um esforço e envolvimento dos mesmos com as atividades propostas (PE49, 2009).

A palavra envolvimento e investimento são destacadas no processo de superação das dificuldades e expressam práticas que ampliam a participação e a potencialidade dos estudantes. Percebemos ainda que, no momento de avaliação e reflexão sobre a continuidade do LA na escola, a existência de situações de otimismo que denotam mudanças nas culturas e práticas escolares, justificando que o apoio e o envolvimento dos professores da escola é fator de garantia de sucesso para o trabalho desenvolvido no LA e que crença de que cada estudante é responsabilidade de toda a escola, ajuda a evitar o isolamento dos profissionais e a ampliar os resultados da aprendizagem:

Tivemos o apoio da grande maioria dos professores, porque acreditam no Laboratório de Aprendizagem como precursor de bons frutos e são nossos grandes colaboradores, trocando informações, alegrias e até dissabores. Acreditam no trabalho coletivo, porque acreditam (assim como nós, do Laboratório) que a responsabilidade pela formação do aluno é de todos os envolvidos no processo, superando o isolamento das atividades de sala de aula. Quanto mais o professor de sala de aula se envolve com a aprendizagem de seu aluno, mais ele acredita no Laboratório de Aprendizagem. Quanto mais ele acredita no Laboratório de Aprendizagem e se envolve com este, mais os resultados de seus alunos são positivos. Como

foi bom poder contar com tantos colegas competentes e responsáveis com o que fazem! (PE47, 2009).

Embora o tom comemorativo da colaboração entre os profissionais seja evidenciado, verifica-se o discurso da polarização entre “nós” (professoras do LA) e “eles” (professores da sala de aula), resultando na permanência do LA e sala de aula como espaços que apresentam realidades e objetivos diferentes, o que se torna um ponto de grande fragilidade para a proposta, pois nenhum projeto institucional se desenvolve isoladamente. Seu sucesso é garantido pela colaboração e participação de todos:

Chegamos a aprendizagens efetivas, e hoje em dia vibramos juntos, pois todos chegamos a rir, a nos emocionar com vários resultados alcançados. É o comprometimento conjunto da ação de ensinar, de educar. Sabemos que não somos salvadores da pátria, mas juntos podemos e estamos mudando a realidade escolar de muitos alunos, desde o pequeno avanço alcançado pelo aluno, ao conhecimento adquirido propriamente dito, acreditando no aluno e acreditando em nós mesmos (PE47, 2009).

A expressão “não somos salvadores da pátria” denota consciência das limitações do profissional do LA, mas ao mesmo tempo, o relato demonstra avanços alcançados através de práticas que possibilitam mudanças na realidade escolar e nas atitudes de seus atores. Uma professora relata que diante da resistência de alguns estudantes, resultante ou resultado da descrença da capacidade de aprender, houve necessidade de propor um trabalho pedagógico voltado para a cooperação entre eles. A ajuda mútua foi fator determinante nos avanços na aprendizagem e na participação de todos:

Durante o trabalho com o Laboratório de Aprendizagem foi possível perceber que muitos dos alunos que participaram desse projeto sentiam-se desmotivados e incapazes de aprender. Foi preciso resgatar neles a autoconfiança, o sentimento de que são capazes, de que têm algumas dificuldades, mas que podem superá-las, com dedicação e esforço. As atividades realizadas em dupla (como reescrita de textos, produção de textos, elaboração e resolução de problemas) foram muito enriquecedoras, pois um aluno podia auxiliar o outro naquilo que tinham dificuldade. Eles se sentiam importantes por estarem ajudando. Os jogos em grupo também contribuíram muito para desenvolver a cooperação entre os alunos, pois trabalhamos com objetivos a serem alcançados, sendo que todos deveriam alcançar os objetivos propostos para o dia (PE33, 2009).

O uso dos jogos é novamente reafirmado com estratégia pedagógica que garante a aprendizagem dos alunos, por se constituir em um recurso que proporciona a participação de todos:

A utilização de jogos e do trabalho lúdico ajudou muito no enfrentamento dos desafios encontrados nas diferentes dificuldades dos alunos. Por estar a criança acostumada a brincar, ela encara tais atividades de forma descontraída e descompromissada. Aprendendo de maneira lúdica, a criança assimila com mais facilidade o que lhe é ensinado (PE44, 2009).

A despeito dos avanços observados nos estudantes que frequentaram o LA, os índices de reprovação persistiram, fato que nos sugere a necessidade de problematizar concepções subjacentes aos processos de ensinar e aprender, como também os processos de avaliação praticados na escola:

O único objetivo que não foi possível alcançar totalmente foi a elevação do índice de aprovação, já que o projeto só começou a funcionar a partir da metade do ano. Além disso, como já foi dito, não foi possível trabalhar com outras dificuldades dos alunos senão a alfabetização (PE28, 2009).

Entre as ações e proposições levantadas para a continuidade das atividades do LA foram destacados: a necessidade de planejamentos coletivos, envolvendo a coordenação e as professoras dos estudantes que frequentam os LAs; a produção de atividades durante os encontros no LA, que possam ter continuidade na sala de aula e incentivar a produção do aluno; ampliação do contato com a família dos alunos para enfatizar a importância da participação efetiva do estudante; evitar coincidência de horários nos projetos desenvolvidos na escola; buscar maior integração do LA às atividades desenvolvidas durante o turno em que ele funciona; promover integração do LA com os demais projetos desenvolvidos na escola; e oferecer condições de participação para os alunos que enfrentam barreiras de acesso à escola, por morarem distantes da mesma.

A extensão das informações obtidas a partir dos portfólios realizados pelas professoras que desenvolvem atividades no LA revela contradições e possibilidades de uma proposta que se destaca pelo seu caráter de política municipal e por sua repercussão nas escolas. Os textos evidenciam discursos que se ora se aproximam, ora se distanciam dos valores e práticas referentes aos processos de inclusão. As contradições se revelam no discurso e nas práticas relatadas, acentuando que os processos de inclusão e exclusão são coexistentes e mantidos em uma relação de ambivalência que ultrapassava as intenções políticas.

O LA é um exemplo de política que confirma que a inclusão é um processo contínuo de negociação e de superação de barreiras. Através dos portfólios ficaram evidenciadas as ambivalências entre o contexto de influência, contexto da produção e o contexto da prática na trajetória de uma política educacional. Os ideais expressos nos contextos de influência e

produção, ao serem reconfigurados no contexto da prática, sofrem influência de seus atores e passam a assumir diferentes sentidos. Nossas concepções e valores guiam nossas ações e discursos, daí a importância de evidenciar as barreiras à participação e à aprendizagem de nossos estudantes, no sentido de se tornarem conscientes de que a principal barreira a ser transposta é a barreira atitudinal que expressamos através de nossas expectativas e comportamento para com aqueles estudantes que apresentam diferenças, que em conformidade com os sistemas de valores e classificações sociais são hierarquizados, de modo a serem julgados como inferiores. De modo similar, a representação que os educadores têm das famílias e da comunidade escolar com um todo, repercute de forma que se aproxima ou se distancia do processo de inclusão, pois essa representação funciona como um dispositivo que determina a relação de parceira, ou não, entre família e escola.

Caso o LA se constitua processualmente em um espaço de vivência da aprendizagem e de trocas com os demais espaços e atividades escolares, pode ser uma experiência promissora, no sentido de ampliar nosso conhecimento sobre o processo pelo qual nossos estudantes aprendem, de desvelar os sentidos e significados que a escola assume para suas vidas e experiências, de compreendermos como tem sido sua trajetória escolar. Enfim, precisamos descobrir quem são nossos estudantes, como se relacionam com o saber, e em que medida a escola pode ter um papel relevante em suas vidas, para além dos preconceitos, discriminações e rótulos.

As dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e de exclusão nas escolas que possuem o LA estão expressas na avaliação das professoras, que interpretam e reconfiguram seus saberes e práticas no cotidiano das escolas. Nosso objetivo nessa etapa do trabalho foi apresentar a relevância dos dados encontrados nos documentos em análise. No próximo capítulo faremos um esforço para apresentar o estudo de caso empreendido no LA de três escolas municipais de Juiz de Fora.

4 A POLÍTICA EM PRÁTICA: O COTIDIANO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM EM TRÊS ESCOLAS

Através da observação empreendida em três escolas que possuem LA, durante os meses de agosto a dezembro de 2009, buscamos descobrir se as práticas afirmadas nos portfólios se expressavam no dia a dia dos LAs. Cumpre-nos esclarecer que a opção pela observação em campo das atividades realizadas nos LAs enfatiza a interpretação em contexto, nos aproximando de forma mais consistente de nosso objeto de estudo, que é a análise dos LAs enquanto política educacional do município de Juiz de Fora.

Em nossas observações percebemos que cada escola é única e cada ação docente possui particularidades que estão intrinsecamente relacionadas com o processo de significação e de concepções adquiridas pelas diferentes trajetórias e relação identitária com o saber e o fazer docente.

Um dos dilemas enfrentados nas pesquisas que envolvem observação de campo é a necessidade de permanência prolongada do pesquisador com a situação ou objeto pesquisado. Durante a negociação da permanência em campo discutimos e combinamos com os atores da escola (professor e equipe diretiva) que o tempo de permanência de quatro meses em campo seria suficiente para coletar as informações necessárias, sem prejudicar a dinâmica do trabalho desenvolvido nos LAs. Os profissionais solicitaram acesso à interpretação das observações e ao relatório de pesquisa. Comprometemo-nos a fazer essa devolução, visto que a pesquisa em uma perspectiva de inclusão está compromissada com a participação e com o conhecimento enquanto elementos indispensáveis à reflexão e mudanças individual, coletiva e institucional.

As observações ocorreram semanalmente em cada escola, no período de quatro meses. Durante esse período foram feitos diários de campo das atividades desenvolvidas nos LAs. Pudemos observar situações relevantes para a análise de nossas dimensões: relacionamento entre professora e estudantes, entre os estudantes e com a comunidade; concepções e práticas das professoras; a relação com o tempo e o espaço escolar. A observação em campo permitiu também estabelecer interpretações com as próprias professoras, através de entrevistas não estruturadas ou de outros momentos de interlocução.

Permanecemos nas escolas durante três horas diárias e percebemos que cada escola possuía sua própria organização. Na primeira escola acompanhamos o trabalho com uma turma de estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, com idade de oito anos em processo de alfabetização. A segunda escola atendia cada grupo de estudantes no período de uma hora, acompanhamos três turmas diferentes, compostas por estudantes do segundo e

terceiro ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização, com idades que variavam dos oito aos doze anos. Na terceira escola, acompanhamos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental.

Em virtude das singularidades de cada espaço observado buscamos anotar todas as atividades e ocorrências durante o período de atividades no LA, destacando as dimensões de inclusão e exclusão, focalizadas em nossa análise. Assim, decidimos apresentar o caso de cada escola a partir de situações e afirmações consideradas marcantes e geradoras de reflexões pela pesquisadora durante o período de observação.

4.1 **Primeira escola:** “você não vai encontrar nada de extraordinário aqui”

No Projeto Político Pedagógico (PPP) reavaliado em 2009 para o ano letivo de 2010 é reiterado o compromisso da escola com a ampliação de estratégias pedagógicas que propiciem a formação integral do estudante visando contribuir com seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico, cultural e social.

O PPP traz um histórico da escola desde o ano de sua inauguração, apresenta os prêmios conquistados durante seus anos de existência, os projetos desenvolvidos e em desenvolvimento, as datas importantes que tiveram impacto histórico para a escola.

O plano de ação da gestão foi incorporado no PPP e chamaram-nos a atenção as metas de integração envolvendo estudantes, professores e funcionários, todavia inicialmente não foi feita referência aos pais/responsáveis pelos estudantes. Posteriormente, esse esquecimento foi corrigido e os pais foram contemplados nas metas pedagógicas, que preveem oficinas e grupos de estudos para pais.

É feita uma reflexão sobre adoção do sistema de ciclo pela escola no ano 2000, que relata alguns problemas oriundos desse sistema. De acordo com o PPP:

Apesar do desejo de superação do fracasso escolar, com a organização da escolaridade em ciclo, muitas dificuldades foram aparecendo. A própria resolução que propôs o ciclo, paradoxalmente determinou, um número maior de alunos por coordenação pedagógica, havendo deslocamento e redução no quadro de pessoal das unidades de ensino (2010)

Embora a política de ciclos tenha permitido momentos de reflexão e reordenamentos do trabalho pedagógico, em 2009 a escola retorna ao sistema de ensino seriado, alegando que

se tratava de uma opção da comunidade escolar, uma vez que os professores já adotavam a porcentagem como critério de nota, atendendo inclusive às solicitações dos pais.

Destacamos que o sistema de ciclos trazia várias mudanças na cultura da escola que poderiam resultar na ampliação e aquisição de valores e práticas de caráter mais inclusivo, visto que se tratava de uma política que previa arranjos e oportunidades que consideravam os diferentes ritmos e possibilidades dos estudantes. De acordo com o PPP da escola, as questões de caráter avaliativo foram enfáticas para fazer com que a comunidade optasse por retornar ao sistema seriado, embora a escola se reporte às correntes filosófico-pedagógicas de Froebel, Jean Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky como bases teóricas de sua proposta pedagógica.

O projeto do Laboratório de Aprendizagem da escola está inserido no PPP e objetiva:

elaborar as aulas conforme o interesse dos alunos; mediar a aprendizagem para o aluno e suprir suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem; trabalhar os conteúdos de forma lúdica e prazerosa; observar e analisar os avanços e necessidades na área de conhecimento; manter o responsável ciente do desenvolvimento cognitivo do aluno e das atividades escolares (2000).

Tais objetivos nos parecem prescritivos e bem similares às tradicionais práticas cotidianas em salas de aula. Os alunos são encaminhados a esse espaço a partir de análise e avaliação por escrito sobre o desenvolvimento dos estudantes que apresentam ‘dificuldades de aprendizado’. As atividades realizadas no LA são denominadas de “aula” e conforme o PPP:

As aulas do projeto têm um espaço de referência na escola, devendo extrapolar para outros ambientes, como a biblioteca, pátio, laboratório de informática, sala ambiente (jogos pedagógicos) e sala de vídeo. As interações entre o professor do projeto e professores regentes ocorrem através de reuniões pedagógicas, relatos, troca de experiências, sugestões de atividades, de bilhetes que deixam para a professora do projeto quando precisam passar alguma informação do mesmo ou sobre algum aluno (2000).

O acesso aos diferentes espaços escolares e a troca de informações entre os professores nos suscitam questões: Por que o acesso aos ambientes diversificados na escola é destacado “para as aulas do projeto”, as aulas comuns teriam restrições quanto ao uso dos espaços coletivos? Os eventos que possibilitariam trocas de informação entre os professores de LA e da sala de aula seriam suficientes para constituir um trabalho articulado, uma vez que ocorrem em turnos diferenciados?

No desenvolvimento das “aulas” é descrito que as mesmas são planejadas conforme o interesse do aluno, que os conteúdos são trabalhados de forma lúdica, com utilização de recursos lúdicos, conforme orientações adquiridas no curso “Extrapolando a sala de aula,” oferecido pela Secretaria de Educação. A respeito do processo de avaliação, o projeto explicita que:

A avaliação é constante, diagnóstica e sistemática. Serve de instrumento avaliativo do projeto, permitindo assim, determinar os avanços dos alunos e as necessidades de reorganização de suas ações educativas, isto porque, quando o aluno vence as suas dificuldades ele é liberado do projeto, abrindo espaço para outros (2000).

O processo de avaliação descrito sugere que o estudante que venceu as barreiras à aprendizagem é liberado para que se abra espaço para outros estudantes, pressupondo, simultaneamente, que a intervenção do LA é circunstancial e que as barreiras a aprendizagem sempre existem, além de parecer caber ao aluno a responsabilidade de superá-las (vide o trecho “quando o aluno vence as suas dificuldades...”). Desse modo, indagamos: Não seria possível uma intervenção que prevenisse e identificasse tais barreiras, antes que se elas se consolidassem, questionando as práticas e as culturas que perpassam o cotidiano da sala de aula e da escola como um todo?

A partir dessa indagação iniciamos nossa etapa de descrição e análise das observações das atividades do LA. No primeiro contato com a escola a diretora, de forma acolhedora, apresentou diferentes espaços da escola como a sala ambiente que é equipada por diversos jogos e brinquedos, e a biblioteca, que conta com um acervo significativo distribuído nas diversas prateleiras em uma sala de aula adaptada para esse fim. Nesses dois ambientes o acesso dos estudantes é restrito e condicionado à presença dos professores e dos respectivos profissionais responsáveis por esses espaços.

Em seguida nos reunimos com a professora Helena¹⁵ e nos encaminhamos para a sala de aula, onde ocorrem as atividades do LA. A sala possui três mesas com quatro cadeiras, sugerindo que as atividades são realizadas em grupo. Sentamo-nos e a professora começou a falar sobre sua prática, mostrou um alfabeto ilustrado na parede e disse que alfabetizava através de músicas e cantigas de roda. Explicou que os estudantes chegavam inseguros por não saber ler e diante da proposta de cantar iam se soltando e recuperando a autoestima. Relatou que desenvolve o trabalho no Laboratório de Aprendizagem há sete anos, que

¹⁵ Todos os nomes são fictícios.

acredita muito nessa intervenção e que foi uma luta para que a escola como um todo acreditasse nessa proposta. Atualmente está fazendo formação continuada no Pró-letramento¹⁶ e considera que essa formação tem contribuído muito com sua prática. Comentou o último encontro do grupo “Extrapolando a sala de aula”, promovido pela Secretaria de Educação, e disse que as sugestões de atividades e as discussões foram muito válidas para sua prática.

Revelou o desejo de produzir artigos sobre suas experiências e reflexões. A professora reside em um município vizinho à Juiz de Fora e possui um cargo de professora na outra cidade também. Mostrou-me seu caderno de planejamento e alguns registros dos estudantes. Disse que são encaminhados pelas professoras, quando estas sentem que necessitam de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem. Afirmou que no Laboratório de Aprendizagem há tempo para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, por não estar condicionada a cumprir conteúdos.

Após a apresentação da proposta de pesquisa e dos ajustes referentes aos dias de observação das atividades, a professora fez uma alerta: “*Você não vai encontrar nada de extraordinário aqui*”. Esse alerta nos provocou algumas reflexões: A pesquisa em educação objetiva a busca de situações extraordinárias? O que seria um evento extraordinário no contexto escolar? A tentativa de superação das barreiras à aprendizagem em um universo de profundas desigualdades educacionais poderia, ou não, ser considerado um evento de interesse para a pesquisa em educação? Entre outras hipóteses, pensamos ainda que a professora estaria adotando uma postura de modéstia ao se referir a uma prática que em seu discurso denotava credibilidade ou que isso poderia representar também uma baixa expectativa em relação ao seu trabalho. No decorrer da observação em campo, percebemos que na realidade a professora queria expressar que a prática do LA revela um cotidiano que poderia ser praticado nos eventos de aprendizagem que ocorrem em sala de aula, no que se refere à postura do professor e às atividades selecionadas como mediadoras desse processo.

Consideramos que um espaço escolar marcado pelo ‘extraordinário’, no contexto de nossas desigualdades estruturais em seus aspectos sociais e educacionais, seria a transformação que o conhecimento proporciona às pessoas envolvidas no processo educativo. O acesso ao conhecimento em nossa sociedade representa democratização do poder, a profissão docente tem um forte compromisso político que pode se expressar com o inconformismo diante das barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes. A ‘rotina’

¹⁶ O Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pelo MEC através da Secretaria de Educação Básica e em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

escolar, na perspectiva de uma proposta inclusiva, baseia-se na criação de alternativas pedagógicas capazes de contribuir para o sucesso de todos os estudantes e não apenas de uma parcela deles. Para que isso ocorra acusamos a necessidade de orquestrar práticas que viabilizem conhecimentos significativos e relevantes aos contextos culturais dos estudantes, sem menosprezar suas habilidades e secundarizar o processo de aprendizagem.

A metáfora da orquestração de prática é especialmente importante no contexto de nossa pesquisa, pois ao imaginarmos uma orquestra com seus diversos e diferentes instrumentos parece inconcebível que tanta diversidade de sons e de características possa produzir harmonia. Migrando esse exemplo para o contexto escolar, constatamos a existência de diferenças e singularidades em nossos estudantes; todavia, na perspectiva que adotamos, cada um em sua diversidade enriquece o contexto de sala de aula e a necessidade de recursos para viabilizar sua participação e sua aprendizagem. A harmonia da orquestra se transforma em aprendizagem para todos no contexto escolar. Uma vez que a orquestra é harmônica em virtude da regência de um maestro (mestre), podemos inferir que a prática pedagógica também pode produzir harmonia, em termos de oportunizar a aprendizagem para todos, à medida que o mestre saiba explorar a potencialidade de cada um e suas diferenças, enquanto recurso que possibilite maior riqueza de significados e de sentidos que circulam no contexto escolar.

Reforçando a importância de nossa metáfora, Santos (2009, p. 17-18) destaca que a dimensão de orquestração de práticas de inclusão refere-se ao fazer no cotidiano educacional. Nas suas palavras:

O fazer pedagógico, didático, avaliativo, ético, gestor, enfim. O termo *orquestrando* não é desprovido de intenção. Ele pretende nos remeter justamente à complexidade da colocação de princípios (valores) e políticas (intenções que orientam ações) em prática. Orquestrar, em nosso caso, significa não apenas reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas). Significa também ter como meta não a “ordem” final e absoluta (este estado ideal de qualquer aspecto social não existe – por isto chamamo-los de ideal), mas um mínimo de equilíbrio – e quem sabe mesmo de harmonia – que permita que as novas mudanças, novas posturas e novos olhares possam fazer parte da prática cotidiana educacional, e ao invés de serem rechaçados, rejeitados ou negados, serem acolhidos como necessários ao processo de transformação tanto pessoal como institucional e sistêmico. Isto, claro, se quisermos, de fato, fomentar um mundo mais democrático (SANTOS, 2009, p. 17-18).

A observação da prática escolar da professora Helena revelou que a professora tem um forte apego à rotina e à sistematização de seu trabalho. Em um grupo de dez crianças, com idade de oito anos, matriculados no segundo ano do ensino fundamental, frequentemente os estudantes usavam o caderno e realizavam cópia do quadro para registrar palavras e letras estudadas através das músicas temáticas. Na primeira observação a música trabalhada foi ‘Indiozinho’:

*Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no mesmo bote
Iam navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase, quase virou
Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no mesmo bote
Iam navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase, quase virou
Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no mesmo bote
Iam navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase, quase virou (XUXA, 2008).*

A professora solicitou que os estudantes lessem cada letra da palavra Indiozinho e perguntou como é que o índio se veste. “*Com pouca roupa!*” *Onde eles vivem?* Falou sobre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e disse que os índios vivem na cidade e usam roupas como a gente. Trabalham e estudam. Colocou a música dos indiozinhos e pediu que os estudantes cantassem acompanhando a leitura de um cartaz colado na parede. Cantaram duas vezes com o som e em seguida cantaram sem a música e a professora ia apontando as palavras no cartaz. Depois perguntou e explicou: *Quantos indiozinhos fazem parte dessa música? Dez! Vamos ver: um, dois... dez! Muito bem! Onde eles estavam? Num pequeno bote. O que é um bote? (Silêncio) Vinham navegando pelo rio abaixo... Bote é barco!* O tema dessa aula também poderia ser um recurso para introduzir e aprofundar o ensino da história e da cultura indígena e promover a adaptação curricular em uma perspectiva intercultural abordando

temáticas sobre desigualdade e preconceitos, identidades e diferenças, problematizando o enfoque folclórico com o qual a temática étnico-racial vem sendo abordada historicamente pelos conteúdos escolares.

Após a discussão voltada ao conteúdo da música, a professora deu sequência à atividade desenhando margens no quadro para representar o caderno e acontece o seguinte diálogo: *Que dia é hoje. Dia 8! É dia 8? Ontem foi segunda, hoje é? TERÇA! Tia, dezembro é meu aniversário! O meu é novembro! Já está próximo.* Ao dizer isso a professora retorna para o quadro e escreve: Terça-feira, 8 de setembro de 2009, comentando a escrita de cada letra. Entregou para cada estudante a cópia impressa da música e solicitou que localizassem o número de ocorrências da palavra *Indiozinho*, verificou se cada estudante havia localizado cinco palavras e em seguida entregou um texto com frases desordenadas para cada estudante recortar e organizar a música de acordo com a ordem. Utilizou o cartaz para explicar o que teria que ser feito e pediu para duas crianças que se adiantaram a fazer a atividade, que aguardassem as explicações.

Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora recolheu as sobras de papel e organizou o material dos estudantes. Orientou os estudantes individualmente, ajudando-os a ordenarem o texto. Em seguida, solicitou que os estudantes dissessem palavras iniciadas com a letra I. Surgiram as palavras: *igreja, irmão*. Deu dicas: *tem uma coisa que ninguém gosta de tomar: INJEÇÃO. Essa (palavra) todos gostam de tomar, fica no freezer. CARNE! Não, é de tomar! IOGURTE. Imã* (a professora tira um imã da bolsa e atrai objetos propostos de metal disponíveis na sala, em seguida atendendo solicitação dos estudantes colocou um imã debaixo da mesa e deslocou as tesouras e outros objetos). Continua dando dicas: *brinquedo que amarra nos dedos: IOIÔ. Sentimento triste, (mostra a ficha escrita com a palavra inveja)*. Ao lerem a ficha isopor, a professora explica que o isopor conserva a temperatura dos alimentos. Leram a palavra *ilha* e em seguida desceram para o pátio. No pátio, a professora despejou uma caixa de letras de madeira e dividiu os estudantes em duplas para montarem as palavras: *ilha, inveja, ioiô, imã, iogurte, indiozinho, irmão, igreja, isopor*. Enquanto montavam as palavras a professora os auxiliava a encontrar as letras necessárias. Pediu que cada dupla lesse as palavras, e ao identificar que um grupo havia escrito a palavra *IVENJA* levou-os a perceber o erro e fazer a correção.

Ao voltarem para a sala registraram as palavras que foram escritas com o alfabeto móvel. A professora escrevia no quadro, solicitando o auxílio dos estudantes que copiavam no caderno. “Leram” todas as palavras no quadro e combinou de no próximo encontro estudarem a palavra *NOITE* da música ‘Noite Feliz’.

Nas semanas seguintes a estrutura dessa primeira aula se repetiu com diferentes músicas, como Noite Feliz, A foca, Parque, Ursinho de pelúcia e atividades com jogos e brincadeiras, nas quais os estudantes demonstravam interesse e expectativa em participar. A partir dos jogos a professora desenvolvia conceitos e buscava um clima de colaboração entre os estudantes. Em uma atividade envolvendo a montagem de quebra-cabeça uma estudante, ao terminar, escondeu a imagem montada para que os outros não copiassem, a professora questionou o seu comportamento e disse que os jogos eram diferentes e que o importante seria que todos conseguissem fazer.

O registro escrito, a soletração, a identificação do número de sílabas e letras, a problematização dos temas geradores das músicas, a aquisição de conceitos das palavras em estudo e a leitura cantada eram atividades permanentes em todos os encontros. Em caso de produção de texto, a professora auxiliava na reescrita, problematizando os erros. Em um dos encontros a professora questionou se a pesquisadora conhecia o material do Pró-letramento¹⁷ e sugeriu que lesse o capítulo que abordava a questão da organização da escrita e seus usos na cultura escolar.

O material indicado pela professora aborda a compreensão e a valorização da cultura escrita na sociedade, destacando a importância de integrar os estudantes ao mundo letrado, e através da mediação do professor, permitir que tenham contato com diferentes gêneros textuais, que lhes permitirá conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; e conhecer os usos da escrita na cultura escolar. Para Helena, esse material sustenta e justifica seu trabalho e sua ênfase nas particularidades físicas da escrita, tais como o tamanho, o formato, a disposição e a organização do texto escrito.

A professora, durante as observações, usava espaços diversificados com os estudantes como o pátio, sala ambiente, biblioteca e laboratório de informática. Em cada um desses ambientes tinha uma proposta de atividade relacionada ao tema, no caso, música, que estava trabalhando no LA.

Situações relacionadas à normatização do espaço do LA chamaram-nos a atenção, como por exemplo, a solicitação que o estudante L parasse de responder, pois estava acertando todas as questões e atrapalhando os demais. Embora a participação dos estudantes fosse considerada e solicitada durante as atividades, a professora se demonstrava cuidadosa em relação à organização e à disciplina dos mesmos. Sempre solicitava que os estudantes

apresentassem palavras de seu contexto, referentes às sílabas em estudo e parecia planejar suas intervenções através de materiais previamente elaborados. A postura da professora Helena em sala de aula revelava seu compromisso com a aprendizagem e a participação dos estudantes, suas atividades eram cuidadosamente planejadas e ela demonstrava preocupação em subsidiar seus objetivos com referenciais teóricos.

Em uma determinada situação foi perceptível o conflito cultural entre professora e uma estudante no dia em que a professora apresentou um grupo de palavras com “QU”, entre elas a palavra QUARESMA e diante da dúvida de uma estudante a colega respondeu: “*quaresma é quando não pode cruzar com bicho preto na rua e nem usar roupa preta*”. A professora fez uma intervenção dizendo que essa explicação era supersticiosa, assim como as pessoas da novela ‘Caminho das Índias’¹⁸, explicou que quaresma significa quarenta dias de penitência e estava relacionada à religião. Esse episódio suscitou nossa discussão sobre a ausência de uma perspectiva voltada para a diversidade cultural nas práticas escolares, assim como a pouca valorização do conhecimento popular nos processos educacionais. Nesse caso específico, o conhecimento popular trazido pela estudante foi tratado como superstição, revelando uma postura etnocêntrica, intencional ou não, por parte da professora, que acabou impedindo um diálogo que poderia resultar em uma aprendizagem a partir de diferentes visões e perspectivas sobre determinado conceito.

Em outubro a escola comemorou o *Halloween* (Dia das Bruxas) e a professora Helena realizou uma atividade com os estudantes do LA voltada para essa temática. Explicou que o *Halloween*, era uma festa de tradição da cultura americana em que as pessoas se fantasiam e ganham doces. Uma estudante comparou esse evento com o dia de São Cosme e São Damião e a professora explicou que nos dois dias há distribuição de doces, mas que o dia de São Cosme e São Damião é uma data religiosa no Brasil enquanto que no Dia das Bruxas as pessoas se vestem com fantasias. Falou que o *Halloween* se originou na Inglaterra, enfatizando que não é uma comemoração da cultura brasileira. Após tais explicações contou para os estudantes a história da ‘Bruxa vira, virou, sumiu’ de autoria da Heloisa Penteado. Ao concluir a leitura do livro a professora pediu que cada estudante fizesse um relato oral da história, que foi feito coletivamente com o cuidado de respeitar a sequência da narrativa de acontecimentos.

A professora frequentemente registrava elogios nos cadernos dos estudantes, que por sua vez, controlavam o número de elogios e quando completavam dez ocorrências, eram

¹⁸ Telenovela brasileira de Rede Globo, escrita por Glória Perez, cuja trama apresenta diferentes crenças e valores entre o ocidente e o oriente.

contemplados com um saquinho surpresa. Ao fazer tais registros, Helena demonstrava-se satisfeita e comentava o progresso de seus estudantes. Inicialmente essa prática nos causou incômodo, no sentido de fazermos uma precoce associação às estratégias de reforço positivo presentes nas abordagens psicológicas comportamentais, todavia, ao percebemos que nenhum estudante ficava excluído e que esse reconhecimento, por parte da professora, causava-lhes desejo de participar e comemorar o sucesso, compreendemos que essa estratégia estava associada ao objetivo de estimular os estudantes, propiciando-lhes uma contínua inclusão nas atividades solicitadas.

Com frequência, no fim das atividades do LA, os pais que aguardavam a saída dos filhos estudantes, pediam informações à professora sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos, e esta prontamente respondia a todos de uma forma estimulante e otimista.

A professora demonstrava acreditar em sua proposta de trabalho, procurando sistematizar continuamente a aprendizagem dos estudantes. Estabelecia uma relação positiva com os mesmos e buscava sempre manter a disciplina e o espírito de colaboração durante as atividades do LA. Utilizava diferentes espaços da escola e contava com o apoio da direção e de outros profissionais da escola. Fazia um trabalho de alfabetização sustentado em músicas para minimizar as barreiras enfrentadas pelos estudantes, que muitas vezes demonstravam não acreditar em seu potencial para aprender. Através da música os estudantes eram encorajados a participar e estabelecer uma relação positiva com a linguagem escrita, que no entender da professora é um passo para a alfabetização.

4.2 Segunda escola: “a metáfora da cerca”

O PPP da escola é referente ao ano de 2009, traz um histórico da escola que narra quem foi a mulher que deu o nome à escola e de que modo ela exerceu forte influência na comunidade. Destaca a rede física, comentando problemas desde a sua fundação e dá ênfase à necessidade de ampliar o espaço físico visando atender às necessidades da comunidade escolar. Ao caracterizar a comunidade da escola, o documento diz que:

A comunidade onde se encontra inserida a escola é formada por pessoas de variadas profissões como: doméstica, costureira, professora, comerciante, pintor, motorista, pedreiro, servente, frentista, vendedor, etc. A origem da renda da maioria das pessoas vem da informalidade ou de aposentadorias e pensões. Muitos recebem a bolsa família. Há diferentes estruturas

familiares, crenças religiosas e níveis de escolarização diversificados. A maioria dos responsáveis pelos alunos reside em imóvel próprio, considerando as moradias situadas nas invasões, e recebe de 1 a 3 salários mínimos (2009, p. 7).

Nesse relato a escola descreve as atividades predominantemente exercidas pela comunidade e sua inserção no mercado de trabalho, para demonstrar que a comunidade é predominantemente de baixa renda e que possui estruturas diferenciadas. Posteriormente, a escola aborda as múltiplas configurações familiares:

Encontramos famílias onde o pai é o responsável pelo sustento da mesma, outras onde é a mãe quem tem essa função. Há ainda aquelas onde os avós cuidam dos netos ou as crianças ficam sozinhas, acompanhadas por vizinhos. Em muitos desses casos as famílias acabam tendo dificuldades em acompanhar a vida escolar dos filhos ou netos. Faz-se necessário buscar alternativas em relação à melhoria do desempenho dos alunos com a participação das famílias. Há uma grande mobilidade das famílias. Essas famílias residem nos assentamentos aos quais denominamos “invasões” que são oriundas de cidades vizinhas, em sua maioria da zona rural, que vêm tentar a vida numa cidade maior e, às vezes, não obtêm sucesso retornando para a moradia de origem (PPP, 2009, p.7).

Os arranjos familiares impõem situações diversificadas que envolvem familiares e vizinhos no cuidado com as crianças. A escola percebe a necessidade de ampliar suas funções por conta das dificuldades enfrentadas pelas famílias que apresentam condições de vida precárias e não têm seus direitos essenciais garantidos:

A comunidade não conta com serviços de saúde [...] há necessidade de um agente de saúde que atendesse à comunidade em suas necessidades básicas como, questões de higiene, planejamento familiar, proliferação de doenças, etc. (PPP, 2009, p. 7).

Diante dos problemas estruturais de ordem socioeconômica das famílias, a escola, em seu PPP, considera que:

A tarefa de educar uma criança é compartilhada entre a escola e a família. A escola sozinha não dá conta da sua educação. O desempenho dos alunos reflete o apoio da família. E diante deste cenário de precariedade econômica a Escola tem buscado, nas reuniões de pais ou através de atendimentos individuais, conscientizar a família da importância de seu apoio na realização das atividades escolares dos alunos. Os pais estão sendo orientados que: os alunos não devem faltar às aulas; repetir o ano é prejudicial para o aluno; o dever de casa precisa ser feito pelo aluno; a leitura precisa ser valorizada (leia para o aluno e peça para ele ler também); a educação é a melhor herança para os filhos (2009, p. 7).

As orientações oferecidas pela escola aos pais destacam que a família exerce um importante papel na educação dos filhos, mas não discutem as barreiras existentes no processo de escolarização dos estudantes, que vão além das orientações encaminhadas aos pais. A escola impõe sua cultura à família, aparentemente sem discutir se as soluções são viáveis ou não, ou melhor, sem ouvir as proposições da família, se distanciando, dessa forma, de estabelecer relações de parceria fundamentadas na participação com poder de argumentação e de decisão por parte dos familiares. Nosso referencial de análise questiona as relações estabelecidas entre família e escola. No que se refere à construção de valores inclusivos somos impelidos a refletir se as diferenças de estrutura familiar são consideradas e reconhecidas pela escola, de modo que ofereçam contribuições positivas à vida escolar. Essa reflexão se traduz em grande desafio para as culturas e práticas educacionais.

Conforme o PPP, a escola se propõe a assumir uma direção democrática e inclusiva. Nesse contexto, destaca que seu maior objetivo é se tornar:

Uma educação democrática, que considere a diversidade em toda a sua amplitude e reconheça a pluralidade cultural e um ensino de qualidade para formar cidadãos críticos e criativos, capazes de intervir na sua realidade, atendendo às exigências contemporâneas, marcadas por acelerado ritmo de mudanças físicas, sociais, científicas, éticas, tecnológicas, políticas, econômicas e culturais (2009, p. 9).

Esse objetivo demonstra um desejo da escola em promover valores inclusivos orientados pela diversidade cultural da comunidade escolar, com propósitos de ampliar o potencial de participação dos estudantes na vida social, de modo que possam concorrer com as exigências atuais, a partir de uma educação de qualidade. Os objetivos específicos da escola dispostos no PPP expressam atenção às diferenças e estão, em nível teórico, articulados com a promoção de culturas, políticas e práticas de inclusão ao expressarem a necessidade de:

Compreender as crianças como sujeitos ativos, sócio-histórico-geográficos, participativos, produtores e influenciadores de cultura e da sociedade, cidadãos de direitos, possuidores de processos de significação próprios [...] que se singularizam na vivência com seus pares; oportunizar a construção da autonomia do aluno, fortalecendo a democratização das relações na escola e na sala de aula; oportunizar ao aluno vivenciar diferentes práticas artísticas e culturais no currículo; desenvolver através dos conteúdos disciplinares o reconhecimento e a valorização das características da população e influências culturais dos povos indígenas e afrodescendentes (2009, p. 10).

O currículo escolar tem forte relação com nossas dimensões de análise, pois podem se distanciar ou se aproximar de valores e princípios de inclusão, na medida em que a seleção de conteúdos e sua abordagem podem enfatizar ou omitir diferentes contextos de grupos, estabelecendo relações de identidade e diferença que podem promover a participação de todos, no sentido de destacar que a diversidade é um primado na existência humana. Mas, pode também reforçar hierarquizações e discriminações historicamente produzidas. As ênfases e omissões nos currículos escolares adquirem diferentes significados no que se refere às identidades produzidas. Nesse contexto, a adoção de propostas curriculares que busquem articular educação e cultura em uma perspectiva antropológica se torna uma possibilidade, no sentido de favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos. Ao problematizar as relações de poder intrínsecas ao processo de identidade e diferença no currículo escolar, Silva (2007) questiona:

Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria pedagógica e curricular. [...] O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (p. 97).

De todo modo, a presença da discussão sobre a diversidade no PPP da escola representa um avanço, do ponto de vista discursivo, mas compete-nos questionar se o documento é produto de uma construção coletiva envolvendo toda a comunidade escolar e de que forma esses objetivos tomam forma nas práticas cotidianas da escola.

O PPP traz indicações que foi construído coletivamente ao destacar conceitos elaborados pelo corpo docente no que se refere à infância, adolescência, jovens e adultos. Há uma descrição detalhada na organização do tempo de escolaridade que traz evidências sobre reuniões semanais com o objetivo de proporcionar embasamento teórico aos professores; planejamento coletivo das atividades; troca de experiência e vivências para relacionar teoria e prática. Conforme registrado no documento, a escola adotou o sistema de ciclo em 1998 e em

2006 os professores decidiram retornar ao sistema de seriação com base nos seguintes argumentos:

1) A eliminação do sistema de reprovação anual não alarga necessariamente o tempo de aprendizagem do aluno. Ocorre muitas vezes o efeito perverso da “acomodação intelectual”, ou seja, em decorrência da aprovação automática os alunos acabam se desinteressando pelo exercício das atividades e desafios propostos; 2) Quando da implantação do ciclo na escola em 1998, parte do corpo docente foi alijado do processo de discussão. Na oportunidade, somente os professores que lecionavam de 1ª a 4ª série participaram do processo decisório da implantação do ciclo. Posteriormente, em 2004 a discussão de sua implantação ou não foi “abortada” em função do prazo estabelecido pela antiga GEB (Gerência de Educação Básica). O histórico do ciclo na Escola foi construído através de exclusões: seja da participação de parte do corpo docente, seja da não ressonância da vontade dos professores; 3) Restrições quanto à autonomia para a tomada de decisões sobre a gestão satisfatória da progressão das aprendizagens dos alunos, em função do não oferecimento da estrutura necessária para a efetiva implantação do ciclo; 4) Dificuldade dos pais em compreenderem a linguagem usada nas fichas de registro de aprendizagem dos alunos, gerando uma compreensão abstrata da situação do aluno (2009, p. 21).

A decisão dos professores em acabar com o sistema de ciclos evidencia a insatisfação enfrentada pelos mesmos e o sentimento de exclusão, ocasionado por não se sentirem partícipes do processo decisório que resultou na implantação do ciclo na escola e, principalmente, por discordarem do sistema, em função das novas concepções e das novas culturas que o mesmo exigia da escola e de sua comunidade, principalmente no que se refere à avaliação, que foi a justificativa maior para romper com a política de ciclo que supostamente gerou “acomodação intelectual” dos estudantes e incompreensão dos pais.

Interessante observar que, embora citados no documento, não há evidências de que os pais e os estudantes tenham participado desse processo decisório, nos levando a acreditar que o mesmo equívoco registrado na argumentação dos professores se repetiu no momento de decisão pela retomada do sistema de série. A cultura da exclusão acabou prevalecendo e a concepção de que a política de ciclo foi implantada a partir de uma relação vertical entre Secretaria de Educação (à época Gerência de Educação Básica) e escola, gerou indisposição e resistência por parte do segmento de professores (que se sentiu alijado do processo) em reconfigurar a política de ciclo, de modo que a mesma pudesse trazer experiências positivas para a comunidade escolar. De acordo com Ball (2006, p. 26),

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos

políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos.

A política de ciclos foi interpretada de forma negativa por um grupo de professores na escola, que ao assumir significativo nível de resistência à mesma, impediu que ela fosse reconfigurada de acordo com a realidade da escola e de sua comunidade. Tal prática produziu o efeito de não representar mudanças e transformações significativas na política original, que implicaria em mudanças no contexto escolar. Ao longo do processo da adoção dos ciclos parece que o grupo se preocupou em organizar evidências e argumentos que justificassem o seu fim e não suas possibilidades. Barreto e Souza (2005, p. 670) nos acrescentam que “os ciclos não constituem uma proposta acabada, a espera de ser simplesmente posta em prática pela escola, sua implementação depende grandemente da capacidade dos docentes para concretizar um projeto que apenas esboça uma orientação geral a ser seguida.”

O projeto do LA anexado no PPP tem o nome de “Projeto Construindo o Conhecimento através de novas perspectivas (reforço)”, a expressão reforço vem inserida no título do projeto o que implica uma concepção fundamentada na recuperação de uma perda. Percebemos em nosso primeiro capítulo que a Secretaria de Educação faz um movimento para modificar essa concepção, todavia o estigma do LA como espaço para recuperação dos alunos com aproveitamento insatisfatório, ainda é uma realidade que precisa ser discutida, identificada e transformada. Caso contrário, o LA pode se configurar em um espaço diferenciador, que em vez de minimizar ou superar as barreiras à aprendizagem, pode contribuir para produzi-las.

A partir da nossa incursão na análise e reflexões dos documentos da escola, passamos a descrever nossas observações durante a investigação de campo.

No primeiro dia que estivemos na escola encontramos com a coordenadora e a diretora e nos encaminhamos para a sala de informática, no segundo andar. Enquanto explicava a proposta da pesquisa, a professora do laboratório de informática se juntou a nós e também participou desse encontro. Considerando que a professora da sala de Laboratório não estava presente, a reunião não se estendeu. Ao perceber que a diretora e a coordenadora estavam favoráveis à realização da pesquisa na escola, combinamos o início das observações para a próxima semana.

Após esses combinados, nos encaminhamos para a sala de aula onde a professora fazia o atendimento no laboratório. Havia três estudantes presentes e as profissionais da escola se queixaram que após as férias a presença dos estudantes ficou comprometida por conta da greve no primeiro semestre e da gripe A1N1¹⁹, que adiou o retorno às aulas.

A professora nos mostrou o diário que os estudantes preenchiam no final de cada encontro, afirmou que os estudantes se desenvolviam bastante no LA e quando perguntamos se possuía registro do desenvolvimento dos estudantes, lamentou que não estavam disponíveis no momento. Como estava em atividade com os estudantes, explicamos rapidamente a proposta e combinamos nosso retorno.

Nessa escola o laboratório acontecia em uma sala de aula. Cada grupo de criança participava do LA por uma hora. No período de três horas, três grupos de três a dez estudantes, com idades distintas, que variavam dos oito aos doze anos foram observados durante suas atividades no LA. Todos os estudantes que participavam do LA estavam em processo de alfabetização.

Na sala onde funcionava o LA havia muitas informações visuais: varal de atividades, cartazes com nomes de estudantes, cartazes com informações alfabéticas e numéricas. Os estudantes estavam divididos em dois grupos: um grupo com cinco estudantes menores e um grupo com dois estudantes que provavelmente apresentam distorção série-idade. A professora Aline explicou que com exceção de uma estudante que está no segundo ano do Ensino Fundamental, os demais estavam no terceiro ano do Ensino Fundamental.

A atividade proposta consistia em colar imagens no caderno e escrever a história ditada pela professora. A professora interrompeu a atividade e me deu um material produzido pelos estudantes. Eram cópias dos livros: “A boca do sapo” e “O pote de melado” de autoria de Mary França e Eliardo França. O livro foi reproduzido por copiadora e as atividades consistiam em desmembrar sílabas: ga-go-gu-ge-gi, montar palavras a partir de letras isoladas e completar letras para formar palavras.

Os estudantes interagiam entre eles e o grupo com dois estudantes demonstrava estar disperso e desinteressado. A professora circulava pelas carteiras corrigindo e orientando os estudantes. Um estudante perguntou se a letra **m** tinha duas ou três perninhas, a professora lhe retornou a pergunta e lhe respondeu: duas. Ela mostrou a letra m no alfabeto colado na parede. Uma estudante fez outra pergunta, ela novamente devolveu a pergunta, quando outra

¹⁹ Houve em 2009 uma epidemia da gripe A1N1 resultando em alteração do calendário escolar, assim como medidas que alteraram o funcionamento da escola. Após o retorno às atividades escolares a Secretaria de Saúde e de Educação enviaram orientações às escolas suspendendo o uso de materiais coletivos e solicitando outras medidas preventivas contra a gripe.

estudante respondeu, ela lhe advertiu chamando-a pelo nome de forma enfática, e em seguida respondeu a dúvida. A relação de ensino que a professora estabelecia com o grupo se mostrava confusa e as regras pouco explícitas, com frequência devolvia as perguntas e ficava incomodada quando as mesmas eram respondidas por outro estudante. Essa atitude resultava, de acordo com nosso entender, em importantes perdas de oportunidades de estimular a participação e a colaboração entre os estudantes que constituíam os grupos.

Durante as atividades Aline, em alguns momentos, explicava e justificava as atividades propostas, oferecendo-nos atividades e jogos realizados em momentos anteriores.

Nesse LA as atividades eram marcadas por uma sucessão de acontecimentos. Enquanto Aline explicava o ba-be-bi-bo-bu para uma estudante no quadro, outros três se movimentavam pela sala. Em seguida, sentou-se com um estudante, enquanto outro separava e arrumava as carteiras. Alguns estudantes continuaram fazendo a atividade.

Pedi permissão para ver o texto que os estudantes estavam produzindo e percebi que a primeira frase dos estudantes era muito parecida e que a partir daí estavam produzindo seu próprio texto. Um estudante não permitiu que eu visse sua produção. Os estudantes foram dispensados e a professora combinou de corrigir a atividade no próximo encontro. Devido à organização e o tempo de trabalho com o grupo, frequentemente não era possível terminar as atividades no mesmo dia, o que resultava em um trabalho descontínuo, que nos transmitia dificuldade de compreender seus objetivos.

No intervalo entre uma turma e outra a professora mostrou um jogo que havia produzido. O jogo era um alfabeto ilustrado, em que a criança jogava o dado, abria um envelope e identificava a palavra que estava desenhada (ilustrada) no jogo.

A segunda turma constituída com quatro meninas e um menino do terceiro ano do Ensino Fundamental iniciou suas atividades com a leitura de um texto de cartilha. Os estudantes leram com dificuldade e em voz baixa. Fizeram a brincadeira do ‘mico’ (quem tirasse a imagem do olho teria que cumprir uma tarefa: os estudantes propuseram que imitasse um bicho). A professora espalhou sobre a mesa onze cartelas numeradas, cada estudante escolhia um número, lia a palavra que estava representada e elaborava uma frase oral com a palavra da cartela. Ex: CHUPETA - O bebê chupa chupeta. CHARUTO - O saci fuma charuto. Uma estudante tirou o olho e precisou imitar um pato. Outras palavras: BICHO/MOCHILA/CHOCOLATE. Outro estudante tirou o olho e imitou um galo. Essa atividade se destacou pelo caráter excludente, em primeiro lugar porque os estudantes apresentavam uma trajetória escolar marcada pelo insucesso e pelas barreiras e, ao sortearem determinado simbólico, teriam que imitar um animal escolhido pelo grupo, situação que

poderia impor uma exposição desnecessária e sem objetivos para os mesmos, sujeitando-os a deboches e outros constrangimentos. Em segundo lugar, o grupo de palavras era previamente proposto pela professora, e as palavras estavam, em sua maioria, descontextualizadas entre si e com a realidade da turma, gerando pobreza vocabular e pouca criatividade na formulação das frases, ou seja, para que pudesse trabalhar com determinada família silábica oferecia palavras que possuíam pouco valor semântico para o grupo e raramente propunha que o grupo trouxesse alguma palavra de seu contexto para ser estudada em sala de aula.

Em seguida distribuiu envelopes para os estudantes com imagens e solicitou que os estudantes escrevessem o objeto que a palavra representava. Duas estudantes pediram ajuda para escrever, depois de escrever a palavra solicitada pela pergunta “o que é?” em relação à imagem apresentada, solicitou que escrevessem para que servia aquele objeto. Diante da falta de clareza e de compreensão quanto aos objetivos da atividade propostas, os estudantes demonstraram insegurança na realização da atividade e solicitaram ajuda da professora em vários momentos. Ela atendeu a todos, fazendo correção sobre as atividades.

Iniciou o recreio e a turma permaneceu em sala, com a mesma atividade que estamos descrevendo, diversas vezes percebi que outros estudantes estavam observando as atividades do LA pela janela. Cada estudante lia uma dica de seu objeto e um estudante era escolhido para descobrir. Os estudantes participaram, demonstrando que sabiam as palavras, e ao acertar, olhavam para mim, com aparente expectativa de serem reconhecidos em seu acerto.

Em certo momento a professora comentou que precisava desenvolver a autoestima dos estudantes. Enquanto a professora colava a atividade de um estudante, duas estudantes escreviam no quadro as palavras que haviam aprendido. A professora aproveitou a iniciativa e pediu que lessem, três estudantes se aproximaram para ler uma produção de texto realizada no último encontro para mim, o tema era sobre “bola”. As três estudantes leram com dificuldades, mas pareciam contentes em ter uma ouvinte atenta. Em seguida foram dispensadas.

Sem que a professora tivesse intervalo, assim que a segunda turma terminou suas atividades, iniciou o trabalho com a terceira turma, composta por nove estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental. Os sete meninos e as duas meninas se agruparam em dois grupos de quatro aleatoriamente, respeitando a distribuição das carteiras.

Um estudante me perguntou o que estava fazendo na sala, enquanto a professora saiu. Disse que ia observar e anotar as atividades que eles fariam. Não perguntaram mais nada e se comportaram como se eu não estivesse presente. Brincavam e conversavam animadamente. A

professora retornou com um aparelho de som e os estudantes começaram automaticamente a cantar: “Caranguejo não é peixe”.

Um funcionário entrou na sala para trazer lápis, fez uma brincadeira com os estudantes e auxiliou a professora a ligar o som. Os estudantes iniciaram mais uma vez a cantiga do caranguejo. A professora pôs novamente a música, alertando que ficassem na carteira e cantassem juntos.

Após a música, a professora perguntou de qual bicho a música tratava. CARANGUEJO: responderam juntos. A professora começou a desmembrar as sílabas das palavras: ca-co-cu-ce-ci e solicitava que os estudantes lessem juntos, interrompeu para separar dois estudantes do grupo. Deu uma atividade feita em copiadora, que tinha imagens e duas palavras escritas abaixo e orientou que colorissem a palavra correta.

Enquanto os estudantes faziam a atividade, a professora fez uma avaliação das atividades, disse-lhe que não havia condições de fazer comentário naquele momento. Em vários momentos no decorrer das observações a professora se mostrava ansiosa com minha presença, me oferecendo atividades realizadas em momentos anteriores, cadernos dos estudantes ou jogos elaborados por ela.

Voltando às atividades, Aline pediu aos estudantes que lessem a palavra que foi colorida e que correspondia à imagem. Enfatizando a letra inicial e a final das mesmas. Nesse momento a diretora veio à sala, comentou que a grande presença dos estudantes foi resultado de uma reunião com os pais realizada na semana anterior. Vários estudantes pediram para ir ao banheiro e a diretora negou dizendo: “*vocês têm apenas uma hora de atividade e precisam aprender a controlar*”.

Após a saída da diretora, os cadernos dos estudantes foram recolhidos e Aline fez a atividade do mico com essa turma também. Um estudante teve dificuldade em ler a palavra e os colegas tentavam ajudar, mostrando gravuras para ele, a professora pediu que o deixassem fazer sozinho. Observamos nessa escola, que mesmo que a disposição das carteiras seja coletiva, as atividades são sempre realizadas individualmente e a participação fica restrita ao momento em que o estudante é solicitado a falar e os episódios de interação social e de cooperação entre os estudantes são pouco frequentes.

A organização do LA nessa escola acontecia diariamente, durante uma hora, com quatro turmas diferentes, resultando em dificuldades na organização e planejamento das atividades. De modo geral os estudantes se apresentavam passivos e pouco participativos. Embora o uso de jogos fosse recorrente, os estudantes não participavam da produção dos jogos e da elaboração de suas regras. As atividades eram marcadas por um direcionamento da

produção de texto através de imagem, a incidência da produção escrita era restrita, assim como o vocabulário apresentado nas atividades e nos livros de literatura era pouco diversificado.

Em uma atividade sobre a escrita das características dos personagens de Monteiro Lobato, Aline demonstrou preocupação com a estudante do segundo ano do Ensino Fundamental que estava frequentando o LA com estudantes do terceiro ano e hesitou se entregava ou não a atividade para ela, decidindo entregar. Num momento posterior ofereceu um jogo para os estudantes e fez uma intervenção individual com a mencionada estudante, diante da dificuldade da mesma em realizar a atividade proposta.

Era comum a professora trabalhar com grupos de estudantes com atividades diferenciadas, em alguns momentos a professora solicitava minha ajuda na elaboração de cartazes ou me oferecia materiais elaborados por ela ou o caderno de atividades dos estudantes. Em um dos cadernos constatei que foram desenvolvidas atividades que enfatizavam as vogais a partir da montagem de quebra-cabeças; construção de jogos da memória; classificação de produtos a partir de seus rótulos; utilização de folhetos de supermercado e construção do jogo da trilha para explorar a leitura e a sequência numérica. O uso de jogos e de recursos lúdicos estava presente, mas a prática enfatizada nas atividades não permitia a participação e o desenvolvimento da criatividade do grupo, que recebia as atividades quase prontas, sem que fosse desafiado a construir explicações e hipóteses sobre a solução das mesmas.

Uma estudante que se mostrava resistente em participar de algumas atividades protagonizou uma situação que julguei muito importante para nossa análise. As atividades tiveram início com a professora lendo uma história para os estudantes: O gato que latia, a partir daí escreveu a palavra GATO no quadro e escreveu a família silábica: GA-GE-GI-GO-GU. Os estudantes começaram a fazer uma atividade para reforçar a letra G. A professora precisou sair e os estudantes se interessaram por um barulho que acontecia lá fora, foram até a porta. A professora da biblioteca veio ao encontro deles e disse que era uma surpresa para a próxima semana. Os estudantes começaram a criar hipóteses sobre o trabalho de marcenaria que estava sendo construído e uma estudante se dirigiu a mim dizendo: *“Já sei tia, estão construindo uma cerca para separar os estudantes que sabem ler daqueles que não sabem”*.

Ao pesquisarmos os acontecimentos que antecederam a fala da estudante, descobrimos que a mesma havia sido impedida de fazer uma apresentação na escola, pela professora da sala de aula, por ser identificada como uma estudante que não sabia ler. A cerca que estava

sendo construída pela escola era uma réplica da entrada do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, em homenagem à Semana Nacional do Livro e a Monteiro Lobato.

Mas, constatamos que a cerca acabou assumindo para a estudante um sentido metafórico, que a colocou na posição “*eu e os outros*”, ao afirmar sua condição de exclusão da aprendizagem, de saber ler, que mesmo sendo circunstancial, destacava uma relação de inferioridade para com os valores admitidos e reforçados pela escola. Para Fairclough (2001, p. 241):

as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. [...] Um dos marcos definidores no interior e além das práticas discursivas é a forma como um domínio particular da experiência é metaforizado. [...] E um aspecto da mudança discursiva com implicações sociais significativas é a mudança na metaforização da realidade. [...] Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama sua atenção para isso.

Em nosso caso específico usamos a metáfora da cerca para ilustrar culturas, políticas e práticas escolares que se convertem em barreiras para nossos estudantes em seu processo de escolarização. No caso particular de nossa estudante, ela foi impedida de participar de um evento escolar pelo fato de não estar alfabetizada, o que denota uma concepção redutora desse processo por parte do ator que protagonizou essa situação excludente no espaço escolar, sem estar atenta sobre a possibilidade de que a participação dessa estudante poderia resultar em um evento de letramento, que promoveria a participação da mesma, além de possíveis e novos posicionamentos com a escola e com sua relação com o saber.

Ao abordar as diferenças em educação, Skliar (2005) considera que seria interessante não fazermos referência à distinção entre “nós” e “eles”, nem estarmos inferindo nenhuma referência ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. Nas suas palavras:

A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc., tudo o envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, desse modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças (SKLIAR, 2005, p. 59).

Com o processo de universalização da educação básica, Moreira (2005) considera que a escola tem procurado incluir os “estranhos”, que se trata de estudantes de grupos identitários até então pouco presentes no espaço escolar. O autor destaca a existência de experiências que têm procurado redimensionar o currículo e a prática pedagógica escolar, nas suas palavras:

Inúmeras têm sido as propostas e reformas curriculares que: se centram no estudante, buscando fortalecer seu poder e sua autonomia; reformulam os tempos e os espaços da escola; se abrem para a comunidade; reconfiguram o conhecimento escolar, colocando-o a serviço da formação do indivíduo; integram os conteúdos curriculares, buscando superar a fragmentação que os marca; procuram transcender a organização disciplinar; reestruturam a lógica que costuma organizar o conhecimento escolar; abrem espaço para a discussão e a interação de diferentes saberes e manifestações culturais; incluem e analisam temas emergentes, usualmente silenciados no currículo (MOREIRA, 2005, p. 40).

O autor considera que embora haja conquistas educacionais, há muita coisa que precisa ser feita por nossas escolas que se encontram em crise com as novas exigências e dilemas vivenciados no cotidiano escolar. Os “outros”, os diferentes continuam muitas vezes invisíveis aos nossos olhos e inatingíveis pela nossa intervenção escolar. Ou ainda, posicionados em determinado lado da cerca e imobilizados pelas barreiras institucionais e atitudinais, impostas no/pelo cotidiano escolar. A diferença imposta pela ausência da aprendizagem da leitura e da escrita é consciente para a estudante de oito anos e sua presença no LA parece representar sua posição e lugar no não saber. Esta situação exige a revisão das estratégias utilizadas no processo de intervenção pedagógica dos LAs, como também das práticas pedagógicas enfatizadas em sala de aula e, sobretudo, que as mesmas sejam articuladas e pensadas coletivamente.

Inicialmente concebido como espaço de mediação e de superação das prováveis barreiras que interferem na aprendizagem e na participação dos estudantes, enquanto espaço diferenciado o LA pode se converter em espaço diferenciador.

A dialética relação entre inclusão e exclusão nos coloca diante de situações paradoxais que exigem nossa reflexão e posicionamento contínuos, no sentido de não atribuímos ao outro o lugar que pensamos ou julgamos que ele deva ocupar em seu próprio benefício. Nesse contexto, destacamos que a escola tem um fundamental papel no processo na constituição identitária dos estudantes, na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão e de exclusão, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence. O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal

demarcação de fronteira, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e grupos afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos.

4.3 **Terceira escola:** “os estudantes da escola pública têm pouco compromisso”

O PPP inicia com o histórico da escola, explicitando o esforço e mobilização da Associação de Moradores do Bairro no sentido de obter a construção da mesma. De acordo com o documento:

Esta história está caracterizada pela noção do todo, de um coletivo universal, marcado pelo compromisso de que esta escola assumisse o papel que lhe é próprio enquanto instituição: instrumentalizar os alunos e alunas através do conhecimento elaborado para uma formação humana integral (2008, p. 7).

Ao “repensar” a escola o documento explicita o anseio de propor uma educação que instrumentalize para a leitura crítica e consciente da realidade, que embase ações concretas no sentido de promover a verdadeira transformação, que supere a estrutura social injusta e excludente produtoras das desigualdades sociais. Para que isso seja possível é destacado que os principais atores desse processo educativo – pais, professores, estudantes, funcionários e comunidade – se organizem com coragem e ousadia para que possam estruturar a caminhada e construírem a sua HISTÓRIA.

Entendemos que o destaque dado à palavra HISTÓRIA pode expressar a construção de valores inclusivos, pautados na identidade profissional, coletiva e institucional dos atores, que tiveram a oportunidade de participar da inauguração da escola, constituindo e sendo constituídos por esse espaço em suas dimensões culturais, políticas e práticas expressas pelo movimento de participação e de organização coletiva da comunidade. Há evidências no PPP de que o grupo se organizou para debater, rever e adequar o PPP, estruturar a implantação de projetos e a nova organização curricular em série adotada a partir do ano 2009.

Ao abordarem os estudantes público alvo da escola não são evidenciadas as características sócio-econômicas da comunidade. A escola expressa que “as turmas são organizadas segundo o critério da heterogeneidade com o objetivo de incentivar e desenvolver o senso de colaboração entre os alunos, assim como propiciar o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais”.

O PPP apresenta as concepções norteadoras do trabalho pedagógico explicitando, no que se refere à sociedade, que a escola representa um dos espaços de disputa hegemônica, na direção da manutenção ou superação da realidade social ‘posta’. Faz uma crítica ao caráter dual do sistema educacional, que se estrutura de forma diferenciada para atender os filhos da burguesia e da classe trabalhadora. Em relação aos estudantes da classe trabalhadora, o documento diz que:

A escola deveria proporcionar a compreensão de que as relações sociais se dão de forma desigual, que essa desigualdade não é um dado natural da realidade social e, ainda, que o primeiro passo para a transformação da realidade é a consciência dessa desigualdade (2008, p. 13).

O reconhecimento das desigualdades produzidas e naturalizadas histórico-culturalmente implica no primeiro passo para a desconstrução dessa realidade. De modo similar, a identificação das barreiras institucionais impostas aos estudantes é um passo importante para a superação das mesmas, rumo a processos mais democráticos e inclusivos de escolarização. Nesse contexto, o PPP expressa que:

Devemos adotar um modelo educacional baseado no humanismo, que respeite a cultura, a história e a diversidade construindo no momento atual um conjunto de planos e atitudes baseadas no compromisso social com as futuras gerações, transmitindo conhecimentos que contribuam para a preparação dos jovens para a vida em toda a sua complexidade. A escola deve vivenciar a educação como um processo de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, sem reduzi-las a uma visão conteudista (2008, p. 15).

O projeto prescreve a adoção de um modelo educacional humanista que contemple as diversidades, todavia expressa uma concepção de transmissão do conhecimento, sustentada pelo objetivo de preparação para a vida, que denota uma tensa relação entre educação como processo e a afirmação da necessidade de superar uma perspectiva conteudista. Essa tensão é explicitada na seguinte afirmação:

Quando pensamos na função da educação e da escola na seleção dos conteúdos como meio de vencer na vida, nossa responsabilidade aumenta. Se avaliarmos o fracasso escolar como um “futuro fracasso na vida” talvez compreendamos porque temos um país de desigualdade e injustiça (2008, p. 16).

Essa afirmação parece sustentar que o sucesso escolar está associado ao sucesso profissional e acadêmico futuro. Nessa perspectiva, os estudantes que não conseguirem

superar as barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação em sua trajetória escolar estão fadados à exclusão social, quer seja no mercado de trabalho, quer seja na vida como um todo. Essa perspectiva implica para nós uma concepção que precisa ser transformada, pois as altas expectativas para todos os estudantes resultam em maiores possibilidades de promoção e de ofertas de oportunidades para todos, como também na adoção de valores inclusivos. Por outro lado, a expectativa negativa dirigida aos estudantes tem se afirmado como profecia que se converte em barreiras, pois a prática pedagógica assume processos excludentes, que determinarão de qual lado da “cerca” cada grupo estará.

Ciente da necessidade de mudança na organização da escola, o PPP destaca a necessidade de explicitar as concepções teóricas que alicerçam o fazer pedagógico dos profissionais da escola.

Sabemos que a teoria em si mesma não transforma a realidade”. O que transforma a realidade é a prática, porém a prática pensada, refletida, iluminada pela teoria. As teorias impregnam nosso fazer e nosso pensar, mesmo que não tenhamos consciência disso. Elas não estão somente dentro dos livros, mas principalmente dentro de nós, internalizadas (2008, p. 19).

Nossas filiações teóricas constituem nossas ações e práticas pedagógicas. Podemos ir mais além, elas configuram também as culturas e as políticas que organizam nossas escolas, pois ao sustentarem nossas práticas, estão agregadas também aos nossos valores e concepções que, por sua vez, serão manifestados nas políticas e nos documentos constituídos e constituintes de nossas escolas.

A necessidade de mudança é muito recorrente no PPP da escola. Ao refletir sobre o processo avaliativo, a escola destaca que:

*Mudar o **processo** significa mudança de postura, o que por sua vez implica em mudança de concepção e de prática, caso contrário há deturpação de uma ou outra. É preciso, portanto, compreender o processo de mudança e buscar sua concretização. [...] Uma mudança da avaliação não pode ser feita sem a participação dos alunos. E é importante que o aluno entenda o processo avaliativo e se sinta sujeito responsável por ele durante o processo ensino-aprendizagem (2008, p. 20).*

Essa concepção de avaliação expressa um posicionamento vinculado às nossas dimensões de culturas, políticas e práticas. Cultura porque implica em mudança de postura e concepção a respeito da avaliação que passa a ter um caráter de participação do próprio estudante. Política porque redimensiona o sistema de registro escolar e redefine as funções da avaliação. Prática porque estabelece um constante processo de reflexão, replanejamento e

reformulação de objetivos a serem alcançados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, o anseio de produzir novas perspectivas para a avaliação enquanto processo aciona a interdependência das três dimensões em um movimento contínuo que sugere novos posicionamentos de toda a comunidade escolar e da própria dinâmica institucional.

No contexto de mudança e de ruptura com os processos tradicionalmente estabelecidos e legitimados na cultura escolar, o PPP traz uma discussão sobre gestão educacional participativa:

Cabe à escola neste contexto, mudar a sua própria estrutura e a maneira de lidar com o conhecimento (saber elaborado), construindo um novo paradigma de gestão, concebida como relação entre sujeitos com mesmos direitos e deveres. Para isso, se faz necessário o estabelecimento de relações circulares nos quais a interação, a cooperação e a construção coletiva estejam presentes para fugir da lógica das empresas onde não há lugar para os riscos e conflitos e sim o mero trefismo e coisificação (2008, p. 24).

Essa afirmação parece destacar a necessidade de construção de uma cultura escolar que busque a minimização da hierarquização das relações, a partir de relações “circulares” que favoreçam laços de cooperação, sem, contudo, negar as tensões e os conflitos existentes na dinâmica escolar. Outro aspecto importante a considerarmos é a crítica que a escola faz à lógica empresarial que vem sendo adotada em algumas instituições educacionais que transformam o fazer pedagógico em trefismos, banalizando, coisificando os processos de ensino-aprendizagem. A escola destaca que a Pedagogia dos Projetos²⁰ é essencial na busca da concretização de uma aprendizagem significativa.

Ao desenvolver um trabalho de Projetos a aprendizagem ganha um novo sentido, pois permite situações reais e variadas que partem de questões de interesse dos alunos. Com isso há um maior envolvimento por parte dos educandos na procura de informações e estratégias que permitem a construção de uma aprendizagem real, que não separe a vida exterior da escola. Contudo, é importante ressaltar que: os conteúdos são fundamentais e sem estes, a aprendizagem deixar de existir, transformando-se num arremedo (2008, p. 26-27).

A escola expressa o desejo de oferecer aprendizagem significativa aos estudantes, sem deixar de valorizar conteúdos curriculares. Ao nosso entender essa associação implicaria na orquestração de práticas pedagógicas que ampliariam a participação e a aprendizagem dos

²⁰ Pedagogia dos Projetos está relacionada às teorias desenvolvidas por Philippe Perrenoud.

estudantes, oferecendo-lhes condições de aprendizagem que lhes possibilitariam novas relações com o saber.

A formação continuada dos professores é abordada como um processo necessário para que se criem as possibilidades de compreensão das políticas a serem implementadas no âmbito escolar:

Como cidadãos de uma nova época, em que o exercício da democracia exige clareza de opções e coerência nas ações, os educadores precisam, diante desse novo apelo por mudanças, clarificar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações que, necessariamente, deverão ocorrer na escola, a fim de que não se restrinjam elas a políticas de legitimação de programas oficiais ou inúmeras inovações metodológicas que atingem apenas o âmbito da sala de aula sem preocupação com o inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político (2008, p. 31).

Essa discussão tem significativa relevância e relação com o nosso referencial analítico-conceitual. A escola expressa que as mudanças não são possíveis e nem legítimas se ocorrem apenas no âmbito das práticas de sala de aula, sem que haja envolvimento e discussão na dimensão política e no contexto de toda a escola. Ball explicita sua rejeição à ideia de que as políticas são implementadas. Nas suas palavras:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Os projetos desenvolvidos na/pela escola são citados no PPP, embora não estejam anexados no mesmo. A questão da disciplina é destacada no PPP e conceituada como construção coletiva:

Na construção coletiva é que se produz o significado social da escola e a disciplina ganha sentido, pois permite ao grupo estabelecer normas, procedimentos e condições de realizar as ações e atitudes que concretizem o projeto social. É também na construção coletiva desse processo que se fortalece a autoestima e a consciência de valor do bem comum, tanto nos alunos quanto na comunidade, professores e família. [...] A questão da indisciplina na escola passa, por fim, pela sociedade como um todo. Os avanços no sentido de uma democracia social, com a luta de grupos organizados por uma vida mais justa e digna, valorização das condições humanas, a indignação ética diante dos abusos contra a pessoa humana e contra as minorias sociais e as massas excluídas do processo de produção de bens necessários à vida são passos na construção de uma consciência coletiva que privilegia o direito e o bem comum (2008, p. 36-37).

O PPP da escola evidencia um discurso que destaca sentidos amplos na construção de conceitos e de reflexões teóricas. Todavia, não há referência sobre os grupos envolvidos no processo de construção do mesmo. A escola se pauta em princípios que envolvem dimensões de participação, valorização da comunidade escolar, reconhecimento da diferença, ampliação da autonomia e da consciência crítica que estão em consonância com nosso conceito de inclusão. De acordo com Fairclough (2001, p. 94):

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relação de poder como dimensão do exercício de poder e da luta pelo poder.

A dialética relação entre inclusão e exclusão está condicionada às relações de poder existentes no interior das instituições escolares. A escola, ao mencionar a importância da participação, valorização da diferença, entre outros conceitos consoantes com os processos de inclusão em educação, sem, contudo, sistematizá-los em sua prática cotidiana, está expressando as lutas ideológicas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação presentes entre os atores e a cultura institucional da própria escola.

O projeto do LA da escola é justificado a partir da compreensão sobre:

a importância de oferecer aos estudantes que apresentam dificuldades de compreensão e/ou aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula outras oportunidades para que possam dispor de atenção individualizada do professor e, assim, serem atendidos especificamente naquilo que têm de maior necessidade. Dessa forma, o Laboratório de Aprendizagem se configura como um espaço propício para tal atendimento, já que muitos dos

nossos alunos não dispõem desse atendimento fora do espaço escolar (2009).

A proposta do LA nessa escola tem uma concepção de reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Embora o PPP amplie a discussão e a concepção sobre o processo de avaliação, ensino-aprendizagem, participação e mudança, o projeto de LA mais recente da escola, não parece apresentar referenciais semelhantes, se limitando a uma descrição mínima de seu desenvolvimento e organização.

Após análise do PPP e do projeto de LA da escola, passamos a descrever as observações e análise efetuadas no LA, durante nossa permanência na escola.

Quando chegamos à escola para o primeiro contato, a diretora e a professora conversavam diante do portão, cumprimentamo-nos e nos encaminhamos para a sala onde acontecia o Laboratório de Aprendizagem. Ficamos surpresa com o cuidado estético do ambiente. Havia uma tenda colorida abaixo do teto da sala, estantes com livros que permitiam o acesso das crianças, brinquedos, sofá colorido. Era um ambiente alegre e aconchegante. Explicamos brevemente para as duas, nossas intenções de pesquisa para com a escola e logo a diretora precisou sair.

A professora Laura contou um pouco da história da escola, disse que estava na escola desde sua inauguração em 2004 e falou sobre a comunidade e os seus estudantes. Demonstrou preocupação com o baixo número de estudantes matriculados na escola, hoje a escola está atendendo metade do número de estudantes que comporta, falou sobre a situação social de algumas crianças e combinamos o início das observações para a próxima semana.

No primeiro contato com a turma que tinha uma média de cinco estudantes presentes, matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental, com idades de dez e onze anos, após as apresentações a professora fez comentários com os estudantes sobre a frequência e anotou o nome dos presentes. Distribuiu uma cópia para cada estudante do texto “A turma do menino maluquinho” de autoria do Ziraldo e pediu que fizessem uma leitura silenciosa. Durante a leitura uma estudante perguntou: “*Depois você vai deixar a gente ler?*” A professora respondeu de forma positiva e em seguida os quatro estudantes presentes leram o texto em voz alta. Uma estudante espontaneamente disse: “*É tipo uma poesia.*” A professora Laura confirmou e perguntou: “*O que é característica?*” Ao falar sobre as características fez uma descrição dos aspectos físicos dos estudantes e um estudante fez brincadeira com a música ‘Loira Burra’ para debochar de uma colega de sala que havia pintado o cabelo. Laura ignorou a situação de deboche entre os estudantes e deu continuidade, alertando sobre o que haviam

discutido no último encontro. Começou a falar de outros atributos que indicam características, levando os estudantes a recordarem o conceito de adjetivo. Pediu que os estudantes encontrassem outros adjetivos no texto, eles retornaram à leitura e iam falando palavras até acertar.

A professora abordou as palavras no diminutivo e disse que esse recurso é uma forma carinhosa de se referir ao ‘Menino Maluquinho’. Uma estudante recordou que andorinha é uma palavra que não está no diminutivo, a professora concordou e continuou a resgatar a memória do que já haviam discutido no texto. Juntamente com os estudantes, fez busca de novas informações do texto.

Enquanto os estudantes faziam a interpretação do texto, a professora se aproximou e lhe questionamos: *“Esses estudantes têm dificuldades?”* Ela compreendeu como uma afirmação e falou que no fim do ano as angústias dos professores se intensificam e costumam encaminhar os estudantes com maior frequência para o LA e acrescentou: *“Os estudantes de escola pública têm pouco compromisso”*. Perguntamos em que sentido ela afirmava isso e ela respondeu que em relação às atividades, frequência e participação. Será que essa afirmação não seria uma forma de transferir a culpa referente às barreiras enfrentadas aos próprios estudantes? A falta de compromisso em relação às atividades, bem como a pouca frequência e participação, em nossa análise, são barreiras à participação, que após serem identificadas, precisam ser reduzidas. Mas se identificamos tais barreiras como responsabilidade dos próprios estudantes, ou se a encaramos como algo natural, a escola como um todo fica imobilizada no sentido de oferecer recursos e condições para a superação dessa realidade, pois se a culpa é o próprio aluno e de sua família, ou se a coisa é natural, não há necessidade de articulação para resolver tais impedimentos.

Os estudantes em questão estão na quarta série, são alfabetizados e participativos em comparação aos estudantes dos outros LAs em observação. Contaminadas pelas observações anteriores, julgamos que as dificuldades desses estudantes eram menores. A professora Laura trabalha também na rede privada e tem outro parâmetro comparativo. Identificamos que nossas impressões estavam equivocadas, pois a avaliação no sentido que operamos considera o desenvolvimento de cada estudante em relação a ele mesmo e não comparativamente aos outros.

Em um momento de atividade os estudantes se agitaram e culparam uma colega de ter copiado a atividade. A professora disse que não havia problema em se ajudarem, mas ressaltou que copiar implicava em perder a oportunidade de aprender a pensar sozinho.

Enquanto corrigiam a atividade oralmente, a professora fazia comentários. Percebemos que os estudantes respondiam às questões sem copiar do texto, demonstrando compreensão sobre o mesmo. Houve um momento em que Laura comparou a resposta de duas estudantes, com o propósito de evidenciar que uma estudante havia dado uma resposta mais completa e que a outra poderia completar sua resposta de modo parecido. A situação observada sugeria uma atividade comum em sala de aula, a única diferença marcante era a participação do pequeno grupo de estudantes, que durante as atividades interagem entre si e com a professora, sem demonstrar dificuldades na realização das mesmas.

Ao discutirem sobre jogo de futebol, a professora reforçou a necessidade de cooperação entre os jogadores, falando sobre os diferentes talentos e as diferentes posições ocupadas pelos mesmos. Com base no texto e nos erros de escrita dos estudantes explicou normas da língua portuguesa, considerando situações trazidas pelos estudantes: “*Por que você foi ao médico? Porque eu estava doente*”. Com base nesse exemplo explicou que a palavra ‘por que’ é separada na pergunta e junta na resposta.

Os estudantes relataram uma situação de atrito entre outros colegas e Laura comentou sobre as notícias do jornal questionando se normalmente são boas ou ruins e abordou o tema da violência, dizendo que as atitudes de brigas entre os estudantes são práticas de violência. Acrescentou que: “*escolhemos como devem ser nossas relações e se caso o outro insistir em atritos é melhor se afastar*”. Esse tema gerou interesse e participação dos estudantes que apresentaram situações trazidas pela mídia relacionada a sequestro, desaparecimento ou abandono de crianças. Todas as notícias relatadas se referiam a situações de violência especificamente contra crianças, fazendo-nos acreditar que se identificaram com esses casos pelo medo e angústia suscitado pelos mesmos. Embora os estudantes tenham demonstrado grande interesse em discutir esse assunto e mencionar suas experiências e seus conhecimentos, essa discussão não teve sequência, a professora entregou outra folha de atividades para os estudantes e comunicou que precisava sair de sala rapidamente.

Na ausência da professora, uma estudante pediu aos demais que não fizessem bagunça, pois isso poderia ser relatado em minha pesquisa. Todos riram quando uma colega caiu da cadeira e logo retornaram à atividade, conversando animadamente. Durante a ausência da professora uma estudante pediu para ir ao banheiro. Diante da indecisa autorização os estudantes questionaram onde ela havia ido. Respondemos: “*Ela precisava ir ao banheiro e então?*” Alguém concluiu: “*É melhor que deixar ela fazer xixi na roupa*”. Percebemos que estavam questionando a ‘autoridade’ dos pesquisadores, em seguida vieram para a mesa em que estava para lerem o diário de campo com o objetivo de descobrir se estava relatando o

comportamento deles. Dissemos-lhes que estava relatando tudo que ocorria na sala, mas que não contaríamos para a professora, mas eles teriam que explicar porque não continuaram a fazer a atividade solicitada.

Laura retornou se desculpando pela demora e justificou que precisou solicitar que a secretaria da escola enviasse um bilhete aos responsáveis cancelando as atividades do LA no dia seguinte, pois teria que participar de uma formação promovida pela Secretaria de Educação.

A professora propôs atividades de multiplicação, afirmando a necessidade de memorizar os fatos para que não ficassem contando nos dedos. Diante da dificuldade dos estudantes questionou como estudavam a tabuada: *“Lendo”, “minha mãe toma os fatos”*. Laura relatou que estudava tabuada respondendo aos fatos ocultando a resposta e depois verificava se estava correto, disse que às vezes a mãe auxiliava e que quando errava muito escrevia em uma folha.

Explicou a divisão a partir da multiplicação, os estudantes aparentemente conseguiram compreender. Apresentou o livro *Mathema*, dizendo que tem vários jogos envolvendo conhecimentos matemáticos e propôs o jogo *“Adivinhe a multiplicação”*, que envolvia cartas de baralho. Conferiu o baralho junto com os estudantes e houve a sugestão que apostassem dinheiro, a professora se recusou dizendo que isso poderia virar um problema, pois algumas pessoas ficam viciadas.

Um estudante deduziu que havia 54 cartas no jogo de baralho e a professora pediu que esclarecesse como havia feito a conta, ele contou cada carta e o resultado foi 53. Uma estudante contou de 2 em 2 e o resultado foi 52, pois o curinga não foi contado. A professora explicou as possíveis formas de se chegar ao resultado, contando de 1 em 1, de 2 em 2 e assim sucessivamente ou através da multiplicação 13 vezes 4. Concluiu que a multiplicação é uma forma resumida de adição.

Foi relatada a experiência vivida pela mãe de uma estudante em uma lanchonete em que a caixa perguntou quanto ela deveria receber de troco e a mãe respondeu que ela é quem deveria saber. A professora disse que é comum erro no troco e que por isso deve ser sempre conferido.

Ao retornar para a atividade com o baralho, foi solicitada a retirada das cartas valete, dama e rei. Laura explicou as regras, dois estudantes de frente para outro pegariam uma carta sem ver e apresentariam para um colega, que multiplicaria os números e daria o resultado. A partir do resultado e com o número da carta em mãos, deveriam fazer uma operação de divisão e descobrir a carta que o colega possuía. Diante do silêncio e da dificuldade em realizar tais operações de reversibilidade a professora permitiu que vissem a carta. Mesmo assim, a atividade não foi realizada. Então, Laura decidiu continuar o jogo usando a adição.

Inicialmente a professora acompanhou o jogo e fez intervenções, em seguida permitiu que jogassem sozinhos enquanto os observavam, os estudantes procuraram seguir as regras e torciam pelos colegas que decidiram se dividir em grupos de meninos e meninas.

Os estudantes participaram ativamente das atividades propostas e expressaram suas ideias. É perceptível a existência de momentos de tensão entre eles no que se refere às relações de gênero, os meninos criticam as meninas frequentemente, debochando de seus cabelos. A professora intervém sempre chamando a atenção deles em relação ao respeito mútuo, ela mantém diálogo constante e essa turma tem o hábito de merendar no refeitório antes das atividades. Nessas ocasiões a professora sempre está presente e conversa muito com eles. Laura incentiva o processo de colaboração entre os estudantes e também a autonomia e decisão, como na situação em que os estudantes fizeram a reescrita da produção de texto sobre duas girafas enamoradas em um zoológico com o auxílio da professora. Ao corrigir uma produção Laura faz uma pergunta a um estudante que hesita em responder, uma colega ajuda e é incentivada pela professora. Em seguida a professora pergunta se o texto está completo ou não, ele responde não saber. Laura argumenta que não era questão de não saber, mas de tomar decisão sobre a história que estava sendo produzida por ele.

Às vezes a própria professora se refere ao LA como reforço, mas busca mediar as atividades e as produções dos estudantes, levando-os a problematizações sobre o erro e de situações de conflitos vivenciadas pelos estudantes na escola, na comunidade e durante as atividades do LA. Os estudantes demonstram entusiasmo durante as atividades, diante de dúvidas e dificuldades agem de forma tranquila, solicitando a intervenção da professora ou de um colega. Não há cobrança disciplinar, todos os estudantes realizam as atividades propostas, ora concentrados, ora conversando entre eles. A relação entre a professora e os estudantes é positiva, no sentido de estabelecerem constante diálogo, interação e decisão compartilhada no desenvolvimento e na correção das atividades. As práticas do LA existentes nessa escola encorajam que os estudantes se responsabilizem por sua própria aprendizagem e que colaborarem com a aprendizagem dos colegas.

4.4 Uma síntese das três realidades investigadas

Nosso objetivo ao fazer observação em três LAs não foi estabelecer uma comparação entre eles, mas conhecer as dimensões de inclusão e exclusão na dinâmica das atividades praticadas nesse espaço, para isso recorreremos ao Índice a fim de sistematizar nossa análise

com base em nossas três dimensões. No que se refere à *construção de culturas*, identificamos a ocorrência de situações em que os estudantes são encorajados a realizar um trabalho colaborativo; a colaboração entre os professores não é uma realidade, pois à medida que a professora do LA trabalha em turno diferente da professora de sala de aula, o diálogo entre elas se torna restrito.

A parceria entre pais/responsáveis e profissionais da escola varia de acordo com a dinâmica de cada instituição escolar; percebemos que algumas professoras têm altas expectativas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus estudantes; no entanto, há casos em que a representação de seus contextos familiares e socioculturais são tão negativas que prejudicam o trabalho no LA, funcionando como mecanismo de barreira à aprendizagem.

Não há uma filosofia de inclusão compartilhada entre os professores que atuam no LA; as barreiras à aprendizagem e à participação são identificadas, mas o LA em seu isolamento pedagógico não consegue sustentar as mudanças necessárias para a remoção dos obstáculos detectados.

Todos os PPP analisados articulam o histórico da escola com a comunidade, destacam o processo de mudança do sistema de ciclo para o sistema seriado e fazem referência ao LA. Nas escolas 2 e 3 ainda é presente uma perspectiva de reforço da aprendizagem nas práticas do LA, contradizendo a perspectiva desejada pela Secretaria de Educação.

Quanto à dimensão do *desenvolvimento de políticas*, percebemos que entre os objetivos do LA está a oferta de oportunidade de aprendizagem e de valorização dos estudantes a partir de um currículo diversificado que contemple suas diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Constatamos que do ponto de vista da organização, cada LA se estrutura de forma diferenciada, o trabalho acontece com número de estudantes e duração diversificada.

Embora todos os LAs investigados pertençam à mesma rede de ensino e estejam localizados na mesma região de Juiz de Fora, o perfil dos estudantes que participam desse espaço se diferenciam de acordo com cada escola no que se refere à participação e à aprendizagem. Na escola dois a distorção série-idade é aparente e a condição socioeconômica dos estudantes apresenta maior desvantagem em relação às outras duas escolas, o que nos faz refletir sobre a necessidade de desenvolver uma política de apoio que diminua a incidência de reprovação, que em nosso entendimento é uma das consequências das barreiras à participação e à aprendizagem.

No que tange à dimensão da *orquestração de práticas* que favoreçam a aprendizagem, vimos a existência de materiais curriculares baseados nas origens, experiências e interesses de todos os estudantes; percebemos também práticas que implicam na redução da necessidade de apoio individual aos estudantes, o que nos evidencia que as atividades do LA seriam planejadas tendo em mente a aprendizagem de todos os estudantes, assim como o ensino em sala de aula. A ideia de que as aulas se constroem a partir das diferenças de conhecimento e experiência dos estudantes, entretanto, não foi evidenciada nas observações de campo. Como também não foi perceptível a presença de atividades que desenvolvam uma compreensão sobre diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, de origens, de orientação sexual e de deficiências.

Na escola 2 percebemos que os estudantes não tinham opção de escolha das mesmas; seus conhecimentos e habilidades eram praticamente desconsiderados, ou melhor, tinham pouca oportunidade de expressar o que sabiam, como também de descobrir formas de superar suas próprias barreiras à aprendizagem.

O caso da estudante que protagonizou a metáfora da “cerca” deixa claro que nem todos os estudantes têm oportunidade de participar das atividades fora e dentro de sala de aula: sua solicitação de participação foi negada, resultando no descontentamento que gerou o desabafo da discriminação sofrida. Consideramos que a função principal do LA seja ensinar aos estudantes a pular e/ou romper com os limites da cerca.

A professora Helena (Escola 1) nos chama a atenção por driblar os espaços escolares, normalmente territorializados, buscando exaustivamente recursos diversos para promover maior participação e apoio à aprendizagem de seus estudantes. Usou a biblioteca, o laboratório de informática, a sala de meios, o pátio, produziu brinquedos, cantou, montou, jogou, brincou, enfim, mobilizou e usufruiu dos recursos disponíveis na escola.

Os eventos e situações que elencamos a partir de nossas observações nas escolas, se traduzem como um movimento interpretativo em nossa pesquisa, ao analisarmos nossas dimensões analíticas enquanto produções discursivas, identificamos que a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão nas instituições educacionais, estão intimamente relacionadas com as condições de participação e distribuição de poder existentes no interior das escolas. Um passo importante para as transformações desejadas e necessárias em nossas escolas é assumir e identificar nossos posicionamentos ideológicos tecidos culturalmente, reconfigurando-os em práticas discursivas que produzam movimentos que questionem as relações de poder, traduzidas em práticas discriminatórias e hegemônicas que perpetuam as relações de exclusão. A mudança de tais

práticas pressupõe a adoção e a construção de novas relações e práticas discursivas que se converterão em relações mais democráticas e participativas em nossas escolas.

Fairclough (2001) nos orienta que a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica que se instaura nas instituições educacionais, protagonizadas pela comunidade escolar, ou seja, direção, professores, estudantes, família, funcionários. A mudança envolve formas de transgressão, cruzamento de fronteiras, contradições e dilemas subjetivos que convertem situações concretas em lutas estruturais nas relações institucionais e na sociedade como um todo. A contínua mudança de um paradigma discursivo pautado na exclusão para uma orientação inclusiva pressupõe que o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

As práticas dos LAs expressam a tensão entre as tentativas de colocar os valores e princípios em ação e as complexidades das escolas e dos sistemas de ensino. Ainscow; Booth; Dyson (2006), ao refutarem a ideia de nomear estudantes com necessidades educativas especiais e outros rótulos oriundos dessa concepção, expressam que os processos de categorização e as práticas de linguagem que lhes estão associados, agem como barreiras para o desenvolvimento de uma visão mais ampla de inclusão. Entender esses processos, os seus efeitos e formas de substituí-los com respostas alternativas ao ensino e à superação de dificuldades, são de importância crítica para a investigação sobre a inclusão, e é justamente nesse objetivo desafiador que nossos autores dialogam e suas teorias se inter cruzam. Com base nessa proposição, pretendemos, no próximo capítulo desenvolver reflexões que ampliem nosso conceito de inclusão em suas dimensões de culturas, políticas e práticas, tendo como pano de fundo os acertos e equívocos identificados nos LAs.

5 REVISITANDO CONCEITOS: O QUE O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM TEM A NOS DIZER?

Pretendemos nesse capítulo refletir sobre questões que se constituem em desafio às instituições educacionais, inseridas na tensa e dialética relação inclusão e exclusão, tendo como pano de fundo as evidências e argumentações apresentadas ao longo de nossa investigação e análise sobre o LA.

O Laboratório de Aprendizagem do município de Juiz de Fora foi investigado como um exemplo de política municipal que apresenta tensões e contradições em suas culturas e práticas educacionais. A partir de nosso referencial conceitual-analítico pudemos configurá-lo enquanto inovação política e pedagógica, que tem por objetivo diminuir as barreiras à aprendizagem e à participação enfrentadas por nossos estudantes.

De acordo com nosso referencial, o apoio e a provisão de recursos para superar as barreiras à aprendizagem constituem um *continuum* das iniciativas que buscam produzir espaços e experiências voltadas para a inclusão em educação. Entendemos o LA como um dispositivo político-pedagógico local inserido em um universo global, e desse modo traçamos sua trajetória relacionando-a com contextos dos ciclos de políticas (abordados no capítulo 2): *contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política* (MAINARDES, 2006).

Contexto de influência: o LA foi originado pelas Políticas de Ciclos, especialmente pela Escola Cidadã (Porto Alegre/RS) e pela Escola Plural (Belo Horizonte/MG). Em paralelo a essas políticas passamos também a experimentar a influência e os efeitos do processo de globalização e da ideologia neoliberal nas políticas públicas de educação. Concomitante a tudo isso, em 1990, foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que reafirmava que “toda pessoa tem direito à educação” em conformidade com os princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).

O LA surge como apoio adicional e ampliação do tempo aos estudantes com barreiras à aprendizagem dentro de um cenário de grandes transformações e tensões políticas. As políticas que os originam partem de uma proposta de reformulação radical da escola de caráter seletivo, excludente e normatizador para uma escola com proposições mais inclusivas, respaldadas por uma perspectiva político-educacional que busca reorganizar o ensino e a concepção dos espaços-tempos escolares envolvendo toda a comunidade escolar.

Contexto da produção de texto: o LA se traduz como política à medida que a Secretaria de Educação empreende esforços para contratar professores para atuar com os

estudantes no LA de cada escola, oferecendo apoio no processo de formação continuada aos professores do LA e avaliando continuamente o trabalho desenvolvido. Essas situações geram oportunidade de construção de textos e elaboração de orientações e diretrizes coletivamente. Analisamos duas diretrizes para o LA, construídas em diferentes gestões, a primeira em 2006 e a segunda em 2009. As diretrizes de 2009 foram encaminhadas para o grupo de estudos “Extrapolando a Sala de Aula” como um roteiro de reflexão e não tivemos acesso à sua produção final, mas foi possível constatar que a Secretaria de Educação procurou envolver os professores atuantes no LA nessa construção. Todavia, esse processo não contou com a participação de outros atores da escola, o que ao nosso entender pode inviabilizar a prática da proposta do LA enquanto compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, gerando a polarização entre sala de aula e LA evidenciada pelos portfólios e em nossas observações de campo.

Contexto da prática: o LA está presente nas escolas municipais há aproximadamente 10 anos e nos últimos anos presenciamos a ampliação desse espaço em quase todas as escolas municipais. Percebemos a existência de um esforço da Secretaria de Educação em articular esse trabalho com a equipe diretiva e com os professores de sala de aula, mas nossas fontes analisadas indicam resistência e/ou dificuldade de articulação dessa proposta com a comunidade escolar.

Ressaltamos que o LA ocorre no contra turno escolar, como medida complementar à escolarização, o que dificulta o encontro e a troca de informação entre os professores. Os portfólios demonstram diferentes concepções de aprendizagem, de relacionamento professor-estudantes, de currículo, de avaliação, enfim, os atores do LA não partilham de uma filosofia comum no que se refere aos valores e práticas desenvolvidos no LA.

Através dos portfólios, relatórios, avaliações, grupo de estudos, os profissionais são convidados a manifestar suas dificuldades, mas não foi possível analisar situações que evidenciassem um retorno da Secretaria de Educação no sentido de eliminar as barreiras físicas e estruturais das escolas, impostas por falta de espaço e de outros recursos considerados necessários para as atividades do LA.

O nível de autonomia e participação do professor do LA varia de uma escola para outra. Observamos situações em que o professor do LA se articula com toda a comunidade escolar e tem acesso a todas as salas e ambientes da escola; em outros casos o professor fica confinado na sala do LA, não tem contato com os outros profissionais da escola e se sente inseguro para produzir seus relatórios e registros de atividades. A postura e a autonomia do professor terá grande repercussão na superação de barreiras e promoção de contextos mais

inclusivos na escola, como também na reprodução ou criação de desigualdades nesse espaço. Desse modo, podemos afirmar que a atuação do professor está condicionada à relação que os outros atores da escola mantêm com ele e vice-versa.

Contexto dos resultados/efeitos: não identificamos o impacto dessa proposição político-pedagógica para os estudantes, por conta da inexistência desse parâmetro avaliativo na Secretaria de Educação. De acordo com as informações dos portfólios os resultados são positivos, desde que os estudantes frequentem assiduamente o LA. Porém, a infrequência é apresentada em vários relatos como um problema recorrente em várias escolas. Além desse problema, as famílias dos estudantes são recorrentemente culpabilizadas pelas “dificuldades de aprendizagem” dos filhos.

Vivenciamos situações, a partir de nossa observação de campo, que revelam o professor em atitude de mediação e os estudantes envolvidos de forma criativa e participativa no processo de construção do seu próprio conhecimento. Todavia, através de relatos nos portfólios e também de observações tivemos experiência de situações que nos remeteram a práticas repetitivas, desconexas e sem intencionalidade ou objetivo pedagógico claro, que ao nosso entender, apenas ocupavam o tempo do estudante e fortaleciam seu processo de ‘alienação’, sem se preocupar com suas necessidades e com sua promoção a um estágio de maior criticidade, participação e autonomia.

Contexto da estratégia política: a proposta do LA contribui para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social à medida que existe um investimento real de toda a escola no sucesso e promoção de cada estudante. Podemos afirmar que presenciamos e tivemos evidências de situações que retratam essa possibilidade, mas também existem situações que ampliam as desigualdades e as barreiras enfrentadas por nossos estudantes.

A ocorrência de solicitação para encaminhamento médico e de apoio especializado para ‘tratar’ das dificuldades de aprendizagem ou de supostos problemas de comportamento, exemplificam a presença de um modelo médico que se contrapõe à nossa noção social de barreiras à aprendizagem e à participação. Ressaltamos que ao afirmarmos essa contraposição, não estamos falando apenas de uma divergência conceitual, mas de uma posição política e pedagógica que transfere aos estudantes a culpa pelas barreiras que podem ser produzidas pela própria escola.

Desse modo, traçaremos algumas reflexões que podem se converter em estratégias para redimensionar e repensar os valores e práticas presentes em nossos LAs.

5.1 Educação como direito de aprender

Uma proposta que pretende focar no êxito dos estudantes e lhes proporcionar contínuas oportunidades de aprendizagem em nosso entender assume a educação como direito. Todavia, se essa proposta não é para todos, mas apenas para um grupo de estudantes identificados através das barreiras que encontram em sua trajetória escolar, nos instalamos no espaço da dúvida e da contradição. O LA é uma política que possibilita a ampliação do conhecimento, da participação e da autonomia de nossos estudantes? Essa pergunta não se satisfaz com uma resposta afirmativa ou negativa. À medida que adotamos o conceito de que inclusão é um processo contínuo e infundável, não podemos admitir que o LA irá responder e resolver todas as barreiras enfrentadas por nossos estudantes, mas podemos admitir que o LA expressa um caso, que exemplifica várias contradições e tensões vivenciadas nas escolas brasileiras. Se por um lado existe o desejo de produzir uma política que minimize as dificuldades enfrentadas por nossos estudantes em sua trajetória escolar, por outro lado esbarramos em concepções e práticas que atribuem tais barreiras aos estudantes.

Partindo do pressuposto de que todas as pessoas têm direito à educação e que todas as pessoas aprendem, nos enveredamos para uma terceira assertiva que é: todos têm o direito de aprender. Mas o que seria aprendizagem?

A aprendizagem não é um conceito simples de definir, pois está envolvida em dimensões socioculturais e políticas que a articulam com outros conceitos: cultura, currículo e conhecimento. Iniciamos nossa discussão a partir de 1990, com a distribuição às escolas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que se tratam de ações voltadas ao estabelecimento de orientações curriculares que assegurem uma base nacional comum, nos respectivos níveis de ensino, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com Galuch e Sforzi (2011) a criação desses Parâmetros e Referenciais significa que uma nova perspectiva teórico-metodológica passa a balizar os debates sobre os conteúdos escolares e os processos de ensino e aprendizagem. Nas palavras das autoras:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – a ênfase recai sobre uma formação voltada, dentre outros, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar e interferir na realidade, da capacidade de participar das decisões político-sociais, da capacidade de o aluno permanecer em constante processo de aprendizado e da sua competência de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas, conseguindo transpor esse

aprendizado para situações sociais e do trabalho. Ao mesmo tempo, há claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenha como objetivo desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e a tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Embora não tenhamos a intenção de aprofundar nossas reflexões sobre as políticas curriculares nacionais, destacamos o questionamento das autoras acima, sobre a contradição expressa nos PCN no que se refere à formação de sujeitos competitivos e, ao mesmo, tempo solidários. Ao encaminharem suas reflexões para a crítica da inclusão de novas aprendizagens e rupturas com práticas conteudistas consideradas tradicionais, afirmam que esse processo:

Significa a oficialização de uma Educação que, em nome da inclusão e mediante o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado, exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico. Com isso, ao invés de uma escola “assentada no conhecimento”, vislumbra-se a escola para o acolhimento social, ou seja, a escola que prima por “[...] formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas”. (LIBÂNEO, 2010, p. 4). Trata-se, enfim, de uma escola que não tem como prioridade o desenvolvimento intelectual dos estudantes (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Concordamos com as autoras sobre a importância dos nossos estudantes terem acesso ao conhecimento científico, entretanto não conseguimos defender uma escola que não promova o ‘acolhimento social’. Ademais, indagamos: o que seria uma escola ‘assentada no conhecimento’? De acordo com a citação abaixo, seria uma escola que promove o acesso ao saber ‘universal’:

Quando se admite que todos os saberes têm o mesmo valor e que, portanto, todos devem fazer parte do currículo escolar, como forma de respeito às diferenças culturais, acaba-se destituindo a escola da sua função, suprimindo o direito daqueles que têm a escola como a única possibilidade de acesso ao saber universal (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 63).

A perspectiva de admitir saberes universais corresponde, em nossa abordagem, a processos homogeneizadores do currículo de nossos estudantes, que trouxe como consequências históricas para nossa educação, as perspectivas eurocêntricas de legitimar os conteúdos curriculares de nossas escolas. Essa prática afirma a valorização de algumas

culturas em detrimento de outras, hierarquizando as diferenças e naturalizando-as como desigualdades em nosso sistema social. Segundo Candau e Moreira (2007, p. 25):

Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Os autores consideram que o conhecimento escolar seja um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem seja condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos pelos estudantes. Assim justificam:

A necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 21).

Os autores explicitam que os significados são atribuídos a partir da linguagem e recorrem ao sentido antropológico de cultura para afirmarem que:

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. [...] O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 27-28).

Desse modo compreendemos que conhecimentos relevantes e significativos possuem conexões com o mundo social em que são produzidos e estão relacionados com saberes e práticas que envolvem questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais, o que corresponde, ao nosso entender, a dizer que conhecimentos descontextualizados desfavorecem um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Ao longo de nosso trabalho percebemos que a proposta do LA se baseia na oferta de um ensino 'diferente', que seja focalizado nos estudantes e em seus interesses. Através dos

portfólios constatamos a existência de propostas que buscam oferecer experiências de aprendizagem significativas aos nossos estudantes. Entretanto, a existência de atividades e propostas desconexas também é evidente em alguns relatos dos portfólios e em certas observações, conforme vimos nos capítulos anteriores. Partindo do pressuposto que os saberes escolares enfatizados pelo currículo têm forte conexão com os processos identitários de nossos estudantes, reafirmamos que o espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal demarcação de fronteira, responsável pela separação e distinção de comportamentos e atitudes de pessoas e grupos, afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos.

Parece-nos que a tentativa de impor o direito à igualdade ou à diferença às pessoas e/ou grupos pode resultar em um processo cristizador das identidades dos mesmos. Para Santos (1999), o universalismo seria o dispositivo ideológico da luta contra a desigualdade e a exclusão, que em uma perspectiva essencialista poderia assumir duas roupagens contraditórias: “o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças”. Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença. Para se romper com tais demarcações, Souza Santos (1999, p. 44) orienta que haja uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Assumir a identidade como uma possibilidade transitória em um processo de identificação, resulta em considerar que os grupos sociais e os indivíduos acumulam diferentes identidades que podem ser assumidas de forma complementar ou contraditória ao longo do tempo. Hall (2006) argumenta que o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, se tornou mais complexo. Nas palavras do autor:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, 12-13).

Ao considerarmos que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, que por sua vez ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de inclusão e exclusão social, somos levados a admitir que a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. O sistema de classificação presente em nossa sociedade aplica um princípio de diferença capaz de dividir as pessoas em pelo menos dois grupos opostos. Woodward (2007, p. 41) afirma que “cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados.”

É a partir da construção de certos significados que os sujeitos se assumem como indivíduos e conforme a posição que assumimos e com as quais nos identificamos constituímos nossas identidades. Nesse aspecto, a identidade e a diferença são entendidas como processo e produto de criações sociais e culturais, submetidas às relações de poder presentes em nossa sociedade. Nas palavras de Silva (2007, p. 81): “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder.”

As ênfases e omissões nos currículos escolares adquirem diferentes significados no que se refere às identidades produzidas. Nesse contexto a adoção de propostas curriculares que busquem articular educação e cultura em uma perspectiva antropológica se torna uma possibilidade, no sentido de favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos.

O reconhecimento de que a escola tem um importante papel nos processos identitários de seus estudantes, implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula. Moreira e Câmara (2008, p. 47-54) nos indicam a necessidade de:

Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; propiciar ao estudante a possibilidade de novos posicionamentos e novas

atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; articular as diferenças.

A construção de uma educação em uma perspectiva inclusiva implica, em nosso entender, na adoção do princípio da educação como direito de todos, com oportunidade de participação e de aprendizagem e com garantia de acesso e permanência. A crença de que todos os estudantes aprendem a partir da interação social e da mediação e intervenção pedagógica crítica, que possibilite identificar as barreiras à participação e à aprendizagem enfrentadas pelos diferentes atores envolvidos no contexto escolar é uma condição prioritária.

A transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor, que possibilite a aprendizagem de todos a partir de situações que envolvam a colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem, requer responsabilidade e espírito de coletividade por parte da equipe pedagógica. Assim, reafirmamos que a inclusão em educação é um movimento infundável de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, envolve a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar; a redução de barreiras à aprendizagem e à participação; a politização dos conteúdos escolares; a reestruturação de práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes; a concepção de diferença como possibilidade e apoio à aprendizagem e o reconhecimento que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Para Darling-Hammond (2001) a provisão de uma educação com qualidade para todos, só é possível se houver responsabilidade compartilhada por parte de todas as instâncias e profissionais envolvidos com a formação de nossos estudantes. De forma complementar, Hernandez (1998) afirma que não é possível recriar a Escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores.

Os autores nos dão pistas que se encaminham para a correlação entre barreiras e recursos, embora saibamos que as mudanças exigem disponibilização de recursos, temos percebido uma prática comum nos projetos e programas educacionais que confiam as mudanças e as inovações pedagógicas e políticas exclusivamente à ação do professor. Nesse contexto somos impelidos a refletir que por maior que seja o compromisso do professor, ele, por si só, não tem condições de operar mudanças na estrutura escolar. Tais mudanças, em nosso entender, envolvem a gestão de culturas institucionais inclusivas que consiste em adotar uma perspectiva orientada para o trabalho coletivo com a comunidade escolar, ancorada em relações de acolhimento e colaboração entre os atores escolares. Além disso, a promoção de valores inclusivos que permitam estabelecer altas expectativas para todos os estudantes; a

adoção de filosofia de inclusão compartilhada por todos os segmentos da escola; a valorização de todos os estudantes e profissionais da escola, a partir de uma ação coletiva que busque reduzir barreiras à aprendizagem e à participação e ainda, que eliminem as práticas de discriminação presentes no espaço escolar são prerrogativas importantes para tais mudanças. (BOOTH; AINSCOW, 2002).

As transformações de valores e culturas institucionais envolvendo a coletividade da escola apoiam o desenvolvimento de uma escola para todos, no sentido de promover acessibilidade e apoio à diversidade dos estudantes, o que representa um reposicionamento político que está relacionado à orquestração de práticas que precisam se encaminhar a um ensino planejado, tendo em mente a aprendizagem de todos os estudantes, e também a mobilização de recursos para efetuar as mudanças elencadas coletivamente como necessárias (BOOTH; AINSCOW, 2002). Nosso objetivo não é estabelecer prescrições para se organizar um sistema de ensino ideal, mas sim, com base em nossas dimensões conceituais e analíticas, demonstrar que as mudanças são complexas e envolvem participação, compreensão e adesão da comunidade escolar, como também o reconhecimento de que as políticas não são impostas, mas se tratam de um texto que precisa ser discutido e reconfigurado para que assuma o perfil de cada instituição e de sua respectiva comunidade.

O reposicionamento político da comunidade escolar permitirá proposições práticas que possibilitem o direito de aprender, considerando que aprender envolve relação com o saber, no sentido de: “valorizar a indagação crítica como estratégia de conhecimento, aprender para compreender e agir, questionar as representações “únicas” da realidade, mudar a organização do espaço e do tempo escolar e, sobretudo, compreender a escola como geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos.” (HERNÁNDEZ, 1998).

Entre as características a serem valorizadas nas propostas de inovações políticas e pedagógicas Darling-Hammond (2001, p. 156-157) destaca “valorização da diversidade, oportunidade para a aprendizagem cooperativa, estruturas sensíveis às pessoas, apoio à aprendizagem democrática, conexões com os familiares e a comunidade, proposta de trabalho coletivo”. A autora acrescenta que nenhuma dessas características isoladamente são suficientes para garantir que os estudantes sintam-se desafiados e apoiados na aprendizagem. Para que se consiga efetivar tais proposições reafirmamos que a escola precisa desenvolver a participação (com poder de decisão) de sua comunidade.

5.2 Escola, família e culturas

Percebemos em nossa análise dos portfólios a existência de concepções que ‘justificam’ as dificuldades dos estudantes em função do seu meio sociocultural-familiar, essa tendência é denominada ‘teoria da carência cultural’. Patto (2008) esclarece que essa ‘teoria’ se trata de uma explicação engendrada pela psicologia educacional norte-americana nos anos 1960-1970, para o problema das desigualdades sociais da escolarização, que sustenta a ideia de que nossos estudantes pertencem a uma cultura deficitária ou diferente. Esse processo consiste em um posicionamento etnocêntrico, que de acordo com Akkari (2010, p. 18):

Permite a avaliação e a interpretação das diferentes culturas segundo um esquema específico da sua própria cultura. O etnocentrismo pode implicar julgamentos de valor relativos a outros indivíduos, possuidores de uma cultura cujas práticas são incompreensíveis porque são desconhecidas.

O etnocentrismo consiste em um processo de hierarquização das práticas culturais de um determinado grupo, que na maioria das vezes se converte em práticas discriminatórias nas instituições educacionais. O grande desafio do processo educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes, a partir de experiências que promovam perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos presentes no cotidiano escolar. Em uma perspectiva de ruptura com tais situações, Candau (2008) aponta aos educadores o desafio de conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural e a necessidade de compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Identificamos discursos, através de evidências registradas nos portfólios, que denunciam que a participação da família nas escolas é estabelecida através de uma relação tensa em que não raras vezes, as famílias são consideradas desestruturadas e desprovidas de possibilidade de auxiliar o processo de escolarização dos estudantes, sendo, portanto, culpabilizadas pelas barreiras escolares enfrentadas pelos estudantes.

Tendo como pano de fundo a divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização de crianças e jovens, e a relação que se estabelece entre as instituições familiares e escolares, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam que as pesquisas e levantamento sobre essa relação, predominantemente se estruturam a partir do enfoque sociológico e do enfoque psicológico, que são assim definidos pelas autoras:

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Seguindo este enfoque, faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas. [...] No enfoque psicológico ela é responsabilizada pela formação psicológica. A ideia de que a família é a referência de vida da criança - o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior – será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

A análise das autoras indica que o enfoque sociológico aborda os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, destacando que compete à escola cumprir as exigências sociais, enquanto o enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições. Afirmam a existência de um velado enfrentamento da escola com a família, aparentemente diluído nos grandes projetos de participação e de parceria entre esses dois sistemas e afirmam que em ambos os enfoques destacam-se dois aspectos principais: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral. Acrescentam que:

[...] a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

Assim, trazemos as problematizações de Moreira e Candau (2007, p. 26) para nossa análise:

Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores familiares a muitos(as) estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como?

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam que no relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. Compartilhamos com as autoras que esta argumentação dos professores promove a ‘culpabilização das vítimas’, e se fundamenta em uma perspectiva etnocêntrica, discutida anteriormente, que representa uma visão distorcida sobre as famílias, rotulando-as de forma negativa, e assim, criando barreiras que impedem a construção da relação família-escola.

As autoras constataam que apesar do discurso em que se fala que a escola é que deve ir às famílias, os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola. Entre outros fatores que evidenciam a contraditória relação família-escola enfatizam o posicionamento contraditório dos diretores e professores que ora acusam os pais pela baixa participação na escola, ora sentem-se invadidos pela presença dos mesmos, pois consideram que os pais não sabem participar com uma relação de colaboração, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem. Acrescentam que:

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 104).

O desafio de a escola estabelecer vínculo com as famílias para estreitar relações que apoiem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, de acordo com Darling-Hammond (2001) é imprescindível para oportunizar ensino significativo e adequado para os estudantes. As pistas da autora sugerem que a reestruturação do processo de tomada de decisões e de compartilhamento de informações no espaço escolar podem ser elementos favoráveis para promover maior compreensão a respeito da experiência dos estudantes e da identificação de suas necessidades.

Para isso, em nosso entender, a escola e seus atores precisam compreender sua(s) própria(s) cultura(s) através do reconhecimento de seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as problematizações sobre suas condições concretas, sua história e sua organização interna. Esse reconhecimento ou reflexão pode ser instaurado com a elaboração ou reavaliação do projeto político pedagógico, que requer a participação de toda a comunidade

escolar no processo de identificação de suas próprias barreiras e possibilidades. Essa discussão nos insere novamente nas Políticas de Ciclos que adotaram todas essas orientações visando à promoção de uma escola democrática. O que nos faz retornar a uma de nossas questões iniciais: *Como operar mudanças na escola que respeitem os educadores em suas memórias, experiências, trajetórias e resistências às inovações, e ao mesmo tempo desestabilizem aqueles sistemas de valores e crenças que inferiorizam os estudantes e seu universo de relações e saberes, que os destaca como impossibilitados de sucesso e de aprendizagem?*

Nosso sentimento de impotência diante dessa questão é grande, mas seguindo as pistas de Fairclough (2001, p. 121), ao afirmar que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”, ousamos propor que os próprios professores sejam os agentes impulsionadores dessa mudança, assumindo seus papéis de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), com base no “saber da experiência” que para Larrosa (2002, p. 27) é a nossa capacidade de formação ou de transformação.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

A reflexão sobre o saber da experiência nos remete à relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2005) que ao longo de nossa pesquisa está totalmente articulada com a relação com o ensinar, ou seja, com a orquestração de práticas. Nesse sentido, propomos considerações sobre a formação dos professores articulada com a ação e a reflexão sobre sua própria prática no contexto da própria escola. Ressaltamos, contudo, que a relação que estamos propondo não se trata de delegar aos professores a responsabilidade pelas mudanças referentes aos problemas estruturais que enfrentamos na educação brasileira, mas de atribuir a esses atores sua relevante importância social e política na transformação de barreiras que são

“velhas” conhecidas do sistema educacional e que, através de uma revisão ideológica e discursiva, podem ser enfrentadas e reconfiguradas.

5.3 Formação de professores no contexto da ‘participação-reflexão-ação’

As questões da diversidade, em suas múltiplas complexidades, reafirmam o papel dos professores não somente na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos inclusivos que permitam responder a esses desafios. Para que tais propostas sejam viabilizadas, a formação de professores se torna um tema central. Nóvoa (2009, p. 13) destaca que o *consenso discursivo* dominante na última década, para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores propõe:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Considera que esse discurso foi produzido e vulgarizado por especialistas no âmbito nacional e internacional promovendo uma inflação discursiva sobre os professores, sem que os mesmos fossem autores destes discursos. Para Nóvoa (2009, p. 15-16):

Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais [...] O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

O autor nos indaga sobre *como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer?* E passa a argumentar sobre a necessidade de construir políticas que valorizem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes e que não transformem a docência em uma profissão dominada pelos universitários, pelos especialistas ou pela “indústria do ensino”. Assinala três medidas que, mesmo julgando que estão longe de esgotar as possíveis respostas, considera que podem ajudar a superar parte dos dilemas atuais, são elas: 1ª) passar a formação de professores para dentro da profissão; 2ª) promover novos

modos de organização da profissão; 3ª) reforçar a dimensão pessoal e da presença pública dos professores.

A duas primeiras medidas invocam uma reestruturação dos valores, políticas e práticas que perpassam a formação docente no sentido de afirmarem que as propostas teóricas adquirem mais sentido se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre sua própria prática, reforçando o sentimento de pertencimento e de identidade profissional, pontos centrais para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. A última medida revela a importância de afirmar o prestígio e o estatuto social da profissão docente, reforçando a presença e a visibilidade do professor no espaço público, no sentido de dar-lhes voz, sem que outros falem por ele.

A questão da ‘autonomia dos professores’ ganha destaque em nossa discussão a partir das reflexões de Contreras (2002), que busca esclarecer o significado dessa expressão, tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe podem ser atribuídos, bem como avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra. O autor busca captar a significação do processo de autonomia no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel daqueles que ensinam. A proletarização dos professores, resultado da progressiva perda de autonomia intelectual gerada por projetos curriculares, textos e/ou manuais didáticos, nos quais se estipula passo a passo as tarefas do professor, reflete a chamada ‘tecnologização do aprendizado’ (McLAREN, 1997). Esse processo conduz à degradação do trabalho, reduzindo as possibilidades de articular um trabalho pedagógico, que seja fruto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, interferindo, assim, na autonomia docente.

Nesse contexto, julgamos necessário resgatar a base reflexiva e crítica da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas na orquestração de práticas no contexto da sala de aula e da escola como um todo. Na análise dos portfólios e das observações das práticas dos LAs identificamos situações que refletem a baixa autonomia e a sensação de formação inadequada pelos professores. Diante de situações que exigiam uma atuação mais complexa e reflexiva, observamos registros nos portfólios que revelavam o desejo e a alternativa de encaminhar os estudantes que apresentam barreiras à aprendizagem e à participação para outras esferas de acompanhamento e intervenção: psicólogos, médicos entre outros profissionais que atuam nos espaços clínicos. Essa ‘política do encaminhamento’ de certa forma busca transferir questões

de natureza didático-pedagógica a outros espaços, sem que haja intervenções e análise pedagógica detalhada sobre a potencialidade e dificuldade de cada estudante.

Em relação ao grupo de estudos ‘Extrapolando a sala de aula’, oferecido pela Secretaria de Educação, acreditamos que a proposta de formação enfatize a participação e a reflexão dos professores, mas advogamos que os próprios professores sejam autores das propostas de formação e que procurem analisar e refletir sobre as práticas e os documentos que elaboram, no sentido de discutir sobre questões em seu cotidiano escolar.

O LA é retratado em alguns momentos como espaço de pesquisa, que busca compreender as relações de ensino-aprendizagem e as barreiras vivenciadas por nossos estudantes, de modo a eliminá-las. Para que isso seja possível, é preciso promover maior articulação do LA com todos os espaços escolares. A polarização entre LA e sala de aula precisa ser reduzida ou eliminada, para que os objetivos do LA se tornem propostas para toda a escola. Assim, torna-se necessária a estruturação de espaços que permitam o debate e o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e a comunidade com um todo.

Sugerimos contínuos processos de participação-reflexão-ação envolvendo o coletivo de professores na própria escola, pois acreditamos que a construção da teoria de cada docente só é possível na medida em que ele se dispõe a questionar sua própria prática. A valorização dos processos de reflexão permite que o professor produza conhecimento que o conduza à solução de problemas que afetam sua orquestração de práticas no cotidiano escolar, em um movimento dialético e contínuo de participação nas tomadas de decisão, ação e reflexão, destituindo-o da condição de executor de tarefas e legitimando seu papel de ator e autor na promoção do processo de ensino e aprendizagem.

A formação de espaços coletivos de formação em contexto no espaço escolar não é uma tarefa exclusiva da Secretaria de Educação, ela está condicionada também à gestão pedagógica e administrativa de cada escola, que precisam operacionalizar condições para viabilizar esse processo. Desse modo, resgatamos a importância do projeto político pedagógico de cada escola e a necessidade de construção de uma cultura institucional ancorada em valores inclusivos que ofereça destaque à participação de todos nos processos decisórios da escola e que, sobretudo, crie condições objetivas para que isso ocorra.

Enfim, destacando a interdependência entre nossas dimensões analíticas, consideramos que a construção de culturas institucionais inclusivas, pode produzir um processo de ‘repolitização’ ou, em outras palavras, reposicionamento político dos contextos escolares capazes de promover processos educacionais que sejam destinados para todos os nossos estudantes, através da consolidação de práticas produzidas e refletidas por cada professor, no

contexto de cada escola, para assim, possibilitar a aprendizagem e a participação de cada estudante.

5.4 Da ‘cerca’ para a ‘ponte’: mudança de metáfora ou mudança de paradigma?

No decorrer de nossa pesquisa argumentamos que a inclusão em educação está pautada nos princípios básicos de que a educação é para todos, com oportunidade de participação e de aprendizagem, através da qualidade de acesso e permanência no sistema escolar.

A educação está fundamentada em legislações e marcos filosóficos que a destacam como direito desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nossa Constituição Federal (1988) reafirma esse direito como subjetivo e inalienável, e todas as legislações posteriores que se referem à educação reiteram esse princípio. De acordo com Escudero e Martínez (2011, p. 88):

O reconhecimento e a valorização da educação como um direito fundamental a ser garantido a todas as pessoas, sem qualquer gênero de discriminação ou de exclusão é um valor e um princípio fundamental. A educação inclusiva pertence ao universo da ética, da justiça social e democracia profunda que se contradiz à lógica dos méritos, rentabilidade e eficiência.

É no espaço da contradição com os processos de exclusão que a inclusão é reafirmada como princípio que inspira políticas, culturas e práticas que procuram intervir nas demandas sociais, identificando e eliminando os dispositivos que geram desigualdades de direitos, impedindo oportunidades e realizações.

Assim sendo, buscamos conciliar o direito à educação como direito à aprendizagem e destacamos a importância da promoção da interação e participação social na efetivação desse princípio, como também da orquestração de práticas que produzam aprendizagem significativa para todos os estudantes. Para nós esse processo ocorre a partir da ideia e das práticas de acolhimento, que não significa apenas receber as pessoas, mas implica em responder às suas necessidades e singularidades dentro de um processo coletivo e político de reconhecimento mútuo. Para ilustrar nossa argumentação, recorreremos às palavras de Larrosa (2006, p. 188) sobre educação:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Tal definição nos envolve na produção de sentidos sobre a educação no contexto da inclusão, pois criar respostas e receber os que chegam, propiciando-lhes oportunidades de participação e de transformação das ‘lógicas’ que operam o contexto escolar, significa assumir responsabilidades que envolvem toda a comunidade escolar na reformulação de diretrizes que assumam todos no espaço que pertence a todos. O que significa que estamos circunscritos em um processo que visa romper com as ‘cercas’ impostas pelo cotidiano excludente de nossas escolas. A ruptura com as ‘cercas’ não se trata de uma mera mudança metafórica, mas significa a construção de ‘pontes’ que representam um processo contínuo, que requer experiências compartilhadas de aprendizagem, representando, sobretudo, uma mudança de paradigma do modelo de educação e de sociedade vigente, pautada no que provisoriamente chamamos de relação di-trialética, rumo à construção de novas relações identitárias, em que o reconhecimento do outro seja uma dimensão constitutiva de cada indivíduo.

Essa proposição não significa o apagamento das diferenças e sim a perspectiva de que somos constituídos por elas e que, portanto, elas têm muito a nos ensinar, nos inserindo no espaço da problematização e permitindo-nos avançar e criar estratégias que busquem superar as desigualdades produzidas histórica e culturalmente.

Assim, caminhamos para nossas considerações finais, sempre provisórias, e que por isso, podem representar novos pontos de partida para repensar nossos reposicionamentos políticos e nossas práticas discursivas que têm forte relação com as culturas e práticas presentes nos cotidianos de nossas escolas e nos atores que dela fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PONTOS DE PARTIDA?

Nosso propósito inicial na realização desse trabalho foi investigar se, e de que forma, o Laboratório de Aprendizagem, enquanto política municipal explicita as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG).

Ao longo da investigação nos orientamos pelas questões: o que são dificuldades de aprendizagem? Os espaços de sala de aula não seriam suficientes para efetivar a superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes? A existência do LA (não) exime a sala de aula de uma discussão e atenção às diferenças? As atividades desenvolvidas no LA são praticáveis ou não em sala de aula? O LA é um espaço para superação de barreiras à aprendizagem? Quem são os estudantes que frequentam os LAs? Quais os contextos familiares dos estudantes dos LAs? Em quais contextos socioculturais os estudantes dos LAs estão inseridos? Quais são as práticas e intervenções pedagógicas presentes nos LAs?

A partir de nosso referencial conceitual analítico constituído pelo Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002), que problematiza a dialética entre inclusão e exclusão com as dimensões de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas, buscamos refletir sobre nossas questões iniciais articulando e ampliando nosso quadro teórico, que se encontra em desenvolvimento com a análise crítica do discurso, teorizada por Fairclough (2001), e com a análise crítica das políticas educacionais, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

Nossas indagações têm forte relação com as problematizações de nosso referencial conceitual-analítico que articula valores, políticas, saberes e práticas em uma perspectiva que delega a cada ator uma importante função nesse processo. Uma instituição educativa voltada para o processo de inclusão em educação é regida pelo envolvimento de seus atores na constante busca de identificação das barreiras produzidas de forma discursiva e/ou atitudinal. Quando indagamos o que são dificuldades de aprendizagem e os elementos que lhe são subjacentes, buscamos refletir se esse conceito é único ou polissêmico e o que ele representa em nossas culturas, políticas e práticas em seu aspecto individual, coletivo e institucional e assim, operando sucessivamente com todas as questões de nossa pesquisa, nos demos conta de que a tentativa de responder a cada uma de nossas questões nessa etapa do trabalho seria improdutiva, visto que foram problematizadas em todo o seu decorrer. Nosso maior objetivo, entretanto, foi demonstrar possibilidades e posicionamentos sustentados por nossa argumentação a partir das evidências identificadas em nossa pesquisa que apontam

possibilidades para reconduzir nossas práticas e intervenções pedagógicas como também nossa relação com as políticas, que em nosso ver não são produzidas somente para serem implantadas, mas, conforme nossa abordagem, são pretextos para nos organizarmos coletivamente e decidir como iremos reconfigurá-las em cada realidade e contexto.

Realizamos pesquisa qualitativa através de estudo de caso do LA, que para efeito dessa investigação, e que de acordo com a dimensão de desenvolvimento de políticas em nosso referencial, é considerado como proposta de inovação política e educacional. Os instrumentos usados para nosso levantamento de informação foram: a observação da prática do LA em três escolas municipais, entrevistas aos professores dos LAs e ao responsável pelo monitoramento e avaliação dessa proposta na Secretaria de Educação e pesquisa documental dos portfólios, do projeto de LA e do PPP de cada escola.

Inicialmente buscamos compreender o *contexto da influência* e da *produção* que gerou a proposta de implementação dos LAs, e descobrimos que a mesma foi iniciada a partir das Políticas de Ciclo no Brasil, que trouxe às nossas escolas a possibilidade de respeitar e ao mesmo tempo interferir nos ritmos e nos tempos de aprendizagem dos nossos alunos, buscando diminuir os índices de reprovação e distorção série-idade, marcantes no sistema escolar brasileiro e comprometedores da permanência na escola. Nesse contexto o LA tinha como propósito se constituir em um mecanismo de apoio à ação educativa, destinando-se a buscar a progressão do aluno e a enfrentar as barreiras à aprendizagem e à participação escolar vivenciadas por muitos alunos.

Para nós os conceitos e proposições envolvidos nas Políticas de Ciclo se aproximam do que defendemos como valores inclusivos e orquestrações de práticas voltadas para uma perspectiva de inclusão em educação, à medida que essa proposta busca romper com as práticas excludentes e promotoras de barreiras à aprendizagem e à participação, tais como: reprovação, distorção série/idade e, conseqüentemente, evasão. Além disso, as propostas de reestruturação política e pedagógica do cenário escolar reforçam nossa argumentação ao tentarem implantar um processo radical que compreende a educação como direito de todos e o direito de todos à aprendizagem.

Nessa perspectiva, o LA se constitui em um recurso para que as diferenças e as diversidades sejam traduzidas como contínuo processo de formação de sujeitos, que poderia auxiliar na formação de identidades múltiplas, a partir do reconhecimento e da valorização de cada aluno. Todavia, ao analisarmos o LA nas dimensões de *construções de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas*, deparamo-nos com situações que em alguns aspectos contribuem com o processo de exclusão praticado em outros espaços

escolares. Tomamos como exemplo inicial o fato de que mesmo que as professoras considerem o LA como espaço para superação de barreiras à aprendizagem e busquem trabalhar de forma diferenciada e com recursos inovadores, a representação e a expectativa que a maioria das professoras possui a respeito dos alunos e dos seus contextos familiares e socioculturais não é positiva. Isso gera justificativas centradas na privação cultural, na desestrutura familiar e nos fatores biológicos como causadores das barreiras à aprendizagem, o que nos leva a compreender que foi criada uma estratégia sem reestruturar o pensamento e as concepções dos atores envolvidos.

Nossos instrumentos de levantamento de informações nos permitiram identificar situações que precisam ser repensadas no contexto da Secretaria de Educação e de cada escola que possui o LA, a fim de possibilitar que valores e culturas institucionais inclusivos sejam ampliados, destacamos como exemplo: a concepção de família que circula no discurso textual dos portfólios, que majoritariamente faz associação dos problemas estruturais de nossa sociedade que geram desigualdades sociais e econômicas, com problemas de ‘desestrutura’ familiar gerada pela baixa escolarização, poder aquisitivo, desemprego, entre outras circunstâncias que acometem as famílias de nossos estudantes. Um segundo exemplo seria as concepções sobre nossos estudantes, que podem se configurar como barreiras institucionais e processos discriminatórios, na medida em que suas dificuldades têm sido representadas, por algumas escolas, como deficiência ou privação cultural, o que gera baixa expectativa entre os profissionais que com eles atuam, pois se o estudante é responsabilizado por sua barreira de aprendizagem, o compromisso de seus professores com a superação e/ou eliminação de tais barreiras é reduzido. Esse processo resulta em práticas de encaminhamento para intervenções de caráter não pedagógico, perpetuando assim o modelo médico de educação que se contrapõe, política e pedagogicamente, ao modelo social que adotamos e que sugerimos como possibilidade de articulação de saberes e práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes em um processo contínuo de colaboração e de responsabilização coletiva de toda a comunidade escolar.

No que refere às políticas de inclusão, constatamos que a falta de estrutura, de recursos materiais e de espaço específico para a realização do LA é apresentada pelos professores como barreira à execução de um trabalho de qualidade. De forma similar a ausência de interlocução entre o professor de LA e outros atores e espaços escolares revela uma dificuldade que precisa ser transposta para que o LA exerça seu objetivo de pesquisa e de promoção de reflexão sobre os processos de ensinar e aprender no contexto de cada escola e

de cada comunidade, ampliando a vivência sociocultural e, assim, oferecendo uma proposta de ensino significativo e articulado com as diversas culturas que transitam em nossas escolas.

Reforçamos que o isolamento pedagógico destinado ao professor do LA, que trabalha no turno oposto ao que o aluno está matriculado, é um fator que precisa ser reconsiderado na organização da escola, pois um trabalho de intervenção que busque promover maior participação e aprendizagem do aluno necessita ser articulado com toda a escola.

Para que a orquestração de práticas de inclusão seja efetivada, argumentamos que a intencionalidade pedagógica é um conceito que precisa ser discutido nas práticas do LA e que o uso de jogos e de outras estratégias inovadoras não é garantia de aprendizagem, independente de estar vinculado aos conteúdos escolares e, sobretudo, diante do propósito do LA não ser considerado como reforço escolar, há uma necessidade urgente de refletir sobre as práticas curriculares desenvolvidas nesse espaço de mediação. A discussão entre inovação e tradição é importante no sentido de pensarmos sobre os significados das atividades que vêm sendo desenvolvidas e de que modo podem minimizar as barreiras escolares enfrentadas pelos nossos alunos.

Embora exista empenho por parte da Secretaria de Educação no sentido de tornar esse espaço um local diferenciado que permita a construção de relações positivas com o saber, buscando oferecer oportunidade de aprendizagem para todos, na tentativa de superar a cultura do fracasso escolar, por razões múltiplas nem sempre as orientações e o processo de formação continuada se convertem em práticas inclusivas no contexto da ação nos LAs. Como acusamos anteriormente, a escola precisa participar da construção de diretrizes e orientações de seu próprio LA, para assim identificar e reconhecer as estratégias que podem beneficiar o contexto particular de cada instituição, ampliando o poder de autonomia e os processos coletivos de decisão.

Nossas análises evidenciaram estratégias positivas que servem de exemplos a serem orquestrados em outros espaços, visto que tudo que expusemos anteriormente não é uma realidade generalizada em todas as escolas. Identificamos práticas que demonstram a existência de relação entre professor e estudante, pautada em situações promotoras de aprendizagem e reflexão sobre o processo de aprender, mediada pelos professores, que consideram a importância de partir da realidade do estudante para produzir situações de aprendizagem que lhes sejam favoráveis e significativas. Encontramos situações em que a professora de LA articula a presença dos estudantes nos diversos espaços escolares e solicita a cooperação de outros profissionais no processo de aprendizagem dos estudantes que participam do LA.

Constatamos ainda, a existência de algumas definições do LA que o representam como espaço de investigação que promove a mediação do professor e a interação do estudante com aprendizagem, sendo muitas vezes declarado como espaço diferente da sala de aula, no sentido de produzir relações diferenciadas com o saber. Todavia, constatamos através do discurso textual dos portfólios, a existência de práticas e de atitudes praticadas no cotidiano do LA que não sugerem diferença do contexto da sala de aula. O que nos cumpre, problematizar, novamente se a disponibilização de práticas e recursos que viabilizem mudanças nos processos de ensinar e aprender seria mais coerente se oferecida em todos os espaços escolares para todos os estudantes.

Assim, consideramos que a origem do LA pode representar a busca pela *construção de culturas* voltadas para a inclusão, mas essa ideia original vai se transformando à medida que ocorrem as reconfigurações em termos políticos, ou seja, o LA passa a ser uma proposta tecida por cada contexto escolar, grupo ou indivíduo que vai articular sua implementação no contexto da prática. O LA passa então a expressar diferentes subjetividades e concepções conforme os valores individuais, coletivos e institucionais, o que para nós é profundamente relevante, desde que tais práticas não perpetuem e reproduzam as exclusões presentes em outros espaços escolares. Parece-nos que a existência do LA se justificaria caso proporcionasse reflexões sobre as exclusões e se constituísse em um espaço articulador da redução de tais barreiras.

As barreiras institucionais existem e o ponto de partida para superá-las é reconhecê-las. Nossa proposta não foi evidenciar ou denunciar as dificuldades, mas avaliar as possibilidades de reconfigurações conceituais e estruturais da proposta, buscando compreender o LA como uma proposta de caráter coletivo, que envolve toda a comunidade escolar no esforço de alcançar transformações pedagógicas necessárias para favorecer a aprendizagem de todos. Além disso, desejamos apresentar as limitações de nossa pesquisa afirmando que mesmo ciente da importância, mas diante das limitações temporais, não conseguimos ouvir e dar voz às representações de nossos estudantes e de seus respectivos responsáveis sobre os efeitos do LA em suas vidas, trajetórias escolares e contextos familiares. Acreditamos que essa lacuna precisa ser solucionada a partir de novas investigações que tenham como foco os destinatários da política do LA. Desta forma teremos informações ampliadas para uma análise mais completa dessa política, como também, poderíamos superar as lacunas avaliativas envolvendo essa proposta que consta majoritariamente com avaliações dos próprios professores sobre suas práticas, sem, contudo

ser submetida à avaliação de seus pares, estudantes e outros segmentos da comunidade escolar.

No decorrer de nossas análises as dimensões de construção de culturas, de desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas se mesclam, assumindo seu caráter de interdependência, resultando na dificuldade de caracterizar e diferenciar uma dimensão da outra, o que de certa forma não diminui a relevância das mesmas, mas reafirma o caráter constitutivo entre elas e a certeza de que a ênfase de uma dimensão sobre a outra é circunstancial e sempre ancorada em um movimento dialético que implica o tratamento articulado e nunca isolado entre as mesmas.

Nesse contexto buscamos realizar nossas análises a partir de reflexões e problematizações, sem nos determos em suas categorias, o que acabou resultando em uma apropriação de nosso referencial conceitual-analítico que se funde com nossa própria autoria. A análise crítica do discurso de Fairclough (2001) revelou que nossas dimensões de análise são, sobretudo, dimensões discursivas e que ao nos instaurarmos em um movimento de mudança, por conta da necessidade de romper com os processos de exclusão institucional em suas diversas formas de manifestações, nos damos conta de que nosso discurso condiciona e é condicionado por nossos valores, práticas, posicionamentos, enfim, todas as nossas ações sociais são constituídas e constituem nossos discursos.

De modo similar, a adoção do Ciclo de Política de Ball e Bowe (1992) nos permitiu compreender que somos produtos e produtores das políticas educacionais e que nossa relação com a política, em sua esfera micro/meso/macro, precisa ser reposicionada no sentido de estabelecermos uma relação que não seja fundamentada na verticalização, mas que nos permita a apropriação e a significação de cada proposta em seu contexto específico. Não estamos advogando a abstenção de posicionamentos críticos em relação aos textos políticos que são produzidos em disputas tecidas nas relações de poder em nossa sociedade. Nosso objetivo é afirmar que para lutar contra as relações de poder, que perpetuam e naturalizam as desigualdades educacionais e sociais com um todo, precisamos conhecer e participar das discussões e decisões políticas em cada espaço que atuamos como atores e que, portanto, somos responsáveis pelos processos que se aproximam ou se distanciam de perspectivas inclusivas, pois quaisquer ações praticadas individualmente ou coletivamente, representada por nossa participação ou omissão, conseqüentemente se traduz na reprodução ou eliminação das barreiras presentes nas instituições da qual fazemos parte.

Enfim, o Laboratório de Aprendizagem trata-se de um dispositivo político e pedagógico, que reproduz em sua trajetória, as tensões e os conflitos existentes nas relações

de poder que envolvem a Secretaria de Educação e cada escola que desenvolve a proposta. As culturas institucionais, os valores da comunidade escolar e sua participação nas decisões políticas no contexto de cada escola, repercutirão na orquestração de práticas que podem se aproximar ou se distanciar de processos inclusivos, conforme o processo e a orientação discursiva e ideológica sustentadas em cada instituição educacional.

Acreditamos que as reflexões desenvolvidas nessa pesquisa possam auxiliar outras instituições em discussões que envolvam a proposição e a análise de estratégias políticas que visem ampliar a participação e o processo de inclusão institucional e da comunidade, como também consideramos que nossa abordagem é promissora no sentido de produzir novos significados e possibilidades para a relação entre escola e desenvolvimento de políticas educacionais.

Nossas considerações finais certificam a incompletude de nosso texto e, em um movimento contínuo, ambivalente e porque não dialético, nos damos conta de que novas indagações surgem e que nossa pesquisa com a temática de inclusão em educação sempre nos deixa a dúvida se estamos diante das considerações finais ou de pontos de partida.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony and DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. Routledge: London and New York, 2006.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Introdução às pesquisas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALVES, Cristina Nacif. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomsom, 1998.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2010.

AMARAL, Ana Lucia. Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Singular ou plural: eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. p. 67-75.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio, 1984.

ASSIS, Marta Diniz Paulo; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. , set./dez. 2004.

ÁVILA, Ivany Souza. Das políticas públicas ao interior da sala de aula – os sonhos possíveis. In: MOLL, Jacqueline et al. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 91-100.

AZEVEDO, José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-30.

_____. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 308-319.

BÁCARO, Paula Edicléia França. **Formação de professores da educação especial em serviço no ambiente informatizado**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006.

_____; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of curriculum studies**. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BIANCAMANO, Mary da Rocha. **Compreensão, autoria e ética: seus movimentos e suas possibilidades, em curso de gestão pública a distância**. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BOOTH, Tony; AINSCOW, M. **Index para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 3-37.

CARVALHO, Renata Corcini. **Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Maria Laetitia. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto escola plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Singular ou plural: eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. p. 91-110.

CORTINHAS, Maristela Sobral. **Políticas públicas para a educação inclusiva: uma contradição manifesta na exclusão escolar**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2005.

CORTINOVI, Tânia. Laboratório de Aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem/desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 95-103.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DALBEN, Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda. **El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos**. Barcelona: Ariel, 2001.

DENZIN, Normam K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. São Paulo: Bookman, 2006.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem – funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jacqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-218.

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva e cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 85-105, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Inclusão educacional na exclusão: políticas de renda mínima**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

_____. **A microfísica do poder**. Organização técnica de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-45.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes et al. Espaço de criar, espaço de aprender. In: LEONÇO, Valéria Carvalho et al. **Laboratório de Aprendizagem: múltiplos meios de aprendizagem**, Porto Alegre: SMED, 2007.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda Galuch; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: < <http://www.periodicos.uepg.br> > Acesso em: 20 jun. 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Cândido Alberto. Quinze anos de ciclo no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 25-39, jan/fev/mar/abr, 2004.

_____. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, jan./mar., v. 13, n. 46, p. 11-38, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: escola com compromisso social**. Juiz de Fora, n.1. dez. 2005.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. **Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Departamento de Ações Pedagógicas, 2006 (mimeo).

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEONÇO, Valéria Carvalho. Laboratório de aprendizagem: espaço de superação. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 32, p. 183-189, jul./dez., 2002.

LOPES, Maria Almerinda Matos. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Glae Correa. **Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores do município de Montenegro/RS**.

2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre/RS, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil**: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação (1996-2006). Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/congressosantigos/simposio2007/194.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr, 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARQUES, Luciana Pacheco et al. **Questões sobre o tempo no espaço escolar**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZILLI, Maria Aparecida. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora: relato de um estudo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Singular ou plural**: eis a escola em questão! Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. p. 117-124.

MELLO, Antonio dos Reis Lopes. **Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusiva**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, SP, 2008.

MEYER. Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 369-380.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai/ago, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. **Para quem escrevemos, para quem pesquisamos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene. **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 29-48.

MOREIRA, José Leonides. **O domínio da leitura e da escrita: por que não eu?** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** [online], Campinas, v. 27, n.1, p. 99-108, 2010. ISSN 0103-166X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 jun. 2011.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de. **A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental de Anápolis-GO: inclusão ou exclusão?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Maria Heinen. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre/RS**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

PACHECO, Denise. **A compreensão da leitura e resolução de problemas matemáticos: um estudo com professoras e alunos do laboratório de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Encontros e desencontros da educação escolar: implicações para a democratização do ensino. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 61-74, 2007.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: Jacqueline Moll et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.

RORIZ, Ticiano Melo de Sá. **Inclusão/exclusão social e escolar de crianças com paralisia cerebral, sob a óptica dos profissionais de saúde**. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2005.

SANCHES, Antonio Carlos Gonsales. **Contextos educacionais e o aluno com necessidade especial (transtorno mental): um desafio interdisciplinar marcado pela dialética exclusão/inclusão**. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)-Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Exclusão da pessoa com deficiência, educação para quê?** 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: CES, 1999.

SANTOS, Cristina Silva dos. **Trajetória de estudos de uma professora para compreender a produção do ideário de inclusão em um modelo social excludente.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Maringá, Maringá, PR, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S.; MELO, S.C (Org.). **Inclusão em educação: diferentes interfaces.** Curitiba: CRV, 2009. p. 9-21.

_____. **Por uma cultura inclusiva de avaliação da aprendizagem.** (No Prelo).

SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Do desejável e do real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física? **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 135-158, jan./abr. 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. Escola de Àbá: política curricular para a promoção da igualdade racial no município de Juiz de Fora/MG. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI, 9., São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP, 2009a. CD.

_____. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: diferenças nas políticas de currículo, 4., João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009 b. CD.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader . **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-13.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene. **Cotidiano: diálogos sobre diálogos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

SILVA, Jocenir de Oliveira. **Processos de inclusão social ilusórios: um novo olhar frente à diversidade no contexto educacional.** 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009a.

SILVA, Roseli Gomes de Araujo da. **Emergência e cognição: a utilização do laboratório virtual no ensino-aprendizagem de química no Ensino Médio.** 2009. Dissertação (Mestrado em Semiótica, tecnologias da informação e educação)-Universidade Braz Cubas, Cidade, estado, 2009b.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, Marise Mendes. **Inclusão exclusiva ou exclusão inclusiva do deficiente mental:** uma questão de políticas públicas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2008.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. **Sobre a inclusão** – exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2006.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, maio 2003.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jacqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-132.

TOLEDO, Valéria Diniz. **Inclusão social e artes na educação não-formal:** a experiência do Instituto Arte no dique. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica dos Santos, Local, 2007.

UNESCO. **Educación para todos em 2015.** ¿Alcanzaremos La meta? Paris: UNESCO, 2007.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** – necessidades básicas de aprendizagem. Paris: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 225-242, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/57-artigos-xaviergpm_etal.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MENEGHEL Maria da Graça (Xuxa). **Xuxa só para baixinhos 8:** escola. São Paulo: Som Livre, 2008. 1 CD.

WANZELLER, Ana Carla de Menezes. **Uma política pública de educação em questão:** o Programa de Aceleração Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Termo de autorização 1

Prezada Secretária de Educação,

Solicito sua autorização para desenvolver pesquisa referente ao processo de doutorado, em três escolas municipais que desenvolvem o projeto Laboratório de Aprendizagem, além da intervenção nas escolas, solicito também acesso aos documentos (projetos das escolas, orientações da Secretaria de Educação), participação na formação continuada “Extrapolando a sala de aula” e informações (entrevistas a estudantes, professores e profissionais da SE) referentes ao mencionado projeto.

Segue anexo o projeto de doutorado com todas as informações referentes à pesquisa a ser desenvolvida, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Mylene Cristina Santiago

APÊNDICE B - Termo de autorização 2

Prezada diretora,

Solicito sua autorização para desenvolver pesquisa referente ao processo de doutorado, na Escola _____.

O objetivo desse estudo é analisar os Laboratórios de Aprendizagem das escolas do município de Juiz de Fora/MG, no que se refere às culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão. Entendo que os Laboratórios de Aprendizagem consistem em estratégias para o enfrentamento às barreiras de aprendizagem, desse modo, buscarei identificar quem são os envolvidos nesse projeto e como essa proposta está estruturada nas escolas e na Secretaria de Educação.

As atividades realizadas na escola consistem na observação das intervenções desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem, na análise da Proposta Político Pedagógica e em entrevistas realizadas junto à professora e aos alunos que participam do projeto, mediante autorização dos pais.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Mylene Cristina Santiago

Assinatura direção:

Assinatura professora:

APÊNDICE C - Síntese analítica dos portfólios

Escolas	Proposta 2009	Estratégias Possibilidades Limites	Resultados	Sugestões	Anexos
PE1 LA1	Projeto de LA e acompanhamento psicopedagógico Atender aos alunos das series iniciais com histórico de repetência e dificuldade de aprendizagem.	Possibilidades: desenvolver comportamento social adequado no aluno; possibilitar ao aluno tornar-se mais consciente e ativo no seu próprio processo de aprender. Limites: condições sócio-econômicas e culturais dos alunos, falta de participação dos pais.	O aluno freqüente obteve melhores resultados.	Oferecer vale transporte para garantir a permanência dos alunos no LA. Horário do LA poderia coincidir com término do turno do aluno, com intervalo para refeição na própria escola	Fotos impressas CD (1)
PE1 LA2	Foi proposto levando-se em conta o número de alunos que apresentaram dificuldades em acompanhar as atividades em sala de aula no horário regular; suas realidades e capacidades; motivações, interesses. - A escola e seus profissionais optaram por oferecer a estes alunos, em horário extraclasse, a oportunidade de um trabalho mais individualizado e diferenciado do da sala de aula, com grupos menores, com o objetivo de minimizar as dificuldades apresentadas na compreensão dos conteúdos, através de mediações feitas pela professora e pelos próprios alunos. - O trabalho realizado foi direcionado aos alunos dos 2º, 3º e 4º anos que apresentavam	Foram usados vários recursos pedagógicos como: alfabeto móvel, ilustrado; números móveis; livros de literatura; desenhos; produção de textos orais e escritos através de desenhos; poesias; QVLs individuais; material dourado; dobraduras; quebra-cabeças; bingo de letras, palavras e números; boliche de numerais; trilhas; cruzadinhas; caça-palavras; músicas; cartazes relâmpago (palavras e operações); cartazes de textos, etc. Limite: foi a não continuidade de alguns alunos, por morarem longe e para retornarem à escola em outro horário.	Foi um trabalho de diagnóstico, avaliação, reavaliação, revisão, recuperação, de fazer junto, de acompanhamento, de parceria e companheirismo, de acolhimento e oferecimento sempre de novos meios de desenvolvimento para cada aluno; levando-os a serem mais seguros, mais independentes, resgatando sua autoestima, elevando as potencialidades e saberes de cada um.	- Que todos os profissionais da escola percebam o projeto Laboratório de Aprendizagem como parte integrante da escola; - O Poder Público disponibilize a Carteira de Estudante, para que os alunos que residem longe possam retornar à escola e usufruir desse espaço tão importante em seu desenvolvimento escolar; - Estender essa oportunidade aos alunos dos 5º e 6º anos, justificada pelo alto índice de repetência.	Fotos

	necessidades de um acompanhamento e que foram diagnosticados pela professora regente e a coordenadora pedagógica.				
PE2	<p>- teve como proposta inicial ser um recurso didático, como estratégia de ensino, facilitando a superação das dificuldades na aprendizagem dos alunos.</p> <p>- foi desenvolvido em ambiente agradável e estimulador, estaria proporcionando às crianças com dificuldades de aprendizagem, atividades de caráter lúdico educativo, integrando as atividades com o trabalho em sala de aula.</p> <p>- houve a seleção dos alunos que participariam obedecendo aos critérios de preferência às crianças que estariam precisando de uma atenção maior e que as levariam a recuperar sua autoestima a integração plena na Escola.</p> <p>- foram realizadas entrevistas com os pais das crianças inscritas para esclarecimento dos objetivos e da importância do Projeto no desenvolvimento da criança.</p>	<p>Os jogos utilizados estavam vinculados às necessidades e carências na aprendizagem de cada um. No final de cada aula, a criança registrava, no papel, o que havia aprendido. Podemos destacar alguns jogos: alfabeto móvel de madeira com os diferentes tipos de letras, construindo palavras através das vogais, jogo da memória com os nomes das referidas gravuras, quebra cabeça com imagens nomeadas para construção da gravura e dos nomes, jornais e revistas para recorte de letras e construção de palavras, bem como para leitura e identificação das mesmas, dominós com algarismos e quantidades, bingo, dentre outros jogos utilizados no decorrer do Projeto.</p> <p>- dificuldade: conscientização dos pais em fazer cumprir o compromisso assumido com a Escola quanto ao horário combinado das aulas do Laboratório de Aprendizagem, no contra turno, pois os alunos com dificuldades são os que recebem assistência social no bairro</p>	<p>Durante a trajetória do Projeto, pôde-se verificar que os desafios que os jogos proporcionaram instigaram, nas crianças, o desejo de solucioná-los. E quando o conseguiam, notou-se o fortalecimento da autoestima junto com o sentimento de se sentirem úteis e capazes. Foi avaliado também, através de observações em sala, pelos professores dos alunos participantes, que os alunos passaram a se envolver mais nas aulas tendo desenvolvido também, além do aspecto pedagógico, a comunicação e a expressão perante o grupo de forma positiva.</p>	<p>A partir da experiência do trabalho realizado, de possível realização do projeto também com jogos educativos no Laboratório de Informática.</p>	<p>CD Fotos e atividades digitalizadas.</p>
PE3 LA1	<p>PPP: trabalhar com pequenos grupos de alunos de forma lúdica e concreta; aceitar e valorizar a diversidade de estilos</p>	<p>Desafios e obstáculos: cobrir falta de professores; falta de espaço para o LA. Possibilidades (professor) ajudar na fixação do conteúdo; contribuir para a</p>	<p>Reconhecimento e identificação de letras e números; compreensão e interpretação de leitura; domínio</p>		<p>Atividades impressas Depoimento de professoras, cujos alunos</p>

	individuais de aprender Contra turno	socialização das crianças; tornar as aulas mais criativas e prazerosas; contribuir para que os professores compreendam a importância de trabalhar com os jogos. (alunos) desenvolver o raciocínio lógico; promover a integração entre os alunos; motivação dos alunos para desenvolver as atividades propostas; manter o cuidado com os jogos; aumentar a autoestima. Estratégias: jogos, materiais concretos, exercícios para fixação de conteúdos.	entre grafemas e fonemas; seqüência numérica; sistema de numeração; produção de textos; maior interesse pela leitura; superação da timidez de alunos que sequer conversavam.		são atendidos nos LAs. Fotos: situação de jogos e brincadeira, trabalhos em grupo, participações em atividades dentro e fora de sala. Apresentação de materiais produzidos pela professora ou pelos alunos nos LAs.
PE3 LA2	Atender ao apelo das professoras regentes, ao observarem alunos com dificuldades cognitivas e tendo em vista o grande número de alunos por turma se tornava difícil para que as mesmas dispensassem atenção a mais para que esses alunos superassem suas dificuldades de aprendizagem.	Estratégias: explicar o conteúdo de forma diversificada, atividades de interpretação de texto, uso de jogos, atenção individualizada ao aluno. Desafios e dificuldades: cria certa ansiedade na questão do aprendizado dos alunos. Avaliação constante entre a professora do LA e a regente.			Atividades: palavra cruzada, imagem e palavra e jogos escritos. Avaliação positiva de professoras regentes sobre o LA.
PE4	Atendimento de alunos do 2º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem, no resgate da autoestima valorização do educando enquanto sujeito do processo de ensino/aprendizagem	Estratégias: diversos portadores de texto e gêneros textuais, recursos lúdicos, jogos pedagógicos. Articulação entre coordenação e professoras regentes e de LA.	Não mencionou	Não mencionou	Fotos e atividades impressas com músicas trabalhadas, produção de textos e atividades como teatro Ofício com solicitação de permanência da professora no projeto.
PE5	Realizar um trabalho com práticas pedagógicas diferenciadas e lúdicas, objetivando o aprendizado do aluno e a diminuição do índice de reprovação.	O LA permite conquistas compartilhadas entre aluno e professor. - Para melhor aproveitamento do conteúdo pelos alunos, utilizamos livros de literatura, textos de diversos gêneros,	Positivos: alunos demonstraram progresso na assimilação de conteúdos.	Adequação ao espaço para ser utilizado somente pelo Laboratório de Aprendizagem. Continuidade dos encontros mensais realizados pesa S.E.	CD Fotos

		interpretação oral e escrita, jogos, recortes, colagens, produção de texto, reescrita. - Grupos de até 5 alunos. Limitações: espaço físico (biblioteca com rotatividade de alunos)		Desenvolver ações para a conscientização dos responsáveis quanto à importância do Laboratório.	
PE6	Projeto Buscando soluções Proposta: dar oportunidades iguais aos alunos de acordo com as necessidades específicas, dando a eles condições adequadas para desenvolver sua autonomia e conduzir-se por si, na solução de suas dificuldades. Procurar minimizar a retenção buscando novas maneiras de ensinar e aprender. Extraterno	Definição e diagnóstico dos alunos que serão atendidos. Reunião com os pais para apresentar a necessidade dos filhos frequentarem os LAs. Confecção do alfabeto móvel.	Participação dos pais no processo de avaliação do projeto e no desenvolvimento dos filhos. Sentimento de valorização e da autoestima por parte dos alunos, quanto percebem que aprenderam.		Avaliação família e avaliação professoras
PE7 LA1	Projeto Monitoria: Promover a integração e interação de alunos; sem dificuldades de aprendizagem com os alunos com dificuldades de aprendizagem.	Complementação da carga horária do professor. A linguagem dos alunos é parecida o que facilita a compreensão de temas e questões, quando explicadas por colegas de sala.	Não mencionou	Não mencionou	CD CD Patrícia não abre
PE7 LA2	- trabalhar com as dificuldades dos alunos de modo que estes sentissem mais prazer naquilo que está sendo proposto, para que a aprendizagem ocorresse de forma mais significativa e interessante. - O projeto do L.A. foi desenvolvido da seguinte maneira: * número de alunos por turma: 6 (em média); * turmas atendidas: 3º, 4º e 5º anos; * número de aulas semanais: 2; * duração de cada aula: 2 horas;	- Devemos nortear nosso trabalho tentando resgatar a autoestima destes alunos, utilizando metodologias diversas, valorizando seu desempenho, respeitando as diferenças com compreensão e vontade de ensinar. - Trabalhamos a escrita através de textos (coletivos, em duplas ou individuais), autocorreção, leitura e releitura, histórias em quadrinhos, filmes, figuras de revistas, manchetes de jornais, produção de textos através de imagens, jogos de palavras e frases, bingo, caça-palavras, jogos no computador entre outros que também facilitam nesse processo e despertam	Consegue-se perceber uma grande evolução do aluno durante o ano letivo. Muitos destes alunos não precisam mais da ajuda do L.A. e são substituídos por outros.	Não mencionou	Fotos de atividades desenvolvidas pelos alunos

	* disciplinas: português e matemática interligadas com outras disciplinas	a curiosidade do aluno. - Na matemática enfatizam-se os jogos para trabalhar os fatos e resolver operações, através de campeonatos, material dourado, bingo, mercadinho, dominó, etc.			
PE8	Fazer do LA um lugar onde a aprendizagem pudesse ocorrer de forma lúdica e divertida. Comunicação com os professores regentes através de anotações em cadernos	Estratégias: jogos, registros e reescrita.	Os alunos dentro de suas limitações tiveram um grande salto no desenvolvimento, tanto do lado cognitivo, quanto do lado emocional e pessoal.	Que as escolas tenham eventuais para evitar que as professoras do LA interrompam seus trabalhos para assumir turmas com professores ausentes.	Atividades e projeto
PE9	- valorização e o reconhecimento de que todos os alunos precisam, para desenvolver suas habilidades, do apoio necessário para que haja aprendizagem. O desenvolvimento de cada aluno depende da vontade, do respeito e do apoio, dado a eles individualmente.	- O projeto se desenvolveu a partir de conteúdos nos quais os alunos tinham necessidades e dificuldades. As principais dificuldades encontradas foram: leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico. - As estratégias utilizadas para o enfrentamento dos desafios foram muitas: o principal foi o trabalho com a autoestima de alunos, a valorização do seu conhecimento, o respeito, a socialização entre os alunos, a responsabilidade e o compromisso com a escola. - Os limites que encontramos foram às dificuldades de determinados alunos que ultrapassam nossas possibilidades, por necessitarem de tratamento médico ou psicológico.	Os resultados alcançados pelos alunos favoreceram no desempenho, das atividades avaliativas, na prática da leitura, na interpretação, e raciocínio lógico etc.	Sugerimos que para 2010 haja 1 (um) professor por turno para o Laboratório de Aprendizagem. Isto porque a demanda é muito grande, visto que nossa comunidade tem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e este ano o laboratório ficou sobre- carregado de alunos.	CD
PE10	Não mencionou	Não mencionou	Não mencionou	Não mencionou	Solicitação de continuidade do projeto. Atividades: produção de textos com desenhos, palavra cruzada,
PE11	Oferecer condições de aprendizagem aos alunos que não	Sondagem dos conhecimentos, dos interesses e dificuldades	Os objetivos foram atingidos de acordo com as		Atividades e avaliação extrapolando

	conseguiram vencer os objetivos e os conteúdos do ensino ministrado em sala de aula.	dos alunos. Estudos coletivos, planejamento para adaptações das atividades.	dificuldades apresentadas pelos alunos.		impresso
PE12	A proposta do projeto para 2009 apresentou como objetivo oferecer um atendimento, intraturno, diferenciado, com uma metodologia adequada aos alunos que fossem identificados como portadores de defasagem e/ou dificuldades de aprendizagem e que não conseguissem superar as dificuldades durante as aulas normais.	A estratégia utilizada foi o trabalho com metodologia diferenciada, usando material concreto, atividades lúdicas, atividades visando ao desenvolvimento de raciocínio-lógico, oferecendo a oportunidade aos alunos desenvolverem a aprendizagem e o prazer de aprender. Todo o trabalho é articulado com a professora regente. - possibilidades e potencialidades: * Foi possível trabalhar com grupos menores podendo dispensar atenção individual, proporcionando aos alunos maior segurança e tranquilidade no desenvolvimento da aprendizagem. * Os alunos que avançaram puderam deixar o reforço dando oportunidade a outros que também estavam precisando. - Os limites encontrados na execução do Projeto foram vários: deficiências dos alunos que muitas vezes são obstáculos ao trabalho da escola, que neste aspecto é limitada. Outros obstáculos foram as paralisações, a greve, a paralisação pela gripe suína e o constante deslocamento da professora para salas de aula em substituição a professoras em Atestado médico, Licença médica e até mesmo falta de professora.	Devido aos contratemplos relatados, não conseguimos alcançar plenamente os resultados esperados. Mas, acreditamos que, apesar disso, os alunos foram beneficiados com os trabalhos desenvolvidos.	- Acho necessário um estudo a respeito das dificuldades dos alunos; - Pesquisar e aplicar atividades que estimulem as crianças e facilitem a aprendizagem; - Que o trabalho seja constantemente avaliado, para que possa ser redirecionado em caso de não estar atendendo aos objetivos.	CD Fotos de alunos em atividades.
PE13	O projeto foi criado para atender aos alunos que apresentam um desequilíbrio na aprendizagem de Português e	Relato das atividades (conteúdos) desenvolvidas.	Percebo que este projeto muito tem contribuído na aprendizagem dos alunos. Eles mostram, em sua comunicação uma	Considero pouco tempo de aula para cada turma, pois, duas aulas por semana não têm sido suficiente para sanar todas as	CD

	<p>Matemática, pois, apesar de recursos diferenciados, vários alunos que freqüentam nossa escola, continuam não aprendendo.</p> <p>- São 18 alunos das turmas do 5º Ano, em Português, e 15 em Matemática, 33 das turmas do 6º Ano, em Português e 39, em Matemática, 31 alunos das turmas do 7º Ano em Português e 38 em Matemática e 24 alunos das turmas do 8º Ano em Português e 24 em Matemática.</p>		<p>progressiva complexidade no uso das estruturas gramaticais; tomam a palavra para participar de fóruns, debates e outras atividades que favoreçam a exposição de argumentos e dados convincentes e o confronto de pontos de vista, conceitos e resultados, estão melhorando a criatividade.</p>	<p>dificuldades, tendo em vista que em casa eles não têm ajuda.</p> <p>Em minha opinião, deveriam ter dois professores para atender os alunos do 5º ao 9º Ano, que no total somam onze.</p>	
PE14	<p>O Projeto de Laboratório de aprendizagem teve como proposta atender os alunos que apresentavam dificuldades nos conteúdos de português e matemática cujo objetivo foi o de sanar as dificuldades através do atendimento a vários grupos de alunos por vez.</p>	<p>- O projeto se desenvolveu com alunos do 1º ao 5º ano, acontecendo o atendimento a grupos de alunos fora do turno (extraturno).</p> <p>- Para as atividades de matemática foram utilizados material concreto como, por exemplo, o material dourado com o objetivo de ajudar o aluno a compreender a formação dos números e resolver as 4 operações.</p> <p>- Atividades em grupo utilizando jogos com o objetivo de sanar as dificuldades encontradas principalmente nas operações da multiplicação e divisão, tornando assim as atividades mais prazerosas.</p> <p>- Correção destes textos com o próprio aluno lendo e o professor fazendo a correção com ele individual, levando-o a perceber seu próprio erro de escrita e concordância.</p>	<p>- Os resultados alcançados foram satisfatórios. Os alunos da turma de 1º ano que participaram do projeto tiveram um rendimento considerável para a faixa etária deles.</p> <p>- Para a turma de 2º ano os alunos participantes estão lendo, produzindo e interpretando.</p> <p>- Alunos que eram muito inseguros, hoje estão confiantes após o trabalho realizado com eles.</p> <p>- Nas turmas de 3º, 4º e 5º anos também houve um avanço considerável para os alunos freqüentes.</p>	<p>- Como sugestão para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na escola sugere a aquisição de mais materiais pedagógicos.</p> <p>- Criação de uma biblioteca com profissional habilitado para atender aos alunos.</p>	<p>CD Ficha de acompanhamento de dois alunos.</p>
PE15 LA1	<p>Objetivos do PPP</p> <p>- oferecer a oportunidade de um trabalho diferenciado, individualizado e qualidade, para os</p>	<p>1- desafios: conquistar a confiança dos alunos para que relatem seus temores e dificuldades;</p> <p>- cobrir faltas de professores;</p> <p>- entrosar com professores</p>	<p>Descrição dos temas e assuntos trabalhados no LA.</p>		<p>CD Desenho e produção de texto</p>

	<p>alunos que não atingiram os objetivos propostos na construção da leitura, escrita, interpretação e produção de texto.</p> <p>- trabalhar a autoestima do aluno; Valorizar as experiências do cotidiano do aluno, contextualizando-as no diálogo aberto para uma melhor compreensão e apropriação de novos conhecimentos.</p> <p>- alunos do 4º e 5º anos e 7º ao 9º ano.</p>	<p>dos 3 últimos anos das séries finais e avaliar coletivamente.</p> <p>Possibilidades: (professor) crescimento profissional, constante estudo, despertar no aluno o desejo de conhecer mais e tornar-se agente do próprio aprendizado e estreitar o relacionamento profissional e pessoal com professores de diferentes áreas do conhecimento. (aluno) elevação da autoestima; aprender a ser, conviver, fazer e conhecer seu próprio potencial; aquisição de postura positiva dos adolescentes diante de sua aprendizagem.</p> <p>Estratégias: participação nos encontros do Extrapolando; planejamento coletivo, seleção de temas e/ou atividades junto aos alunos; aulas diversificadas; valorização dos alunos e suas produções textuais; bate papo e brincadeiras sugeridas pelos próprios alunos; ênfase nos projetos desenvolvidos pela escola e atividades para concursos extraescolares.</p>			
PE15 LA2	<p>- O projeto Equilíbrio surgiu em nossa escola no ano de 2001, com uma proposta sóciointeracionista para suprir as dificuldades de aprendizagens apresentadas por nossos alunos.</p> <p>- Por acreditarmos que o trabalho lúdico desenvolve no aluno, entre outras potencialidades, a expressão oral, concentração, atenção, memória visual e auditiva, a interação e disciplina,</p>	<p>- Descrição detalhada das estratégias e atividades usadas com os alunos de todas as séries.</p> <p>- possibilidades: desenvolver nos alunos que freqüentam o projeto: a criatividade, as inteligências múltiplas, o gosto pela leitura, o interesse em escrever, à vontade de freqüentar a escola e principalmente o resgate da autoestima, através do protagonismo.</p> <p>Limites: Temos em nossas turmas, alunos que necessitam de outros tipos de atendimentos, como: médicos pediatras, neurologistas, fonoaudiólogos,</p>	<p>→ Alfabetização (exceto de dois alunos),</p> <p>→ Interpretação de textos e enunciados de questões,</p> <p>→ Qualidade nas produções de textos (textos com coerência e coesão), pudemos perceber através dos anexos 11(2º ano), 09 (3º ano) e 12 (5º ano), que apesar dos alunos cometerem alguns erros ortográficos, suas produções apontaram ideias claras, que foram</p>	<p>Para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na escola, há necessidade de menos alunos por turma, para que o professor regente tenha mais tempo para dar atenção aos alunos que precisam de um atendimento individualizado; também é importante que o professor possa contar com o apoio de outros profissionais da escola para a</p>	<p>Fotos e atividades desenvolvidas pelos alunos</p>

	<p>planejamos aulas lúdicas, com jogos, brincadeiras, músicas e filmes.</p> <p>- Procuramos elaborar as aulas conforme o interesse do aluno. Por isso, nos nossos primeiros encontros, fazemos um levantamento do tipo de leitura, filme, música, história que o aluno gosta. Somente depois é que elaboramos nossas aulas.</p>	<p>psicólogos e outros profissionais que possam nos ajudar a diagnosticar comprometimentos clínicos que podem interferir no desenvolvimento cognitivo dos discentes.</p> <p>Quando pedimos a família para encaminhar a criança a um destes profissionais, ela sempre queixa a dificuldade em conseguir uma vaga para atendimento de seu filho (a), porque normalmente a família busca atendimento nos postos de saúde público, impedindo assim uma análise mais completa sobre o desenvolvimento integral do aluno.</p>	<p>organizadas numa seqüência lógica, também apresentaram o uso correto de determinadas pontuações e letra legível,</p> <p>→ Autonomia para a resolução de problemas e operações matemáticas.</p>	<p>realização de mais aulas lúdicas e o uso de materiais concretos. Que os alunos tenham mais atividades que possam ser realizadas em grupos ou duplas, pois sabemos da importância desta interação tanto para o crescimento cognitivo quanto para o crescimento pessoal.</p>	
PE16	<p>Redescobrimo caminhos</p> <p>- Em fevereiro do ano de 2009, comecei a desenvolver o Projeto Laboratório de Aprendizagem, com o objetivo de trabalhar com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e autoestima baixa.</p>	<p>- O Laboratório atendeu grupos pequenos de crianças (de 6 a 8 por turma) do 2º ao 5º, trabalhando conteúdos de Português e Matemática. Esse atendimento foi realizado duas vezes por semana, num período de 50 minutos, no contraturno do aluno.</p> <p>- A relação dos alunos foi feita através das reuniões pedagógicas no início do ano letivo levando em conta o relatório dos professores do ano anterior e a avaliação inicial dos atuais professores. Através das reuniões, os professores passaram as necessidades de cada aluno que precisava de atendimento.</p> <p>- a partir daí, elaborei atividades de acordo com as necessidades de cada ano a ser atendido.</p> <p>- As atividades propostas no laboratório visam proporcionar ao aluno um ambiente agradável, acolhedor, desafiador e que venha instigá-los a ir além do que já construíram, possibilitando a ampliação de suas experiências e</p>	<p>- Com o desenvolvimento do trabalho, pude notar o avanço que as crianças tiveram no decorrer do ano letivo. Melhoraram sua autoestima, tornaram-se mais participativos em sala de aula, demonstraram mais alegria de frequentar à escola.</p> <p>- Sinto que o trabalho foi muito produtivo e necessário para os nossos alunos e com o apoio da direção, coordenação, professores e a família, melhoramos ainda mais nossa qualidade de ensino.</p> <p>- O projeto foi avaliado positivamente pela equipe pedagógica da escola não só pelos resultados alcançados com relação aos alunos aprovados, mas</p>	<p>Não mencionou</p>	<p>CD</p> <p>Descrição das atividades desenvolvidas</p> <p>.</p>

		<p>conhecimentos.</p> <p>- a fim de tornar as aulas mais atraentes, dinâmicas e significativas, procurei trabalhar com jogos (confeccionados pelas crianças e pela professora), músicas, dramatizações, poesias, parlendas, receitas, jornais, literatura, histórias em quadrinhos, produções de texto e outros.</p> <p>- dificuldades: a greve, a gripe suína, e até mesmo a queda de um barranco na escola, que interrompeu as aulas por alguns dias. O mais grave foi a infrequência de alguns alunos, que muitas vezes faltavam por residirem em locais muito afastados da escola.</p> <p>Procurando solucionar o problema, convoquei os pais para uma reunião, para que eles compreendessem a importância e necessidade do filho frequentar o laboratório. Também mudei alguns horários de atendimento para facilitar os pais e ainda consegui com a direção, oferecer o almoço para algumas crianças que os pais trabalham fora e não tem como levá-los.</p>	também pela melhoria do desempenho de todos os alunos, que frequentaram, de forma global.	- Os alunos que participaram das atividades durante todo ano se mostraram mais motivados nas atividades em sala de aula e os professores puderam perceber avanços significativos com relação ao seu aprendizado.		
PE17			Greve, gripe suína, licença médica e férias prêmio da professora	Extensão da carga horária do aluno.	Não tem	
PE18	<p>Projeto LA: “Apostando no Dante”</p> <p>Oferecer aos seus participantes o acesso e a compreensão à leitura e à escrita, tendo em vista o progresso escolar de nossos alunos.</p> <p>Contra turno, grupo com 8 alunos em média.</p>	<p>Estratégias: reunião com os pais que deverão autorizar o ingresso dos filhos no LA e assinatura de termo de compromisso no que se refere à frequência dos alunos no LA.</p> <p>Planejamento coletivo entre professor regente e LA</p>	Não mencionou	Solicitação de dois professores para atendimento aos turnos manhã e tarde.	CD e vídeo	
E19	Projeto Extrapolando a sala de aula.	Estratégias: avaliação diagnóstica do nível de	Os alunos que participaram do	Não mencionou	Atividades impressas e	

	Auxiliar no processo ensino aprendizagem. Oferece aos alunos metodologias diferenciadas com o objetivo de desenvolver suas habilidades, oportunizando aos mesmos adquirirem as competências necessárias para o ano de escolaridade em que se encontram matriculados. 2 x semana, 60 minutos	aprendizagem do aluno. Preenchimento de fichas individuais para análise das principais dificuldades dos alunos, tendo em vista a organização de ações de intervenção. Método fono-viso-articulatório: estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias. Limites: necessidade do professor de LA suprir faltas de professores.	processo alcançaram bons resultados, minimizando o quadro de repetência do 2º ano de escolaridade.		fotos
PE20	Proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem, atividades nas diversas áreas do conhecimento, que favorecessem seu desenvolvimento escolar, criando estratégia de atendimento educacional complementar, com vista a auxiliá-los no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na turma onde se encontravam.	Contra turno Grupos de 5 alunos 50 min./2 x semana Seleção e encaminhamento feitos pelos professores regentes. Observação do ritmo de aprendizagem e dos aspectos afetivos e sociais. Atividades lúdicas e materiais didáticos pedagógicos (material dourado, quebra cabeça, blocos lógicos, alfabeto móvel, tangran, dominó de figuras, jogo da memória). Limites: quantidade de encontros com o grupo	Recuperação da aprendizagem de alguns alunos, melhoria do desempenho escolar e interesse pelas atividades escolares.	Não mencionou	Não tem
PE21 LA1	A proposta do LA consta no PPP da escola: articular estratégias de colaboração junto aos alunos para que compreendam melhor os conteúdos na explicação àqueles que necessitam de ajuda. Manter a disciplina e procurar fazer com que a sala seja um espaço acolhedor.	Estratégias: troca de informações com professores regentes sobre as demandas da turma ou individuais. Leitura e produção de textos com gêneros textuais diversificados. Possibilidades: interesse e motivação dos alunos nas atividades e nos projetos sobre a cultura local e sobre a consciência negra. Limites: dificuldades de aprendizagem de poucos alunos que não apresentaram um bom desenvolvimento da aprendizagem, com muitos problemas sociais e de comportamento.	A partir de avaliações dos professores regentes foi observado que os alunos tiveram um bom desenvolvimento em relação à leitura, à escrita, os fatos, interação entre eles.	Haveria melhor aproveitamento se as aulas fossem geminadas (2 aulas por turma), grupos menores de alunos, para favorecer trabalho mais individualizado.	Fotos e atividades CD
PE21	A proposta do	- O projeto foi	O que foi proposto	Minha sugestão é	Não tem

LA2	<p>projeto foi auxiliar e recuperar os alunos que não conseguiram acompanhar os conteúdos no decorrer das aulas, pois o ritmo de aprendizagem de cada um é diferente.</p> <p>O objetivo foi reforçar a aptidão em português e despertar o interesse pela matéria.</p>	<p>desenvolvido através de letras de músicas, poesias, jogos, filmes, leituras de revistas e jornais.</p> <p>- Uma das estratégias usadas para tirar dúvidas da matéria vista foi o uso de “Caça-palavras”, no qual os alunos tiveram que vencer os desafios em relação à Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Estilística e Conhecimentos Gerais.</p> <p>- Observei que os alunos que tinham certa limitação foram ajudados pelos colegas, aumentando assim a sua autoestima e sentindo-se capazes de aprender também.</p>	<p>pela escola foi alcançado pela maior parte dos alunos.</p>	<p>que a escola deveria investir mais na aquisição de jogos, para que os alunos pudessem ter mais opção e variedade para suas atividades.</p>	
PE21 LA3	<p>O projeto de laboratório de Aprendizagem Matemática foi implantado para atender aos alunos de 6º ao 9º ano de escolaridade, para auxiliá-los, no acompanhamento dos diversos conteúdos, promovendo a aprendizagem respeitando o ritmo de cada um. Em 2009, o projeto foi destinado aos alunos do 5º ao 8º anos.</p> <p>- Despertar no educando o interesse em aprender, independente do ano de escolaridade a que pertença;</p> <p>=> Promover a aprendizagem de uma forma diferenciada;</p> <p>=> Levar o aluno a compreender que a Matemática da escola está na Matemática da vida</p>	<p>Nas estratégias foram apresentados os conteúdos desenvolvidos de acordo com a série de cada turma.</p>	<p>O ano de 2009 foi atípico, paralisação por greve, recesso por gripe suína e o primeiro ano de implantação do projeto foram fatores que interferiram no planejamento e execução dos trabalhos. Alunos que não sabiam tabuada e (ou) não sabiam dividir, aprenderam. Alguns alunos que com histórico de dificuldade em Matemática, avançaram no aspecto cognitivo, compreendem e resolvem equações problemas, fazem construções com régua e compasso, e desenvolveram a competência de visualizar geometricamente, constroem tabelas e analisam gráficos.</p>	<p>=> Desenvolver a competência de visualização, promovendo atividades em vários níveis para que todos os alunos possam "ver" geometricamente.</p> <p>=> Adotar instrumentos como geoplanos, pranchas (dos triângulos e dos quadriláteros), malhas (quadriculadas e triangulares) para fomentar a aprendizagem de geometria.</p> <p>=> Usar dobraduras e sucatas para o conhecimento figuras não-planas.</p> <p>=> Usar a calculadora para descoberta de regularidades numéricas e dos números irracionais.</p> <p>=> Incrementar o Laboratório Aprendizagem matemática com instrumentação confeccionada pela</p>	<p>Fotografias e atividades desenvolvidas</p>

				professora e/ou alunos.	
PE22	<p>- O Laboratório de Aprendizagem (LA), conforme o PPP da Escola Municipal Eunice Alves Vieira, tem como finalidade assegurar aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, um espaço diferenciado para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.</p> <p>- A proposta para do LA no ano de 2009, foi contribuir no desenvolvimento da aprendizagem e inclusão social dos alunos, junto ao professor regente das turmas atendidas.</p> <p>- Para que ocorresse um melhor aproveitamento do trabalho, as turmas atendidas foram divididas de acordo com o ano em que o aluno se encontrava e com no máximo oito crianças por horário.</p>	<p>- O desenvolvimento das atividades foi feito, a partir de: brincadeiras, jogos, atividades escritas, leituras variadas, participação oral dos alunos opinando e ajudando na realização das atividades propostas. Ou seja, recursos variados foram utilizados, como também uma intervenção pedagógica junto a cada aluno, conforme suas necessidades específicas, na tentativa de contribuir na construção do conhecimento.</p> <p>Possibilidades: Durante o ano conseguimos perceber que quando estão em pequenos grupos, os alunos desenvolvem um trabalho mais consciente. Através das intervenções pedagógicas, eles conseguem compreender, pensar e raciocinar de uma maneira mais ampla, buscando novos caminhos na resolução de dificuldades. Muitos ganham confiança e acabam por ajudar os outros colegas. Desse modo o trabalho com materiais diversificados e estratégias diferenciadas, abre um leque de possibilidades para que o aluno desenvolva suas potencialidades.</p>	<p>- O trabalho no LA foi de suma importância na vida dos alunos. Através de relatos dos professores regentes e da avaliação contínua, foi possível notar o avanço no aprendizado, como também na autoestima.</p>	<p>- Maior utilização de material concreto;</p> <p>- Valorização individual do aluno;</p> <p>- Priorizar a qualidade e não a quantidade de conteúdos.</p>	<p>CD</p> <p>Fotos e atividades desenvolvidas</p>
PE23	<p>Ampliar os horizontes dos alunos com dificuldades de aprendizagem, proporcionar novas oportunidades para contribuir com um desenvolvimento satisfatório, resgatar a autoestima, diminuir a repetência e a distorção série / idade.</p> <p>- contra turno</p>	<p>O trabalho realizado em 2009 foi planejado contemplando atividades de incentivo à oralidade, à leitura e escrita, através de jogos, brincadeiras, materiais concretos e obras literárias. Despertar o desejo e o hábito de ler, com contação de histórias, leituras de diversos gêneros textuais, recorte de jornais e revistas, caça-palavras, cartas enigmáticas, cruzadinhas,</p>	<p>- As atividades desenvolvidas durante esse ano letivo foram preparadas de acordo com o interesse e dificuldades dos alunos, que se mostraram muitos participativos nas aulas.</p> <p>- Foi possível, durante os encontros, dar uma</p>	<p>Em avaliação coletiva dos trabalhos ressaltamos a necessidade de uma frequência mais constante de alguns alunos, maior compromisso das famílias para trazerem seus filhos assiduamente, intensificação e/ou</p>	<p>CD</p>

	- grupos de 10-12 alunos - 4 horas semanais	jogos, quebra-cabeças, entre outros. Tais atividades contribuíram em muito para percebermos resultados positivos e avanços consideráveis mesmo em relação aqueles que não superaram todas as suas dificuldades e ou limitações.	atenção mais individualizada e desenvolver atividades dinâmicas, a fim de levá-los a sentirem-se capazes e mais felizes.	maior periodicidade dos momentos de troca e avaliação contínua do trabalho e ampliação do atendimento a outros alunos com necessidades e / ou dificuldades que extrapolam a sala de aula.	
PE24 LA1	Enturmação Proporcionar aos alunos com baixo rendimento escolar, alternativas educacionais com o intuito de favorecer seu aprendizado. Contra turno, média de 8 alunos	Recursos pedagógicos diversificados: alfabeto móvel, jogos, brincadeiras, atividades com desafios de raciocínio lógico, atividades que exijam habilidade de cálculo mental. Avaliações quinzenais com registro em portfólio	Resultados positivos para o desenvolvimento dos alunos, seja cognitivamente ou no que diz respeito à sua estima.	Não mencionou.	Justificativa para a não entrega do portfólio por motivo de doença da professora. Descrição de atividades e conteúdos desenvolvidos , com fotos
PE24 LA2	Processo inclusivo e investigativo, propiciando o redimensionamento da ação educacional, buscando compreender e aproximar os pares dentro de seus processos de aprendizagem, considerando-os a partir de seus tempos individuais.	Possibilidades: avaliação compreendida como uma estratégia para acompanhar o desenvolvimento progressivo do aluno; Reuniões semanais de planejamento e avaliação.	Não mencionou	Não mencionou	Não apresentou
PE24 LA3	A Intervenção Pedagógica é um projeto intracurricular, para atender alunos com defasagem idade/ciclo, que necessitam de um maior acompanhamento em suas dificuldades de aprendizagem. O objetivo é atender alunos que moram muito distante da escola e não podem comparecer ao Laboratório de Aprendizagem em horário extraturno. No início do	Utilizamos atividades lúdicas para enriquecimento do desenvolvimento sócio-afetivo e intelectual do aluno, dando-lhe a oportunidade de aprender, mas respeitando suas limitações. Foi proposto durante este ano de 2009, proporcionarmos aos alunos a apropriação da escrita alfabética, as práticas de leitura, escrita e oralidade significativas. Para isso, proporcionamos um acompanhamento pedagógico individualizado em pequenos grupos de	Obtivemos bons resultados. Os alunos encaminhados estão melhorando sua autoestima e, sendo assim, há um crescimento cognitivo por parte dos mesmos. Isso comprova que a Intervenção Pedagógica está ajudando o aluno com defasagem idade/ciclo a integrar-se posteriormente aos outros alunos que aprendem com mais facilidade.	Não mencionou	Exemplos de atividades desenvolvidas e fotos

	<p>ano, foi feito um diagnóstico junto com as professoras regentes e a partir daí montamos as turmas de acordo com as dificuldades dos alunos. O atendimento acontece duas vezes na semana, de 7:00 às 9:30, no mesmo horário das aulas.</p>	<p>alunos, para superação das dificuldades, de modo a favorecer seu aprendizado através das atividades diferenciadas da sala de aula.</p> <p>As atividades realizadas partiram das dificuldades dos alunos e voltaram-se para o lúdico, como jogos, músicas, brincadeiras.</p>			
PE24 LA4	<p>O Laboratório de Aprendizagem é um projeto extracurricular, que consiste num espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação de obstáculos à aprendizagem pelos alunos. Torna-se importante, uma vez que há necessidade de aprimoramento da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos de nossos educandos.</p>	<p>Foi proposto durante este ano de 2009, proporcionar ao aluno alternativas educacionais com o objetivo de melhorar seu aprendizado. Para isso, oferecemos um acompanhamento pedagógico individualizado em pequenos grupos de alunos, para superação das dificuldades, de modo a favorecer seu aprendizado através das atividades diferenciadas da sala de aula.</p> <p>O projeto Laboratório de Aprendizagem desenvolveu-se ao longo do ano, com grupos de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, com ênfase nas atividades de leitura, escrita e operações matemáticas. Utilizamos atividades mais lúdicas, partindo das dificuldades do aluno, como jogos, músicas, brincadeiras; sempre acompanhado de registro no caderno como forma de estudo.</p>	<p>A avaliação desse projeto é diária, pois percebemos o crescimento cognitivo do aluno no dia-a-dia. Concluimos que todas as pessoas têm condições de aprender e que às vezes falta um acompanhamento mais individual e, conseqüentemente, a melhoria da autoestima que contribui para o desempenho social do indivíduo.</p> <p>Os resultados obtidos são muito bons. Os alunos encaminhados apresentam bom crescimento intelectual. Isso comprova que o Laboratório de Aprendizagem ajuda na diminuição da defasagem de ensino.</p> <p>Sendo assim, a continuidade deste projeto na escola é fundamental, pois é estratégia do processo ensino-aprendizagem escola de ciclo.</p>	Não mencionou	Atividades desenvolvidas e fotos.
PE25 LA1	<p>“O prazer do aprender a aprender: do quadro de giz ao mundo da literatura” O Laboratório de</p>	<p>O atendimento será realizado em pequenos grupos e, às vezes, até individualmente. O objetivo é investigar as</p>	<p>No âmbito geral os resultados foram muito satisfatórios. Os alunos atendidos no</p>	<p>Gostaria de ressaltar que seria importante para o Projeto do Laboratório fazer</p>	CD

	<p>Aprendizagem visa atender estudantes em qualquer momento do ano letivo. Constitui-se em um espaço físico destinado para esta atividade no qual os alunos receberão um apoio pedagógico específico, depois de detectada suas dificuldades por seus professores. Tem a intenção de ser um apoio ao trabalho docente, na medida em que é um espaço de pesquisa sobre a aprendizagem escolar. Os estudantes que freqüentam o Laboratório de Aprendizagem o fazem em turno oposto ao seu horário de aula. O tempo de permanência e o período seguirão a indicação dos professores e coordenadora para cada aluno, segundo a necessidade individual.</p>	<p>possíveis causas de insucesso desses alunos e a partir daí serem criadas estratégias para superar suas dificuldades. Para tanto se faz necessário o uso de matérias didático-pedagógico diversos para facilitar o aprendizado. Serão também estabelecidas parcerias com as famílias dos alunos, visando comprometê-los no trabalho realizado, uma vez que a família é uma peça fundamental para o desenvolvimento integral e satisfatório destes alunos.</p>	<p>Laboratório tiveram um alto índice de freqüência e alguns se identificaram tanto com o Projeto, que pediam a extensão de sua carga horária. O prazer de aprender se evidenciou no entusiasmo dos alunos, na assiduidade e nos esforços para superarem suas dificuldades.</p>	<p>uso da biblioteca da escola, assim como o uso da TV/DVD como facilitadores no desenvolvimento do trabalho. Tais recursos não puderam ser utilizados, pois na sala em que se encontra a biblioteca e TV/DVD, por motivo de espaço, funciona uma sala de aula nos dois períodos (manhã e tarde), ficando assim inviável o seu uso.</p>	
<p>PE25 LA2</p>	<p>Atender a alunos com dificuldade de sistematização do processo de leitura, escrita e cálculo com 3, 4 e 5 anos de atendimento regular. - Atender ao desafio de sistematizar a alfabetização de alunos em diferentes anos escolares com atendimento extraclasse.</p>	<p>Critério de seleção dos alunos: - Acompanhamento por um semestre do trabalho da professora, sem resultado efetivo. - Constatação da conveniência de atendimento particularizado nas áreas básicas: leitura, escrita; - Aplicação de avaliação diagnóstica; Observe-se que as crianças têm muitos e diversificados conhecimentos. Como estratégia propôs-se dar significado a esses conhecimentos, atribuindo-lhes um sentido emocional, pessoal e social. A interação entre os itens e as atividades é permanente, a</p>	<p>O resultado em relação ao desenvolvimento da leitura, escrita está limitado pelo tempo disponível, 20 ou 22 encontros: alcançou-se a melhoria da atitude em relação ao trabalho escolar, o interesse, a comunicação, em um primeiro estágio. A fixação desse resultado requer tempo, pois representa mudança de atitude.</p>	<p>Em caso de continuidade, desenvolver atividades em relação à leitura, escrita e com base na educação e reeducação psicomotora. Disponibilidade de profissionais: professores de Artes, Educação física; Fonoaudiólogo, Psicólogo, Animador de grupo para a programação de passeios por Juiz de Fora.</p>	<p>CD Fotografias e descrição de atividades desenvolvidas</p>

		abordagem específica significa, apenas, um momento de incentivo para a partida.			
PE25 LA3	<p>O Laboratório de aprendizagem é um espaço pedagógico com o objetivo de investigar os obstáculos que os alunos enfrentam na construção de sua aprendizagem, contribuindo e mediando no processo de superação.</p> <p>- funciona em horário extraturno, com grupos de oito a dez alunos, três vezes por semana com duas horas/dia. Os alunos foram encaminhados ao L.A. após discussão, pareceres e entendimento entre professores regentes, coordenação, direção e professor do L.A.</p>	<p>A proposta de trabalho do presente projeto visa criar novas possibilidades de aprendizagem e alternativas de construção do conhecimento para os alunos que não conseguiram, por algum motivo, junto a seus pares. Para superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem elaborou-se estratégias em que o professor age como mediador entre aluno e conhecimento, com atividades concretas, diversificadas, dinâmicas e que estimule a compreensão do aluno e desperte seu interesse. A escolha das atividades desenvolvidas no L.A. foi feita a partir de um diagnóstico para identificar as dificuldades de cada aluno e qual a melhor maneira de intervir. Foi adotada uma metodologia que valorize os alunos, desenvolvendo a autoestima e a segurança para que cada um vença seus desafios.</p>	<p>No total de 19(dezenove) alunos encaminhados ao Laboratório de aprendizagem, 14 (quatorze) foram assíduos e 5 (cinco) não frequentaram regularmente. Ao final do ano letivo pode-se considerar positiva a evolução na aprendizagem individual de cada um. Dos 14 (quatorze) assíduos somente um não alcançou resultado satisfatório, outro aluno apesar de não ter alcançado o desenvolvimento para um aluno do 2º ano, mas em comparação consigo mesmo percebe-se uma grande evolução. Os demais alunos, freqüentes, chegam ao final deste projeto com melhoras na escrita, leitura e cálculos matemáticos.</p>	<p>Um importante elemento no trabalho de alfabetização se refere à qualidade e diversidade do material didático e na organização do espaço físico. Portanto, para que o projeto de Laboratório de Aprendizagem se desenvolva de forma mais enriquecedora, é preciso organizar o espaço físico, oportunizando uma melhor organização dos materiais didáticos e do trabalho desenvolvido, criando um ambiente mais lúdico e acolhedor.</p>	<p>CD Fotografia de alunos desenvolvendo o atividades.</p>
PE26	<p>- O projeto se destina a alunos das series iniciais, do 2º e 3º ano que apresentam dificuldades durante o processo de aprendizagem em relação aos seus pares, em sala de aula.</p> <p>- Organização do trabalho: * as aulas acontecem de segunda a quinta-feira no primeiro turno (de 7h às 11h) com duração de 50 minutos com grupo</p>	<p>* Estratégias: Observação em situações formais e informais na oralidade; Compreensão de textos; Observação quanto à produção escrita; Leitura de poemas em voz alta para redimensionar possibilidades escondidas dentro da gente, através da musicalidade do poema e da melodia das palavras; Leitura em voz alta, individual e coletiva de textos diversos, frases, palavras, livros, ilustrações, propagandas, etc.; Escrita individual,</p>	<p>O resultado alcançado deste processo ininterrupto do aprender é a certeza de sempre ter que se replanejar: o que aprendemos e o que ensinamos, contribuindo assim para a humanização do ser humano, resgatando a dignidade e a beleza do falar, do ler, de escrever e</p>	<p>Não mencionou</p>	<p>CD</p>

	<p>de até oito alunos. * os alunos do 2º ano vem as segundas, terças e quartas por serem em maior número e os do 3º ano vem na quinta-feira. * os encontros acontecem de forma interdisciplinar, pois desta forma abre-se um leque de possibilidades, na escolha e oferta de: livros, textos e materiais diversos para atender as necessidades e curiosidades dos alunos.</p> <p>Objetivos Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver leitura, escrita e oralidade dos alunos - Refletir e socializar as experiências construídas com os alunos 	<p>coletiva, espontânea e dirigida; Jogos, quebra-cabeça, ilustrações, recortes, colagens, etc. *As possibilidades e potencialidades encontradas na trajetória foram se descortinando e se revelando surpreendentes, encantadoras e envolventes. Digo isso com a certeza de quem partilhou o mesmo espaço físico com outros educadores e viu a magia deste envolvimento, possibilitando sorrisos e a partilha desse trabalho. * Os limites são determinados pelas próprias histórias, citadas já no início do texto, são entraves históricos, sociais, econômicos e familiares, que precisam ser superados diariamente por estes alunos e suas famílias.</p>	<p>saber onde a gente se sente útil.</p>		
PE27	<ul style="list-style-type: none"> - proporcionar a maior quantidade de situações que facilitem uma intervenção educativa oportuna e que seja, ao mesmo tempo, o mais integrador e adequado a todo o aluno das séries iniciais, com dificuldades de aprendizagem. - O projeto está comprometido com os resultados pedagógicos, que atenderá aos interesses e necessidades de nossos alunos das séries iniciais com dificuldades. - O Laboratório de Aprendizagem foi pensado com o 	<p>* Estratégias: Inicialmente fazíamos um diagnóstico de cada aluno no intuito de identificar qual sua dificuldade, e principalmente, até que ponto já havia caminhado no seu processo de aprendizagem.</p> <p>- Após esta avaliação, seguia um planejamento de avanço gradativo na aquisição dos conteúdos necessários. As atividades eram sempre direcionadas para estes objetivos, buscando sempre o lúdico e prazeroso para o aluno, sem ser a reprodução do trabalho desenvolvido em sala (apesar do objetivo comum).</p> <p>* possibilidades: A Escola disponibilizou material didático e após junho pude contar com a orientação mais próxima da</p>	<p>A maioria dos alunos obteve êxito no processo da aprendizagem e passaram a acompanhar a turma de modo tranquilo, outros não obtiveram o mesmo resultado devido à infrequência ou, como mencionado anteriormente nos limites, por apresentarem alguma dificuldade não diagnosticada e, por consequência, não encaminhada de maneira adequada. Alguns alunos ainda devem continuar frequentando o Laboratório caso este projeto permaneça. É</p>	<p>Acredito que é necessário um planejamento (eixo) único para toda a Escola no que diz respeito a conteúdo, ou seja, que todas as turmas tenham um mesmo programa (não na maneira de trabalhar de cada professor, mas naquilo que todos irão seguir; por exemplo: modelo de letra adotado, traçado de letras, ordem de apresentação dos assuntos, etc.)</p> <p>Propiciar momentos de encontro e avaliação de toda a equipe que trabalha com os alunos encaminhados ao</p>	<p>CD Fotos de atividades e de alunos.</p>

	<p>intuito de recuperar, as perdas ocasionais no processo de ensino-aprendizagem, uma de nossas diretrizes pedagógicas, cujos objetivos norteiam a melhoria da qualidade de ensino com a obtenção de êxito na recuperação paralela (Projeto político Pedagógico, p. 10).</p>	<p>coordenadora (até então, só havia no turno da manhã). Disponibilizei-me a adequar meu horário para atender também os alunos do turno da tarde após o término do turno (visto que somente no turno da tarde há atendimento).</p> <p>Deparei-me com alunos que necessitavam apenas de uma atenção individualizada para deslancar no processo de sua alfabetização, e isto é bastante significativo para que se evite o “rótulo” para estes alunos.</p> <p>Pude também contar com a colaboração incondicional de colegas de Escola na troca de ideias e sugestões de caminhos para alcançar aqueles alunos que não conseguia êxito.</p> <p>* limites: falta de colaboração de colegas e de encontros específicos para a troca de informações.</p> <p>A Escola não dispõe de um espaço adequado destinado para alocar o Laboratório, que hoje divide espaço com a sala de professores.</p> <p>A família também tem sua parcela na lista de dificuldades que encontro, muitos alunos evadem ou sequer freqüentam as aulas por descaso, desinteresse, ou até por não darem a importância devida à escolarização dos filhos.</p> <p>Ansiedade quando não encontro o caminho para atingir os alunos que permanecem alheios ao que proponho para facilitar sua aprendizagem ou também quando não encontro eco na conversa</p>	<p>compensador ver que o empenho de alguns alunos tem papel fundamental nos seus resultados.</p>	<p>Laboratório, momento onde poderemos juntos traçar novas estratégias de trabalho, discutir cada caso conjuntamente e buscar soluções.</p> <p>Que a Escola possa contar com outra professora para atender o turno da manhã, e que seja previsto um tempo para atendimento das famílias onde poderemos somar informações importantes da vida do aluno e, preciosas para subsidiar o nosso trabalho.</p> <p>Gostaria de sugerir que em nossos encontros mensais na SE se destine um tempo para troca de experiências e sugestões, e que possamos sugerir (se necessário) temas para maior aprofundamento e discussão pelo grupo.</p>	
--	--	---	--	---	--

		<p>com as famílias.</p> <p>A maior barreira para que o trabalho deslanche é a inexistência de profissionais que possamos encaminhar aqueles alunos que necessitam de uma avaliação diagnóstica específica (por exemplo, psicopedagógica ou até psicológica; não atendimento, mas avaliação.). Bem como a opinião de um médico, quando for o caso, que este não se limite a medicar e rotular.</p>			
PE28	<p>- A escola Jesus de oliveira busca a melhoria do desempenho e da autoestima dos alunos, a elevação do índice de aprovação, bem como o apoio que muitas vezes a família não pode dar às crianças.</p> <p>- pretendemos ao longo do ano proporcionar um trabalho individualizado para com os alunos com baixo rendimento. Para isso os grupos terão no máximo 8 alunos para que seja dada atenção necessária. Além disso, um trabalho que envolva o lúdico aliado ao conteúdo, diversos portadores de textos e a superação de obstáculos é a nossa proposta para este ano.</p> <p>- O projeto "Laboratório de aprendizagem" é extracurricular funcionando no turno invertido. Atualmente são realizadas aulas de 3 a 4 vezes por semana, com duração</p>	<p>Estratégias: Nosso trabalho consiste em trabalhar principalmente com jogos comprados pela escola e confeccionados pela professora. Além disso, literatura e atividades diferenciadas no caderno também são desenvolvidas. Pensando no jogo como uma atividade agradável, diferente e que faz a criança aprender brincando, a escola comprou diferentes jogos que serão usados exclusivamente pelo professor do laboratório. Foram comprados jogos da memória, quebra-cabeças, loto, alfabeto móvel, além de diversos materiais para se trabalhar com alunos deficientes. A professora também confeccionou jogos (dominó, monta palavras, quebra cabeça de frases, segredo da caixinha de fósforo e outros) com materiais reciclados</p> <p>- O nosso maior desafio é trazer todas as crianças para esta atividade extracurricular no turno invertido. Algumas que começaram a participar do projeto não deram continuidade. Para isso estamos sempre em contato com as professoras e com os pais através de bilhetes ou reuniões.</p>	<p>Obtivemos uma melhora significativa na leitura e escrita de muitos alunos, principalmente aqueles que são assíduos. - Percebemos um avanço muito grande em alguns alunos que não liam ou por timidez ou porque a leitura ainda não havia aflorado.</p> <p>Em conversas informais ou através de reuniões foi relatado por alguns pais a percepção do grande avanço na aprendizagem dos filhos depois que começaram a frequentar as aulas no "Laboratório". O único objetivo que não foi possível alcançar totalmente foi a elevação do índice de aprovação, já que o projeto só começou a funcionar à partir da metade do ano. Além disso, como já foi dito não foi possível trabalhar</p>	<p>* Iniciar o projeto logo no começo do ano letivo o que aumentará e muito os resultados pretendidos.</p> <p>* Intensificar o trabalho com as famílias dos alunos que frequentarão o "Laboratório de Aprendizagem", afim de que conscientizem da importância da assiduidade nas aulas.</p>	<p>CD Foto do espaço físico do LA.</p>

	na maioria da vezes de 1 hora .		com outras dificuldades dos alunos senão a alfabetização.		
PE29	Proporcionar uma nova forma de trabalho com os alunos através de jogos e atividades que motivem e facilitem a compreensão do cotidiano; promover momentos para que ocorram os avanços necessários no desenvolvimento dos conhecimentos que ainda não possuem; valorizar suas descobertas e respectivas manifestações, incentivando sua forma de comunicar-se, valorizando sua criatividade num ambiente que propicie experiências prazerosas; sentir-se capaz de realizar tarefas e ver-se como um sujeito capaz, mantendo sua auto estima elevada.	Estratégias: construção de conceitos na escrita e na leitura através de jogos e brincadeiras e na matemática atividades que auxiliam na construção do conceito de número, quantidade e operações. Possibilidades: trabalho mais individualizado, menor número de alunos por encontro. Limites: falta de envolvimento das famílias em relação à frequência dos alunos e resistência de alguns alunos na realização das atividades propostas.	Avanço nos alunos que participaram do LA; alunos que não identificavam o alfabeto já estão entendendo como se dá o processo de formação da escrita e da leitura, construindo palavras e formando frases.	Respeitar os alunos em suas individualidades, tendo em mente o tempo de cada aluno; trabalhar com um menor número de alunos para que sejam utilizadas novas estratégias, tornando o aprendizado real; partir sempre do que os alunos sabem, para ampliar seus conhecimentos; trabalhar com materiais concretos ao introduzir os diversos assuntos; relatório mais específico de encaminhamento para o LA feito pelos professores regentes, relatando as dificuldades dos alunos encaminhados.	Fotos impressas Descrição e exemplos de atividades.
PE30 LA1	1 - 6º ao 9º ano Atender e buscar recuperar todos os alunos que se encontravam em defasagem de aprendizagem nos conteúdos envolvendo Língua Portuguesa e Literatura.	1 - Local do LA: biblioteca, 2 x semana.	1- Limites: infrequência de alguns alunos	1 -	1 - Não tem
PE3 LA2	Alunos 2º ao 5º ano. Despertar os alunos em defasagem em português e matemática, a fim de melhorar nossos resultados em relação à aprendizagem e possibilitar experiências significativas, para que seu desenvolvimento	Desafios: aproximação entre escola e realidade dos alunos. Estratégias: jogos matemáticos, QVL Limites: poucos encontros (tempo de 1 hora e meia).	Tentamos e conseguimos melhorar o quadro em que os alunos se encontravam.		Não tem

	individual e social aconteça.				
PE30 LA3	Trabalhar com alunos da turma multisseriada (1ª a 4ª série) do noturno, em decorrência das dificuldades de aprendizagem apresentadas e detectadas nas sucessivas reuniões pedagógicas. Trabalho realizado na sala de informática, com uso de computador.	Estratégias: formação de duplas ou trios para superar a resistência quanto ao uso do computador. Possibilidades: resgate da confiança e autoestima do aluno em relação ao processo de aprender. Limites: infrequência, relutância quanto à inovação por acreditarem na importância das aulas convencionais. Descontinuidades: greves, troca de professores, gripe suína. Problemas visuais apresentados por alguns alunos.	Melhora da autoestima e interesse pelas aulas.	O uso da informática é indispensável no atual contexto histórico. Deve ser pensado não como um projeto, mas como uma ferramenta a ser usada no planejamento dos professores.	Não apresentou
PE31					Justificativa não entrega
PE32 LA1	Atender alunos com dificuldades no processo de ensino aprendizagem [...] na perspectiva de que todos são capazes de aprender.	Avaliação pedagógica dos alunos. Elaboração de jogos e livros Desafio: frequência dos alunos. Limites: ausência de fonoaudiólogos, psicólogos e neurologistas que poderiam minimizar as dificuldades dos alunos.	Avanço na leitura e na escrita.	Aquisição de materiais diversificados pela escola: jogos, ábaco, material dourado.	CD
PE32 LA2	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Atividades e fotos
PE33	- oferecer um trabalho mais individualizado aos alunos com dificuldade de aprendizagem, buscando o sucesso escolar. O projeto também visa estimular a construção da leitura e da escrita, a pesquisa, trabalhar a atenção e o raciocínio lógico, aumentar a autoestima dos alunos, buscando melhorar o rendimento e a qualidade da aprendizagem. - As aulas do	* No início do ano letivo, após o encaminhamento dos alunos ao Laboratório de Aprendizagem pelas professoras regentes, marcamos uma reunião, à noite, com os pais desses alunos para explicarmos como seria o trabalho nesse projeto (quais os objetivos, as normas e solicitar a autorização dos mesmos para que seus filhos pudessem frequentar as aulas, já que o projeto é desenvolvido no horário extraturno). * As atividades foram desenvolvidas utilizando materiais lúdicos variados como: trilha do alfabeto, trilha da matemática, jogos de	O trabalho com o projeto Laboratório de Aprendizagem propiciou aos alunos um atendimento mais individualizado em suas necessidades, buscando resgatar a autoestima dos mesmos. Foi possível perceber que, através do trabalho com material concreto, alguns alunos conseguiram superar suas dificuldades como: resolver operações de adição e subtração com	Além do que foi realizado, acreditamos que se conseguirmos mais professores para ampliar o atendimento aos alunos em atividades extraturno (Laboratório de Aprendizagem e Informática), haverá uma melhoria significativa na aprendizagem.	CD Fotos de produção e reescrita de texto e outras atividades desenvolvidas .

	<p>Laboratório de Aprendizagem foram oferecidas no horário extraturno. Foram atendidas as turmas do 2ºano A, B e C; 3º ano A, B e C; 4º ano A, B e C e 5º ano A, B e C. Cada turma era atendida uma vez por semana, durante uma hora. Somente as turmas dos 5º anos foram atendidas duas vezes por semana, pois identificamos nelas a necessidade de um atendimento intensivo, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos. Foram atendidos no máximo oito alunos por turma.</p>	<p>dominó envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão; alfabeto móvel; jogos de bingo com palavras, caça-palavras, cruzadinhas; Quadro Valor de Lugar com material concreto; material dourado; jogo das trocas e outros.</p> <p>O uso do material lúdico auxiliou muito ao aluno na compreensão dos vários processos necessários para a resolução de operações abstratas.</p> <p>Durante as aulas, todas as situações cotidianas abordadas pelos alunos foram discutidas, com o objetivo de elevar a autoestima dos alunos e valorizar suas experiências de vida.</p> <p>Limites: Considero que o principal limite encontrado foi o pouco tempo dedicado ao atendimento às turmas: uma vez por semana, com duração de uma hora. Esse horário foi montado para atender a todas as turmas, isto é, aproximadamente 300 alunos do 2º ao 5º ano.</p>	<p>reserva, entender quando as situações-problema envolvem adição, subtração, multiplicação e divisão. Em Português, passaram a refletir mais sobre as produções escritas, identificando nas produções as incorreções na escrita de palavras, no uso da pontuação e na estrutura do texto.</p> <p>-</p> <p>Avaliando o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, foi possível observar que apesar de ter sido um ano prejudicado pela suspensão das aulas (greve e gripe), verificamos que houve o empenho dos professores na promoção da efetiva aprendizagem dos alunos. Os professores participaram das capacitações, desenvolveram projetos na escola e inovaram suas práticas pedagógicas.</p>		
PE34	<p>Criação de condições diferenciadas para a aprendizagem com um atendimento aos alunos de uma forma individualizada através de uma metodologia diferente da utilizada em sala de aula, com o objetivo de vencerem suas dificuldades e</p>	<p>As estratégias utilizadas com os alunos do 2º ao 5º ano para o enfrentamento dos desafios se constituíram basicamente através de atividades lúdicas, com a utilização de diferentes jogos disponibilizados pela escola e outros confeccionados por mim. Como os jogos Lince, Jogo da força, Jogo da memória,</p>	<p>Durante este trabalho obtive resultados visíveis, tive alunos que não sabiam fazer cálculos com o auxílio dos dedos, e hoje já desenvolveram outros artifícios para resolverem operações, alunos que não escreviam</p>	<p>Ouvir mais nossos alunos, tentar trabalhar de uma forma mais individualiza, trabalhar o lúdico que muito desperta o interesse dos alunos.</p>	<p>CD Fotos de jogos usados em sala de aula e de alunos em atividades.</p>

	consequentemente terem um desempenho melhor em sala de aula, auxiliando na compreensão dos conteúdos de Português e Matemática desenvolvidos pelos professores, para assim diminuir o índice de reprovação nos anos iniciais do ensino Fundamental.	<p>Imagem & Ação, quebra-cabeça, dominó entre outros.</p> <p>Os jogos são trabalhados semanalmente com objetivo de desenvolver o raciocínio, concentração, disciplina e capacidades estratégicas, pois os alunos que estão no L.A. são muito dispersos e a atividade lúdica foi o meio mais eficaz de alcançar os objetivos propostos diferenciando da metodologia utilizada em sala de aula.</p> <p>Durante esse período pude conhecer os alunos, e suas dificuldades para serem assim trabalhadas no L.A. Tive um diálogo bem aberto com os alunos e um excelente entrosamento.</p> <p>Não tive muito problema com relação à frequência, apenas uma turma do 5º ano se mostrou desinteressada no trabalho e apresentou uma baixa frequência, os alunos das outras turmas se mostraram muito interessados.</p> <p>Os limites encontrados no desenvolvimento deste projeto foi o pouco diálogo existente com as professoras regentes, talvez pela incompatibilidade de horário, mas este não deixou de se dar, fazíamos este encontro nas reuniões pedagógicas e proporcionar atividades diárias que prendam a atenção de todos os alunos.</p>	seus nomes e hoje já escrevem, alunos que se desenvolveram na leitura devido ao trabalho individual de leitura semanalmente e alunos muito tímidos que apresentavam muita dificuldade de se expressar e hoje já apresentam um diálogo com os outros alunos em minhas aulas.		
PE35	Atender alunos com dificuldade de acompanhar a turma, oferecendo-lhes oportunidade de desenvolverem suas potencialidades.	Estratégias: reuniões com pais; atividades diversificadas; avaliação das ações desenvolvidas com a coordenação e professores regentes; atividades no laboratório de informática e na biblioteca.			Fotos impressas
PE36	Investigar as possíveis causas das dificuldades do	As estratégias de atendimento foram determinadas e	Observamos que, de acordo com os resultados	Em fase de viabilização pela direção:	CD Fotos de alunos

	<p>educando no processo de construção do conhecimento interligado ao projeto pedagógico e ao mesmo tempo, utilizar o lúdico como facilitador da aprendizagem escolar.</p> <p>Os alunos foram atendidos no contra turno, em sessões de aproximadamente 2 horas, duas vezes por semana em grupos de alunos de 10 alunos de anos diferentes durante todo o 1º semestre letivo.</p>	<p>devidamente acompanhadas sob orientação da coordenadora e da direção da escola, a partir da organização dos grupos e incluíram conversas com algumas mães sobre a história de vida dos atendidos, dinâmicas de sensibilização - com alunos, para organização e interação entre os componentes dos grupos e com as professoras do Laboratório como a dinâmica do espelho/autobiografia, visando trabalhar com a identidade/autoestima das crianças.</p> <p>As possibilidades e potencialidades dos alunos, através da manipulação dos materiais utilizados como instrumentos de investigação (hora do jogo, desenhos, observações em sala de aula e outros espaços pedagógicos e muitos desafios lúdicos) foram utilizadas com o objetivo de o aluno reconhecer seus avanços e capacidades e principalmente para estabelecer vínculo e confiança entre professora e aluno.</p> <p>Limites: a tentativa de desmistificar a existência do Laboratório como meio para adequar o aluno na sala de aula para alguns professores e alguns pais que, encontram-se retidos com a ideia da perpetuação do reforço escolar e adequação do aluno na sala de aula. A ausência de um profissional de coordenação pedagógica durante o primeiro semestre letivo e a paralisação do atendimento no período de greve dos professores comprometendo o trabalho de comunicação e intercâmbio com as professoras regentes.</p>	<p>esperados, conseguimos observar, na maioria dos alunos, o resgate da autoestima; o respeito entre o grupo formado por alunos diversificados em dificuldades e facilidades, idade e turmas; os alunos também se sentiram <i>mediadores do conhecimento</i>; não tivemos problemas de frequência e sim de boa assiduidade; alunos que foram reenturmados e desligamento do Laboratório por apresentarem aprendizagem significativa e/ou em atenção à defasagem ano/idade (de salas onde as professoras abraçaram o lúdico)</p>	<p>Integrar as atividades do Laboratório de Aprendizagem com o trabalho do PDE da escola em que as ações estão prioritariamente voltadas para o resgate do processo ensino-aprendizagem:</p> <p>Efetivação de reuniões mensais em forma de oficinas com os pais para apresentar a metodologia e dinâmica do Laboratório de Aprendizagem.</p> <p>Qualificação do planejamento quinzenal das atividades no laboratório, avaliando o processo, buscando a melhor forma de desenvolver competências e habilidades dos alunos discutindo metodologias e possíveis intervenções.</p> <p>Inclusão, no momento da entrega das avaliações de cada período, oral para os pais a respeito do trabalho desenvolvido pelos alunos, possibilitando uma relação mais estreita entre o Laboratório de Aprendizagem e as famílias.</p> <p>Pontuar o objetivo do Laboratório como um fazer onde o educador responsável busca conhecer as</p>	<p>desenvolvendo as atividades.</p>
--	---	---	---	--	-------------------------------------

				interferências na aprendizagem sem, no entanto, reforçar aprendizagens, treinar conceitos e muito menos fazer cópias sem significado. Garantir a permanência da coordenadora pedagógica na escola mantendo a parceria e assessoria com a direção como elo entre os professores que atuam cotidianamente com os alunos e a professora que atua no Laboratório, ou seja, levando para a sala de aula as interferências obtidas nas avaliações e as metodologias construídas a partir do trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem.	
PE37	<p>-Atender de forma mais efetiva os educandos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>.Desenvolver atividades mais dinâmicas, lúdicas e prazerosas que ampliem o conhecimento dos alunos;</p> <p>.Resgatar a autoestima dos alunos;</p> <p>.Desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático;</p> <p>.Estimular a interpretação e produção de texto.</p>	<p>Trabalho diversificado e interdisciplinar, através de atividades com materiais impressos, materiais alternativos e material concreto. Além disso, transcrever relatório de cada aluno e construção do portfólio.</p> <p>- desafios: a suspensão das aulas devido à greve, a Gripe H1N1, a substituição em sala de aula na falta excessiva de professores, a infrequencia e a evasão. Para sanar tais dificuldades no desenvolvimento do Projeto várias medidas foram tomadas, como: participação e intercambio com os professores regentes durante as reuniões pedagógicas; convocação da família, para conscientizá-la da importância da frequência</p>	<p>Os alunos atendidos no Projeto apresentavam várias dificuldades, como citadas anteriormente, entretanto os resultados alcançados foram significativos: houve melhora na prática de leitura/escrita, produção/interpretação de textos e maior desenvolvimento no raciocínio lógico-matemático; as habilidades de percepção auditiva/visual, coordenação</p>	<p>Embora a escola esteja preparada para atender essa clientela, é necessário que sejam feitas algumas mudanças para que todos os objetivos sejam alcançados. Sugerimos que os horários sejam ampliados e que as professoras do Projeto do Laboratório de Aprendizagem não sejam retiradas de suas funções para substituir eventuais faltas de professores. Sugerimos também junto à Secretaria de Educação que sejam promovidos</p>	<p>CD</p> <p>Fotos de alunos desenvolvendo o atividades.</p>

		<p>às aulas (preenchimento e assinatura de termo de compromisso), atividades com jogos (material lúdico e concreto), valorização de cada progresso do aluno, apoio da coordenação, trabalho efetivo com a alfabetização e jogos matemáticos, troca de informações entre os professores do projeto, apoio da direção, controle sistemática da frequência, mesmo nos dias de reposição de greve/gripe e remanejamento de turma e/ou horário para melhor atender às necessidades da família.</p> <p>- possibilidades: Os alunos atendidos no projeto, em geral são crianças com baixa autoestima, tímidos, oriundos de famílias complexas e com sérios problemas econômicos. Além disso, percebe-se déficit de aprendizagem graves (a maioria faz algum tipo de tratamento medicamentoso, embora não sejam alunos incluídos no AEE), essas características nos dão mais estímulos em promover a aprendizagem. Vemos em cada aluno maior possibilidade de desenvolver estratégias para sanar suas dificuldades e tornar seu potencial mais aguçado. Dando assim um novo sentido ao ato de aprender, possibilitando viver experiências múltiplas e positivas para a superação do fracasso escolar.</p> <p>- limites: Embora tenhamos consciência do trabalho realizado, sentimos que há obstáculos a serem vencidos, dentre eles podemos destacar a dificuldade em conseguir uma aprendizagem efetiva, ou seja, que todos os alunos vençam seus limites. Por conta disso,</p>	<p>motora grossa/fina, noções de espaço, lateralidade, entre outros conceitos necessários ao domínio dos conteúdos foram vencidas. A autoestima foi resgatada e o índice de reprovação diminuiu.</p>	<p> cursos e/ou palestras que tratem de déficit de aprendizagem, bem como troca de experiências entre as professoras de todas as escolas, estudo de textos que abordem novas estratégias de ensino para juntas planejarmos melhor nossa linha de trabalho.</p>	
--	--	--	--	--	--

		sentimo-nos impotentes diante de alunos sedentos em despertar para a leitura/escrita, mas por alguma razão isso não ocorre.			
PE38	Auxiliar no processo de ensino aprendizagem, proporcionando formas diferentes de aprender através do lúdico e jogos. Alunos atendidos: defasagem de conteúdos e com distorção série/idade	Estratégias: metodologia diversificada, com ênfase em jogos e brincadeiras. Possibilidades: planejamento coletivo envolvendo coordenador pedagógico; expectativa de melhorar o desenvolvimento do aluno.	O resultado teria sido melhor se houvesse maior assiduidade dos alunos.	Participação efetiva nas reuniões de pais, contato direto com familiares e troca de informações com demais professores.	Atividades impressas, ênfase no alfabeto e fotos.
PE39	Encaminhamento dos alunos através de ficha com descrição das suas dificuldades e das competências e habilidades a serem trabalhadas. Oficinas de português (jogos e diversos portadores de texto); e de matemática (jogos, material concreto, QVL, registro escrito, gráficos, tabelas e resolução de problemas.	Apoio e acompanhamento da coordenação e direção da escola. Desenvolvimento do espírito de equipe, crescimento pessoal e interação entre os alunos.	Apresentação dos alunos que demonstraram progresso e que serão aprovados, embora continuem necessitando de atendimento diário e contínuo do LA para acompanhar a aprendizagem em sala de aula.	Funcionamento diário do LA, turnos manhã e tarde com dois professores.	Não tem Apresentou perfil dos alunos que participam do LA no texto. Descrição das atividades desenvolvidas no texto.
PE40		Vídeo, biblioteca, jornal		Continuidade do projeto	Não tem
PE41 LA1	O Laboratório de Aprendizagens se desenvolveu no extraturno (à tarde) atendendo aos alunos do 5º, 6º e 7º anos frequentadores dos turnos da manhã e da noite. - A proposta do laboratório baseou-se na busca da eliminação e ou redução do déficit de aprendizagens apresentado por uma boa parcela de alunos matriculados nas séries acima citadas.	Estratégias: Leituras de suportes variados que iam de contos, poesias, casos populares, histórias, informativos a revistas em quadrinhos. Após as leituras havia sempre propostas de interpretações orais e escritas. Produções de textos a partir de temas variados como, criações orais conjunta, leituras de imagens, releitura de acontecimentos do cotidiano, de clássicos da literatura e de situações vividas pelos mesmos. Nos trabalhos de produções os alunos tinham a oportunidade de se autocorrigirem através de uma tabela com	Na conclusão do trabalho pensamos que o projeto deu mostras de estar caminhando no rumo certo, pois houve interação e compromisso dos professores das salas regulares, da coordenação e da direção com a professora que estava executando o laboratório. Um ponto muito positivo foi a movimentação para fazer com que os familiares desses alunos assumissem responsabilidades	Maior investimento no suporte material e pessoal.	CD e vídeo

		<p>símbolos para correção. Faziam correção conjunta e ainda corrigiam a de um colega e tinham as suas corrigidas por outros colegas.</p> <p>Estas estratégias de correção foram muito bem aceitas, gerou o interesse por uma escrita correta e por uma construção textual na qual o outro pudesse entender a ideia que estava sendo dissertada.</p> <p>- Os limites encontrados para o desenvolvimento do trabalho foram: a frequência e o grande número de alunos que necessitavam do laboratório.</p>	para com a frequência e permanência desses alunos no laboratório.		
PE41 LA2	Dar a oportunidade, aos alunos das séries iniciais, uma aprendizagem diferenciada, já que os mesmos têm dificuldade na aprendizagem tradicional.	Apresentou estratégias com fotos das atividades	Não mencionou	Não mencionou	CD e vídeo
PE42	Projeto desenvolvido no mesmo turno do aluno. No ano que vem, serão atendidos no contra turno.	Utilização de jogos diversificados. Possibilidades: diminuir o índice de evasão e repetência. Melhorar a autoestima do aluno. Limites: falta de espaço adequado, baixa aceitação do corpo docente e da comunidade, ausência de professor eventual, o que implica no desvio de função do professor do LA.	Não mencionou	Não mencionou	Lista de presença
PE43	Reforço escolar com os alunos, no turno, com dificuldades no conteúdo de Língua Portuguesa.	Estratégias: diferentes portadores de texto (leitura, interpretação, produção de texto). Planejamento junto com o planejamento desenvolvido na sala de aula pela professora. Uso de jogos. Possibilidades: avanço no desenvolvimento dos alunos, maior interesse e independência na produção de textos, leitura oral e interpretação. Limites: local não	Houve avanços em algumas dificuldades, outras persistem. Observação compartilhada com a professora.	Espaço adequado e atendimento no contra turno.	Fotos e atividades Apresentação do material didático utilizado, de atividades produzidas e desenvolvidas no La.

		apropriado para a realização das atividades, com trânsito de alunos, funcionários e professores.			
PE44 LA1	Atender alunos do 5º, 8º e 9º ano que apresentaram dificuldade relativa à prática de leitura e escrita, além de deficiências acumuladas no decorrer do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental.	Espaço específico para os atendimentos. Uso do retroprojektor, exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. Uso de diferentes gêneros textuais: revistas, jornais, textos da internet, músicas, filmes, vídeos buscando temas de interesse dos alunos associados aos conteúdos e competências que deveriam ser desenvolvidas.		Buscar solução para o “pouco envolvimento dos pais”. - manter o LA em horário alternado as aulas; incentivar o professor efetivo da escola a assumir esse projeto, pois estes profissionais conhecem a realidade da escola e os alunos assistidos; associar o projeto à frequência e rendimento escolar; implicar os pais nas atividades dos alunos; Criar ambientes distintos da sala de aula, visando atrair os alunos, não exauri-los e assim proporcionar novas condições de aprendizagem.	4 CDs
PE44 LA2	- Atender os alunos em suas maiores dificuldades, garantindo assim, que o aluno que estivesse em defasagem de aprendizagem, pudesse conseguir recuperar suas dificuldades a fim de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. - O Laboratório funcionou 2 (dois) dias na semana, nos horários de 7h às 9h e de 9h20 às 11h, onde foram atendidos em pequenos grupos de 5 (cinco) participantes, garantindo assim, uma atenção mais	- eram desenvolvidas atividades que apoiavam as crianças a evoluir de um estágio de alfabetização para outro. - foram aplicados diversos recursos educativos que incentivavam as crianças a se interessar pela escrita e leitura tais como: jogos, brincadeiras, canções, diversos portadores de texto, bingo ortográfico, dominó, caça-palavras, palavras cruzadas, recorte e colagem, material dourado, fichas de sílabas, jornais, revistas e etc. Eram oferecidos aos alunos estímulos específicos que ajudavam a relacionar as letras com seus respectivos sons. As práticas pedagógicas estavam sempre envolvidas com a realidade social das crianças,	- possibilitou aos alunos que dele participavam resgatar a autoestima. - nova oportunidade para apreender os conteúdos trabalhados em sala de aula, através de diferentes metodologias, além de tentar minimizar certas dificuldades emocionais como: insegurança, medo de situações novas, de ser repreendido, de errar, de não corresponder às expectativas e outros. - As crianças obtiveram mais	A partir da experiência obtida no ano de 2009, nós professoras envolvidas no projeto, discutimos junto com a direção da escola, e chegamos à conclusão que o mais viável para o ano de 2010, seria uma modificação nos horários oferecidos para o funcionamento do projeto, evitando que o aluno tenha que se deslocar em horários extracurriculares.	Fotos de alunos, atividades e jogos

	<p>individualizada.</p> <p>- Os alunos que participaram do projeto foram encaminhados por suas professoras com o propósito de formar agentes na construção do saber, ou seja, construir o conhecimento junto às crianças.</p>	<p>objetivando sempre a formação de seres críticos.</p> <p>- entrave: infrequência</p>	<p>autonomia e maior confiança na realização das tarefas de casa e em sala de aula. As professoras também perceberam que os alunos que participaram do projeto, demonstraram maior interesse nas atividades desenvolvidas em sala de aula.</p>		
PE44 LA3	<p>- criar uma nova via de acesso ao conhecimento, estimulando a criatividade, a curiosidade e o prazer em aprender dando um sentido novo aos velhos conteúdos possibilitando a superação de obstáculos à aprendizagem na sua interação com os conhecimentos escolares, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento e da socialização, formando cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem.</p> <p>- Esse projeto foi desenvolvido no decorrer do ano de 2009, atendendo alunos do 1º, 3º e 4ºs anos, ao todo, cinco turmas. O trabalho foi organizado por ano de escolaridade, sendo os alunos atendidos uma vez por semana em grupos distintos, em horário extracurricular, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra em espaço físico</p>	<p>- O trabalho foi planejado e realizado com práticas pedagógicas diferenciadas e lúdicas, objetivando um trabalho mais criativo, dinâmico e prazeroso, utilizando-se para isto de metodologia e materiais diversificados.</p> <p>- O uso de jogos e brincadeiras como ações alternativas na aprendizagem muito contribuíram para o progresso dos alunos, que ficaram mais motivados a participarem das atividades propostas por serem elas prazerosas e já fazerem parte de seu cotidiano. Através dos jogos também, conseguimos desenvolver a disciplina, a concentração, cooperação, sociabilidade, amizade, respeito, contemplando assim todas as potencialidades do educando e não apenas a sua capacidade intelectual.</p> <p>Durante o desenvolvimento do projeto encontramos algumas dificuldades que limitaram a eficiência do trabalho, sendo elas: infrequência dos alunos menores por terem de comparecer à escola em dois momentos diferentes, necessitando ainda de alguém para trazê-los; falta de comprometimento da</p>	<p>- acreditamos que o objetivo primordial tenha sido alcançado, pois creio ter ajudado os alunos a lidarem melhor com suas emoções, sentimentos, melhorando sua autoestima, seu comportamento, relacionamento notou também, através de observações que os alunos, ao realizarem suas atividades já se sentiam mais confiantes e seguros, sem medo do “errar”, aceitando mais os desafios que lhes eram propostos, pena que alguns dos alunos não tenham se beneficiado destes progressos por causa da infrequência às aulas.</p>	<p>- desenvolvimento de ações mais efetivas para uma maior conscientização dos responsáveis quanto à importância da frequência às aulas; adequação dos horários de funcionamento passando a extensão carga horária para que os alunos não necessitem comparecer à escola em dois momentos diferentes, gerando assim infrequência e o insucesso do projeto e sugiro ainda a continuidade dos encontros mensais realizados pela Secretaria de Educação.</p>	<p>Fotos de algumas atividades desenvolvidas</p>

	organizado para isso.	família; e ainda um tempo insuficiente para atendê-los em mais encontros semanais.			
PE44 LA4	<p>Vivenciar as diferentes situações em que os educandos possam externar, ou não, suas dificuldades, possibilitando um início de trabalho onde se identifica e oferece sugestões e atividades que poderão ser adaptadas pelo professor em sua realidade e necessidade, visando assim superar através de atividades propostas possíveis dificuldades de aprendizagem. Trabalhar o conceito de erro (através de vivências) como possibilidade de crescimento, despertar a ajuda mútua entre colegas na realização das atividades propostas trabalhando hora individualmente, hora em grupos os objetivos estabelecidos.</p>	<p>Esse projeto foi desenvolvido no decorrer do ano de 2009, trabalhando sistematicamente com os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em dias alternados de segunda à quinta-feira. Vários recursos foram utilizados como estratégia buscando um trabalho mais criativo e dinâmico, utilizando-se para isso de metodologia e materiais didáticos diversificados.</p> <p>- Além disso, foram utilizados brinquedos pedagógicos para desenvolvimento da coordenação motora e habilidades criativas e de raciocínio para compor o desenvolvimento psicomotricial dos alunos.</p> <p>- O grande entrave para a eficácia total do professor do Laboratório de Aprendizagem ainda é a falta de compromisso da família em levar o aluno para as aulas, já por ser realizado no contraturno do aluno, principalmente as crianças menores que dependem de alguém que o leve e busque em dois momentos diferentes.</p> <p>Apesar de várias tentativas, como reuniões e bilhetes para os pais informando a importância da frequência na recuperação, ainda enfrentamos grandes dificuldades.</p>	<p>No que se refere ao projeto em si, ele foi bastante eficaz para os alunos que participaram, pois o objetivo foi alcançado, melhorando assim sua autoestima, seu comportamento e suas emoções.</p> <p>Porém a infrequência ainda é um fator determinante para os resultados, devendo talvez ser realizado um trabalho de conscientização com a família da importância que ele tem para a criança.</p> <p>Podemos afirmar que se os alunos tivessem comparecido com regularidade, os resultados obtidos seriam muito melhores.</p>	Não mencionou	Fotos com atividades desenvolvidas
PE45	<p>Tornar os alunos capazes de superar suas próprias dificuldades e acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, adquirindo pelo menos, o mínimo de</p>	<p>Estratégias: descrição dos conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas no conteúdo de português e de matemática. (descritores CEALE e SIMAVE). Dificuldades: falta de compromisso da família que resulta na infrequência dos alunos.</p>	<p>Elevação da autoestima, maior senso de responsabilidade, noção de disciplina, maior relacionamento com professores e colegas, além da autonomia em</p>	Atendimento diário com duas professores em turnos diferentes para oferecer mais oportunidades de atendimento a um maior número de alunos.	Fotos e atividades impressas

	requisitos básicos de leitura, escrita e cálculos.		superar suas próprias dificuldades		
PE46	<p>“Aprendendo mais e melhor”.</p> <p>Criar uma nova via de acesso ao conhecimento dos alunos, estimulando a curiosidade e o prazer em aprender, tentando dar a eles novos significados aos velhos conteúdos.</p> <p>Ideias do reforço</p>	<p>Limites: falta de espaço adequado (sala de vídeo e depósito de materiais de educação física.</p> <p>Atividades através da leitura de diversos textos do cotidiano, desenvolvimento de expressão oral como “aquecimento para escrita”. Matemática: uso de materiais concretos, jogos e brincadeira.</p> <p>Erro: parte do processo de aprendizagem.</p>		<p>Grupos menores com até 6 alunos.</p>	<p>Atividades impressas: produção de texto a partir de imagens, interpretação de textos, operações de adição e multiplicação.</p>
PE47	<p>* receber os alunos selecionados pelas professoras, estabelecendo maior contato com a família, para buscar maiores informações sobre o histórico de vida dos alunos;</p> <p>* tornar as informações adquiridas sobre o aluno participante do projeto, caminhos de maior compreensão sobre esse aluno, buscando maior interação aluno-conhecimento-socialização;</p> <p>* favorecer a melhoria da autoestima dos alunos, para maior comprometimento e envolvimento dos mesmos, nas atividades escolares;</p> <p>* propiciar atividades de acordo com a necessidade de aprendizagem que cada aluno apresenta, ano escolar e observações da professora de sala;</p> <p>* manter contato com as professoras dos alunos, para troca de informações e conhecimentos,</p>	<p>- O profissional do Projeto trabalha nos dois turnos da escola. Isso possibilitou maior facilidade de comunicação com os professores da turma a que cada aluno pertence e assim, tanto a organização do projeto, como dos planejamentos e atividades a serem desenvolvidos e aplicados ficaram mais próximos às realidades individuais, devido à troca de informações, que serviu para garantir a melhoria da aprendizagem de cada um. Houve maior compreensão sobre o que se passava com o aluno, e por vezes, a estratégia do “novo olhar”, foi a orientação básica para novas ações.</p> <p>- Atuamos com o olhar voltado para aquilo que o aluno já possui, suas capacidades já conquistadas e não, para aquilo que deixou de conquistar. Os alunos se sentem bem quando suas possibilidades se fazem presentes, quando suas incapacidades não dominam o ambiente em que estão.</p> <p>Limites: O material didático apropriado muitas vezes foi trazido de casa, confeccionado ou pedido emprestado. A sala do</p>	<p>- Os alunos apresentaram melhor participação nas atividades escolares, avançaram no conhecimento e houveram aqueles que simplesmente se abriram para a aprendizagem e até para os professores, pois tinham um histórico de inibição, vergonha e faltava-lhes a coragem para aprender. Havia alunos que tinham medo de abrir a boca ou olhar para o professor.</p>	<p>* análise dos casos dos alunos que não finalizaram os trabalhos no Laboratório de Aprendizagem, avaliando o que aconteceu e o que pode ser feito para que a situação se modifique;</p> <p>* aquisição de materiais didáticos possíveis, para que o desenvolvimento dos trabalhos seja mais satisfatório;</p> <p>* reforma da sala do Laboratório, visando o aumento da mesma, com a retirada do banheiro e aproveitamento de pequena área externa, destinada somente a caixa de luz (que pode ficar em uma pilastra) e do vazamento do banheiro, que está causando infiltração com mofo verde;</p> <p>* ampliação do projeto (sugerido pelos professores) para atender a maior número de alunos;</p> <p>* participação mais</p>	<p>CD</p> <p>Exemplo e descrição de atividades desenvolvidas</p>

	<p>sobre o desenvolvimento do aluno como um todo;</p> <p>* atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, propiciando maior liberdade para que os alunos possam manifestar suas dúvidas e anseios, muitas vezes, reprimidos pela questão do “não aprender”.</p> <p>* entender o espaço do Laboratório de Aprendizagem como lugar aonde os alunos irão além das atividades comuns à sala de aula, por proporcionar atividades lúdicas que visem o emocional, social e cultural, e dessa maneira, que atinjam o conhecimento propriamente dito.</p>	<p>Laboratório, por ter um espaço reduzido, não proporcionou a movimentação adequada dos alunos. Íamos por vezes ao pátio, onde hora e meia dividíamos espaço com a Educação Física (já que a quadra da escola estava interditada). Ou simplesmente encostávamos as carteiras no “fundo” da sala, para termos melhor espaço a frente da sala.</p>		<p>efetiva nos conselhos de classe da professora responsável pelo Laboratório de Aprendizagem;</p> <p>* participação do professor responsável pelo Laboratório de Aprendizagem da escola, nos grupos de estudo oferecidos pelo Laboratório de Alfabetização de UFJF, buscando aprimoramento e busca de soluções, assim como troca de informações e experiências;</p> <p>* agendamento com a coordenadora do Laboratório de Alfabetização da UFJF de grupos de estudos, para troca de experiências com os professores do 1º ao 5º ano, da escola Tancredo Neves;</p> <p>* reuniões com os pais dos alunos participantes do Laboratório de Aprendizagem, para maior conhecimento dos interesses, valores e histórico de vida do aluno (sejam elas em grupos ou individuais)</p>	
PE48	<p>Trabalhar com recursos lúdicos, oportunizando aos alunos (as) o resgate de conceitos básicos e conteúdos que necessitam ser abordados de forma diferenciada.</p>	<p>Desafios: lidar com a diversidade dos alunos envolvidos com o projeto. Possibilidades: ter acesso ao conhecimento formal garantido a inclusão social. Estratégias: planejamento coletivo (entre professores); criação e execução de jogos pedagógicos.</p>	<p>Melhora significativa no nível de aprendizagem, face aos entraves encontrados no início do ano letivo.</p>		<p>Fotos impressas</p>
P49 LA1	<p>Ajudar os alunos no que se refere à questão do</p>	<p>As estratégias sempre foram as mais diversificadas possíveis,</p>	<p>Não mencionou</p>	<p>-Utilizar sempre que possível o material concreto,</p>	<p>2 CDs</p>

	desenvolvimento da aprendizagem, lembrando que o aluno é um ser biológico, psicológico e social, devendo ser observado levando em consideração não apenas um só aspecto e sim, em toda a sua potencialidade.	procurando encontrar no aluno um “elo”, com a preocupação constante de elevar a autoestima do aluno e o estimule a querer estar na escola, a querer aprender e melhorar. Possibilidades: Através dos jogos, das brincadeiras, das dinâmicas e da leitura prazerosa, descortinam-se diante de nossos olhos inúmeras possibilidades que vão sendo construídas pelos próprios alunos como: conceitos matemáticos, a leitura sistematizada e a interpretação. - A colocação do aluno frente a sua situação espaço temporal vai ficando mais precisa e aos poucos vamos percebendo esses alunos resgatando vínculos, vencendo ansiedades, medos, frustrações e conflitos. Limites: Temos os alunos que necessitam de um atendimento profissional mais especializado e também as questões que se referem à própria dinâmica da escola, como: falta de profissional para substituir professores. Diante dessas circunstâncias é quase sempre o profissional do Laboratório de Aprendizagem que cobre as faltas, causando a interrupção do processo, que leva ao desestímulo do aluno do Laboratório.		diversificando ao máximo as aulas, buscando a todo o momento a aproximação com o aluno (quem é, de onde vem, quais são suas aspirações...); -Disponibilizar profissionais em número suficiente para que a escola seja atendida dentro das suas necessidades. Muitas vezes os profissionais dos projetos são obrigados a cobrir falta e outras necessidades que a todo o momento surgem no contexto escolar.	
PE49 LA2	Trabalhar com os alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental tendo como foco as dificuldades e/ou defasagens apresentadas pelas crianças em relação à proposta de trabalho para a turma da qual elas fazem parte, oferecer atendimento individualizado aos	Visando atingir os objetivos propostos utilizamos vários tipos de material concreto, jogos educativos e demais atividades individuais e/ou em grupos, com grau de complexidade variado, que permitiram desenvolver com as crianças uma proposta significativa, prazerosa e importante para seu processo de aprendizagem.	Através da realização desse trabalho foi possível desenvolver a autoestima de alguns alunos que não acreditavam muito em suas potencialidades, vencer as dificuldades em relação à alfabetização, a	- Momentos de planejamentos e reflexão em conjunto com a coordenadora e com as professoras regentes das turmas. - Produção de atividades pelos alunos durante os encontros no Laboratório de Aprendizagem que	Fotos de alunos desenvolvendo as atividades.

	<p>alunos e desenvolver e/ou recuperar sua autoestima. Este trabalho foi planejado tendo como base os relatos das professoras regentes sobre seus alunos e as minhas observações enquanto professora responsável pelo Laboratório de Aprendizagem.</p>	<p>Algumas dificuldades foram encontradas, tais como não comparecimento de crianças que foram encaminhadas ao Laboratório de Aprendizagem, ausência frequente de algumas que vinham participando das aulas. Para superar essas situações fizemos novo contato com os responsáveis explicando-lhes a importância que a participação no Laboratório de Aprendizagem tem para as crianças; propusemos para aqueles que moram longe da escola a permanência nesta com direito a refeições. Em alguns casos tivemos sucesso, em outros não, pois havia outros impedimentos para a efetivação da frequência do aluno, tais como pouco comprometimento da família, dificuldade com relação a vale-transporte, priorização de outras atividades desenvolvidas pelas crianças em outros lugares. Sendo assim, esses foram também alguns dos limites que encontramos para a realização desse trabalho.</p> <p>- No que se refere às possibilidades e potencialidades encontradas durante a trajetória observamos que muito ainda temos para aprender, que para as crianças que fazem parte do laboratório este é um espaço significativo de aprendizagem constante. Esse laboratório é um momento em que têm uma assistência individualizada, têm ouvido para suas queixas, são mais consideradas em suas necessidades, dúvidas e sugestões.</p>	<p>leitura e escrita de textos, as operações matemáticas, situações-problema e demais conteúdos trabalhados. Várias dificuldades foram vencidas através de um investimento constante nos alunos e um esforço e envolvimento dos mesmos com as atividades propostas. O comprometimento das famílias que acreditam na importância do laboratório para o processo de aprendizagem de seus filhos também foi fundamental para que pudéssemos realizar com êxito o trabalho com as crianças.</p>	<p>possam ser levadas para a sala de aula dos alunos participantes e lá servir como incentivo, valorização do grupo e material de apoio para a turma trabalhar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o contato com as famílias dos alunos, especialmente no início do ano quando muitos são indicados para o Laboratório de Aprendizagem, para enfatizar a importância da participação efetiva da criança. - Continuar observando os horários de funcionamento dos demais projetos desenvolvidos na escola para evitar coincidência de horários de atendimento aos alunos de uma mesma turma. - Buscar maior integração do Laboratório de Aprendizagem às atividades desenvolvidas durante o turno em que ele funciona. - Promover integração do Laboratório de Aprendizagem com os demais projetos desenvolvidos na escola. - Continuar oferecendo condições para os alunos que moram distante da escola frequentarem o Laboratório de Aprendizagem. 	
--	--	--	---	---	--

ANEXO A - Previsão de projetos extracurriculares das escolas municipais de Juiz de Fora para o ano letivo de 2010

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA DEPARTAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS			
SUPERVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO PROGRAMA: PROJETOS EXTRACURRICULARES – 2010			
ESCOLA MUNICIPAL	PROJETO	TURNO	ALUNOS ATENDIDOS
A			
Almerinda de O Tavares	Lab. Aprendizagem	Int.	16
	Iniciação Esportiva		19
	Informática	M/T	99
	Lab. De Aprendizagem	M/T	42
Álvaro Braga	Proj. Artes/Leitura	M	27
	Proj. Artes/Leitura	M	9
	Proj. Artes/Leitura	T	153
	Libras	T	61
	Informática	M	250
	Informática	T	250
Alvaro Lins	Lab. Aprendizagem	M	35
	Lab. Aprendizagem	T	42
	Dança	T	25
	Dança	Int	25
	* Informática	T/N	281
	* Informática/Vídeo	M/T	95
	* Lab. Aprendizagem	T	17
	* Lab. Aprendizagem	M	24
Amélia Mascarenhas	* Dança	M/T/N	302
	* Jornal/Reforço	T	18
	Biblioteca	M/T	300
	Biblioteca	T/N	391
Amélia Pires	Português/Proj Interação	M/T	33
	Informática	M/T	317
	Lab. Aprendizagem	M	55
	Lab. Aprendizagem	M/T	365
	Lab. Aprendizagem	T	27
	Mãos na Massa	M/T	73
Adhemar Rezende de Andrade	Lab. Português	T	11
	Dança	M	20
	Psicomotricidade	T	5
	Inglês	N	22
	* Lab. Aprendizagem	M	60
	* Lab. Aprendizagem	T	20
	Informática / Jornal	M	294
André Rebouças	Informática / Jornal	T	

	* Xadrez		
	* Artes		60
	Biblioteca		
	Biblioteca		
	Dança- Jazz/Teatro	M/T	122
	Informática	M/N	351
	Informática	T	284
Antonino Lessa	Informática	T	308
	Libras	M	112
	Biblioteca	T	5
	Biblioteca	T	5
	* Informática	T	397
	* Informática	M	0
Antônio Carlos Fagundes	* Lab. de Aprendizagem	Int.	21
	* Lab. de Aprendizagem	Int.	20
	* Lab. de Aprendizagem	Int.	20
	* Lab. de Aprendizagem	Int.	17
	* Rádio e Jornal	T	30
	* Biblioteca - Proj. de Leitura	T	403
	* Biblioteca - Proj. de Leitura	M	358
	* Informática - Biblioteca	N	200
	* Lab. Aprendizagem	M	21
Antônio Faustino da Silva	Comunidade Viva	T/N	95
	* SEPARA – Ed.Amb.	M/T	255
	* Musicalização (Coral)	M/T/N	186
	Alfab. Cartográfica	T	48
	Monitoria	T	20
	L. Aprendizagem	T	16
	Biblioteca	M/T	
	Contação de História	T	246
	Literatura	M	98
	Informática	M	126
	Informática	T/N	
Arlete Bastos de Magalhães	Lab.Aprendizagem	M	50
	Lab.Aprendizagem	T	27
	Dança-Educação	M/T	73
	Ed. Física	M	58
	Ed. Física	T	30
	Biblioteca	M/T	
	Lab. Aprendizagem	M/T	43
	Informática	M/T	
	Xadrez	M	16
Augusto Gotardelo (Profº)	Música		
	Capoeira	T	
	Teatro	M	
	Dança	M/T	

	Artesanato		
	Artes Visuais		
	Biblioteca		
	Proj. Leitura	T	350
	Informática	M/T	260
	Informática	M/T/N	
	Lab. Aprendizagem	T	
Áurea Bicalho	Lab. Aprendizagem	M	
	Ginástica Olímpica	M/T/N	40
	Artesanato/bordado	M/T/N	40
	Futsal	M/T/N	60
	Biblioteca	T	
	* Lab. Aprendizagem	T	39
	* Lab. Aprendizagem	M	
	Informática	M/T	387
	* Teatro/Cont. História	T	
	Xadrez	M	7
Áurea Nardelli	Inglês	M	16
	* Artes	M	13
	Ciências	M	55
	Teatro	M/T	
	Artes Visuais	T	
	Artesanato	T	
	Biblioteca	M	186
	Biblioteca	T	211
	B		
	* Lab. Aprendizagem	M/T	18
	* Lab. Aprendizagem	M/T	18
	* Música: Coro e Flauta	M/T	128
Bela Aurora	Informática	M/T	
	* Dança	M/T	40
	* Dança	T	10
	* Biblioteca	T	208
	Informática	M/T	446
	Informática	T/N	
Belmira Duarte Dias	* Lab. Aprendizagem	M/T	
	* Jornal / Cineclube	M/T	
	* Xadrez		
	* Biblioteca	M	223
	* Biblioteca	T	
	Orientação de estudos		
	Informática	M	
Bom Pastor	Dança	T	
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	Teatro	T	
	Música	Int.	

	Biblioteca		
	Música	M	63
Bonfim	Música	T	136
	Contaçon de História	M	176
C			
	Lab. Aprendizagem	M	35
	Ed. Ambiental	T	182
Camilo Guedes	Dança	T	40
	Futsal		
	Basquete		
	Ginástica		
	Biblioteca	M/T	
	* Informática	M/T	203
Carlos Augusto de Assis	* Lab. Aprendizagem	Int.	41
	Atletismo	T	32
	Biblioteca	T	220
	Dança	M/T	143
	Lab.Aprend. (Grupo de Estudo)	T	136
	Lab. Aprendizagem	M	76
Carlos Drummond de Andrade	Teatro “Belas Artes”	T	30
	Teatro “Literatura e Expr.”	T	25
	Informática	M/N	438
	Informática	T	241
	Biblioteca	M	249
	Biblioteca	T	208
	Biblioteca	N	128
Carolina de Assis	Biblioteca	M	0
	Biblioteca	T	0
	* Lab. Aprendizagem	T	90
	** Musicalização	M/T	161
	Ed. Física		
Cássio Vieira Marques	Empréstimo Livro	M	65
	Lab. Aprendizagem	T	78
	Lab. Aprendizagem	M	95
	* Dança		
	* Futsal		
	Biblioteca	M/T/N	
	Biblioteca	M/T	
	Interprete	M	2
	Libras	T	48
	A vez e a voz aluno surdo	M/T	12
Cecília Meireles	Jogos e brinquedos	M	224
	Jogos e Brinquedos	M	180
	Equilibracão	M	38
	Lab. Aprendizagem	T	53

	Informática	M	468
	Informática	T	413
	Música	M	6
	Dança	T	40
	Capoeira	T	20
	Biblioteca	M	484
	Biblioteca	T	432
Carlos Alberto Marques	Ritmo e Movimento	M/T	92
	Braile	T/N	7
	Libras	T	1
	Des. Artístico/Quadrinho	M/T	15
	Des. Moda	M/T	15
	Dança	M/T	120
	Dança	N	130
	Musica	T/N	50
	Inglês	M/T/N	160
	Espanhol	M/N	170
CEM	Espanhol	M/T	110
	Inglês	M/T	100
	Costura Industrial	M/T	22
	Esporte	M/T	150
	Esporte	M/T	150
	Ginástica/Vôlei/Futsal	M/T	120
	Informática	M/T	240
	Violão	T	54
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
Centenário	Proj. Leitura		84
CESU	Biblioteca		
	Lab. Aprendizagem	M/T	50
	Lab. Aprendizagem	T	9
	Contação de História	M/T	199
	Cont.História/Teatro		
Clotilde P. Hargreaves	Artesanato		
	Futsal/Futebol		
	Leit. /Escrita/Informática	M/T/N	825
	Leit./Escrita/Informática	M/T/N	825
	Leit./Escrita/Informática	T	30
	Capoeira/Dança	T	60
	Superando Dificuldades	T	43
Cosette de Alencar	Artes para todos	M/T	27
	Dança de Salão	N	
	Voleibol	T	30
	Brinquedoteca	M	1
	Psicomotricidade	T	1
	Biblioteca	T	

	Biblioteca	N	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
	D		
	* Contadores de História	M	379
	* Contadores de História	T/N	100
	* Dançarte	M/T/N	
	* Dança Contemporânea	M/T/N	242
	Informática	T	386
	Informática	M	
Dante Jaime	* Lab. Aprendizagem	T	40
	* Lab. Aprendizagem	M	40
	* Lab. Ciências		
	Informática	T	182
	Biblioteca	T	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	N	
	* Teatro	T	165
	* Lab. Aprendizagem	T	54
	* Lab. Aprendizagem	M	
	Informática	M/T	
Dilermando Cruz	* Vídeo / Jornal Escolar		
Filho (Pref.)	* Recreação e Lazer/Vôlei/Tênis	T	15
	* Recreação e Lazer/ Vôlei/Tênis	T	19
	Música		
	Biblioteca	M	348
	Biblioteca	T	331
	Biblioteca	N	146
	Lab. Ambiental/Jornal/Cineclube	M/T	157
	Proj. Convivência	M/T	105
	Artes Aplicadas	M/T	127
	Informática	M	86
	Informática	T	119
	Dança	M/T	191
	* Ativ. Esportivas	M/T	191
	* Teatro	M/T	191
Dom Justino José	Artes Aplicadas	M/T	30
de Sant'Anna	* Canto Coral	M/T	160
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	* Lab. Aprendizagem	M	86
	Música Faluta/Violão	M/T	244
	Intervenção Pedagógica	M	58
	Redação e Expressão	M/T	191
	Estudos de Matemática	T	105
	Estudos de Português	M/T	105
	Capoeira		

	Biblioteca	M/T	
	Biblioteca	M	
	Lab. Aprendizagem	M/T	75
Dilermando Martins	Dança	M/T	165
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
	Biblioteca	M	
E			
	Informática	INT	20
Edith Merhey	Lab. Aprendizagem	M/T	
	Biblioteca	T	221
	Informática	M/T	166
	* Musicalização	M/T	270
	Cont. De História	M/T	359
	Brinquedoteca	M	68
Eunice Alves	* Lab. Aprendizagem	T	47
Vieira (Profª)	* Lab. Aprendizagem	T	39
	* Lab. Aprendizagem	M	14
	* Lab. Aprendizagem	T	39
	Brinquedoteca	T	18
	Jornada Ampliada	T	18
	Psicomotricidade	M	8
	Alimentação Saudável	T	191
	Brinquedoteca	T	32
	Brinquedoteca	M	58
	Biblioteca	M	2
	Biblioteca	T	4
F			
	Informática	M/T	818
	Lab. Aprendizagem	M/T	60
	Lab. Aprendizagem	M/int.	
	Música	M/T	74
Fernão Dias Paes	Dança	T	25
	Biblioteca	M/N	
	Biblioteca	T/N	
G			
	* Informática/Vídeo	M	705
	Informática	T/N	
	* Lab. Aprendizagem	M	111
Gabriel Gonçalves	Xadrez	M/T	25
da Silva	* Jornal de Escola	M/T	693
	Lendo o Mundo	N	176
	Biblioteca	N	
	Biblioteca	T	

	Biblioteca	M	
	* Lab. Aprendizagem	T	35
	* Lab. Aprendizagem	M	53
	* Lab. Aprendizagem	T	38
	* Informática	M/T	212
	* Informática	M/T/N	
	* Dança	T	2
	Libras	M	69
Georg Rodenbach	* Lab. Ciências	M/T/N	
	* Dança	M	
	Música	M/T	
	Teatro	M/T/N	
	Biblioteca	M/N	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
	Lab. Aprendizagem	T	17
	Lab. Aprendizagem	M	18
Gilberto de Alencar	Lab. Aprendizagem	M	19
	Lab. Aprendizagem	M	3
	Esporte		
	Biblioteca		
H			
	Lab. Informática	M/T	
	* Artesanato	M/T	44
Helena Antipoff	Xadrez	M/T	19
	* Ginástica Localizada/fut/vôlei	T	20
	* Horta Comunitária		
	Artes Visuais		
	Futsal		
	AT. Aluno NE	T	20
Helena de Almeida F	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
	* Lab. Aprendizagem 2ºA	INT	24
	* Lab. Aprendizagem 3ºA	INT	24
	* Lab. Aprendizagem 4º/5ºA	M	40
	Reesc. Hist. Escolar	M/T	27
	* Artesanato	M/T	47
	* Teatro	M/T/N	57
	Contação de História	M	18
	Contação de História	T	24
	Dança	M/T/N	66
	Informática	M/T	88
Helyon de Oliveira	Informática		
	Atividade Física	M/T/N	226
	Ativ.Física/Ginástica Feminina	T	25

	Ginástica Feminina	T	16
	* Futebol	M/T	147
	Ofic. Pedagógica	M	10
	Ofic. Pedagógica	M	11
	Ofic. Pedagógica	M	8
	Biblioteca	T	246
	Biblioteca	M	312
	Biblioteca	M/T	103
	Informática	T	293
	Informática	M/N	
	Teatro	M	30
Henrique José de Souza	Dança	T/N	95
	Xadrez	T	68
	Lab. Aprendizagem	M	24
	Laboratório	M	13
	Aprendizagem	M	6
	Música	M/T	
	Biblioteca	M	339
	Biblioteca	T	296
	Biblioteca	N	140
	Informática	M/T	340
	Informática		
	Ed. Física	M/T	163
	Ed. Física	M	172
	Dança	M	20
	Dança	M/T	20
	Lab. Aprendizagem	M	75
	Lab. Aprendizagem	T	341
	Lab. Aprendizagem	T	341
	Lab. Aprendizagem	T	20
	Ativ. Culturais	M	156
	Proj. Atlas Ambiental	M/T	157
Herval da Cruz Braz	Proj. Atlas Ambiental	T	
	Proj. Identidade	T	156
	Proj. Identidade	M	169
	Meio Ambiente e Saúde	T	340
	Leitura Dramatizada	T	30
	Apoio	M	341
	Conversação Inglês	M	169
	Conversação Inglês	M	341
	Identidade e Cultura	T	169
	Biblioteca	M	169
	Biblioteca	T	156
	Biblioteca	T	
	I		
	Lab. Aprendizagem	T	25

	Futsal	T	18
Ipiranga	Ed. Física	T	70
	Ed. Física	T	70
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
	Contação de História	int	35
Irineu Guimarães	Tardes de Convivência	T	176
	Apoio	M	51
	Contação de História	M	40
	Jogos e Brincadeiras Populares	M	23
Ilva Mello Reis	Jogos e Brincadeiras Populares	M	20
	Jogos e Brincadeiras Populares	T	50
	Biblioteca	T	
J			
	Lab. Aprendizagem	M/T	238
Jardim de Alá	Lab. Aprendizagem	int	
	Lab. Informática		
	Teatro e Contadores de Hist.	M/T	62
Jerônimo Vieira Tavares	Lab. Aprendizagem	T	58
	Informática	M/T	95
	Biblioteca	M/T	
	* Lab. Aprendizagem	T	55
	** Música: Coro e Flauta	M/T	82
	* Dança	T	60
Jesus de Oliveira	* Informática	M/T	90
	Música C. Cidadania		
	Artesanato C. Cidadania		
	Biblioteca	T	
	Biblioteca	M	
	Ed. Física		
João Evangelista de Assis	Corpo e Movimento	M/T	21
	Brinquedoteca	T	37
	Biblioteca/Brinquedoteca	M/T	124
	Lab. Aprendizagem	M	43
	Futsal	Int.	67
João Guimarães Rosa	Dança	Int.	36
	Ed. Ambiental		
	Contação de Histórias	T	93
	Of. Português	Int.	10
	Of. Matemática	int.	12
	Biblioteca	M/T	
	Informática	M/T	292
	* Lab. Aprendizagem	M	26
	* Lab. Aprendizagem	T	24
João Panisset	Dança		

	* Futsal		
	Vôlei		
	* Handebol		
	Biblioteca	M/T	
	Biblioteca/Direitos Humanos/Jornal	M/T	
	Proj. Literatura		48
	Proj. Literatura		5
	Proj. Literatura		3
	Hist/Geo		3
	Antropologia/Cont. História		
	* Teatro	T	
	* Música	T	
	Artesanato	T	
	Dança	T	
José Calil Ahouagi	Xadrez	T	
	informática	T	
	Informática	M	
	Biblioteca/Leitura	M	
	Biblioteca/Leitura	T	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
José Homem de C.	Arte e Literatura	M	105
L			
	Informática	M/T	128
	Teatro	M/T	143
Lions Centro	Lab. Aprendizagem	M	14
	Recreio Orientado	T	66
	Biblioteca	M/T	
M			
Mª Júlia dos Santos	Assistência Creche	M/T	20
	Informática	T	461
	Lab. Aprendizagem	M/T	53
	Dança	M/T	60
	Contação de História	T	83
Marlene Barros (Profª)	Contação de História	T	72
	Jogos de Tabuleiro	T	30
	Teatro	T	30
	Informática	M	30
	* Lab. Aprendizagem	T	41
	* Lab. Aprendizagem	M	32
	Informática	M/T	
Manuel Bandeira	Informática	T/N	
	** Dança	T/N	47
	Teatro Brincanças	N	140

	* Artesanato	N	15
	Biblioteca	M	253
	* Biblioteca/Jornal	T	225
	* Informática/Rádio	M/T	322
	* Informática		
	* Informática	T	347
	* Lab. Aprendizagem	M	22
Marcos Freesz	* Lab. Aprendizagem	M	0
	Gêneros Textuais	T	84
	Gêneros Textuais	T	82
	Educação Ambiental	N	
	Educação Ambiental	N	60
	* Jornal Escolar	T/N	
	* Biblioteca	M	
	* Biblioteca	T	
	* Biblioteca	T	206
Maria Aládia de Santana	Lab. Aprendizagem	Int.	4
	* Dança	M	126
	* Informática	M/T	233
Maria Catarina Barbosa	* Informática	T/N	
	* Lab. Aprendizagem	M	49
	Projeto de Leitura	M/T	102
	Lab. Aprendizagem	T	11
	* Biblioteca	M/T	
	* Biblioteca	T/N	
	* Lab. Aprendizagem	T	
	Informática	M/T	
	Informática		
	* Contação de História	T	
Marília de Dirceu	* Dança	M/T	
	* Futebol Masculino	T	
	* Vôlei	T	
	Libras	M	
	Biblioteca	M/T/N	
	* Lab. Aprendizagem	M	19
	* Lab. Aprendizagem	M/Int.	28
	* Produção Vídeos	INT/T	15
	Dançart'Art	T	60
	Treinamento Esportivo	M	30
	Dança	T	20
	Geografia	INT	
Menelick de Carvalho	Vendinha Pedagógica	M/Int.	50
	Percussão		
	Cineclubes/Vídeo		
	Vídeo		
	* Dança		

	Teatro	M/T	
	Basquete		
	Futsal		
	Biblioteca	M/T	
	Biblioteca	M/T	
	Biblioteca	T	
	Informática	M/T/N	425
	* Lab. Aprendizagem	M	55
	Proj. Ciências	N	106
	* Lab. Aprendizagem	T	65
	* Lab. Aprendizagem	T	50
Murilo Mendes	* Teatro	N	15
	Teatro		
	* Futsal	M/T	100
	* Vôlei		
	* Hapkido/Taekendo	M/T	80
	Biblioteca	T	153
	Biblioteca	M	
	N		
	Lab. Aprendizagem	M	36
	Ini. Leitura Escrita	M	42
Nagib Félix Cury	Ini. Leitura Escrita	M	50
	Ini. Leitura Escrita	T	26
	Lab. Aprendizagem	T	73
	Lab. Aprendizagem	T	90
	* Lab. Aprendizagem	M	65
	Lab. Aprendizagem	M	80
	* Lab. Aprendizagem	M	68
	Lab. Aprendizagem	T	76
	Informática	T/N	600
	Informática	M/T/N	63
	Teclado	M/T	428
	* Dança	M/T	155
	* Teatro/convivência	M/T/N	104
	Música	M/T	96
	* Artesanato	M/T	111
	Desenho	T	58
	Intérprete de Libras	T	11
	Gin/Vôlei	M/T	58
	Futsal/Handebol	M/T	174
	* Futsal	Vesp./Not	40
	Ginástica Olímpica	M/T	51
	Ginástica III e IV	M	26
Núbia P. Magalhães	Ginástica V e VI	T	23
(CAIC)	Atletismo/Futsal	T	41
	Ed. Fis. Suplência	T	8

	Ed. Fis. Suplência	T	1
	Ed. Física Adaptada	M	7
	Ed. Física Adaptada	T	7
	Ed. Física Adaptada	M	6
	Espanhol	T	
	Xadrez	T	
	Biblioteca	T	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	N	
	Biblioteca	N	
O			
	Informática	M	409
	Informática	T	465
	Libras	M	218
	Dança	M/T	
	Lab. Aprendizagem	M/T	40
Olinda de Paula	Xadrez	M	
Magalhães	Xadrez	T	
	Xadrez	M	
	Lab. Aprendizagem	M	
	Olinda.com/Hist.	M	
	Musica		
	Artes Visuais		
	Teatro		
	Biblioteca	M	383
	Biblioteca	M/T/N	
	Informática	M	317
	Informática	T/N	219
	* Lab. Aprendizagem	M/T	51
	* Ginástica rítmica/Dança	T	20
	* Jornal Escolar		
	Xadrez	T	11
	Psicomotricidade	INT	1
Oscar Schmidt	Psicomotricidade	INT	1
(Professor)	Artesanato		
	Artes Visuais		
	* Teatro/Cont.História	T	
	* Futsal		
	Biblioteca		258
	Biblioteca		100
	Biblioteca	M	313
	Informática	T	379
	Informática	M	374
Oswaldo Velloso (Profº)	Libras	M	75
	Biblioteca	T	

	Biblioteca	M	
P			
	Informática	M/T	159
Padre Caetano	Teatro	N	33
	Lab. De Aprendizagem	M/T	23
	Biblioteca	M/T/N	
	* Lab. Aprendizagem	M	36
	* Lab. Aprendizagem	T	55
Padre Wilson	* Informática	M	85
	* Informática	T/N	
	Ler e Contar	M	56
	Libras	T	115
	* Jornal Escolar	M	
	* Jornal Escolar	M	
	* Ed. Ambiental/Horta/Agenda 21	M	
	Iniciação Esportiva Treinamento	M	40
	Dramatização	M	12
	Biblioteca	T	
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	N	
	Libras	M	111
	*	T	28
	Lab.Aprendizagem/Acompanhar		
	* Lab. Aprendizagem	INT/T/N	38
	* Xadrez	T	23
Paulo Japyassu (Doutor)	Oficina de Matemática	M	90
	Jornal Escolar		
	Rádio		
	Dança		
	* Biblioteca	M/N	
	Informática	T	74
	Informática	M/T	141
Pedro Marques (Doutor)	Teatro/Dança	M/T	35
	Ginástica e Dança		
	Biblioteca		
Pedro Nagib	Informática	M/T	199
Q			
	Informática	M/T	531
	* Lab. Aprendizagem	M	
Quilombo dos Palmares	* Lab. Aprendizagem	T	
	* Dança	T/N	140
	* Cine Clube	M/T/N	320
	* Cine Clube	M/T/N	320
	* Jornal	M/T	410

	Recreio Pedagógico	M	129
	Recreio Pedagógico	Int/T	130
	Recreio Pedagógico	T	88
	Biblioteca	T	239
	Biblioteca	M	256
R			
	* Informática	M/T	261
	* Lab. Aprendizagem	M/T	20
Raymundo Hargreaves	* Lab. Aprendizagem/Leitura		
	Teatro	N	
	Voleibol		
	Futsal		
	Futebol/Futsal	M/T/N	104
	Futsal Inf./Gin./Vôlei	M/T/N	109
	Ginástica/Pilates	M/N	83
	Ginástica	T	149
	Capoeira	M/T	83
	Bonecos /Fantoche/Tapeçaria/Bijox	M/T/N	46
	Pintura em madeira	T	15
	Customização/Desenho	M/T	38
Rocha Pombo (CAIC)	Cerâmica	M	72
	Pintura/Reciclagem	M/T	43
	* Teatro/Contação de Histórias	T/N	35
	Dança de Salão	M/T/N	112
	Dança Jazz	T/N	67
	Dança Jazz	M/N	38
	* Lab. Informática	M	208
	* Lab. Informática	T	186
	* Lab. Aprendizagem	T	29
	* Lab. Aprendizagem	T	60
	* Lab. Aprendizagem	T	60
	* Ed. Ambiental		
	Ciências		
	Artes	M	20
	Biblioteca	M	
	Biblioteca	T	
Reynaldo de Andrade	Música	M/T	
	Cantigas de Roda	T	17
S			
	* Lab. Aprendizagem	M	24
	Proj. Ecologia	M	58
Santa Cândida	* Dança	M/T	80
	Biblioteca	M/N	269
	Biblioteca	T/N	314

	* Lab. Aprendizagem	M/Int.	34
	Informática	M/T	161
Santa Cecília	Atend. Domiciliar	M	1
	Ética Cidadania	N	97
	Voleibol		
	Biblioteca	M/T/N	
Santana de Itatiaia	Faz de conta/Biblioteca	M/T	205
	Dança e Artesanato	M/T	197
	Lab. Aprendizagem	M/T	47
	Lab. Aprendizagem		
Santos Dumont	Informática	M/T/N	696
	Informática	T/N	
	Ed. Física		
	Biblioteca	M/T	
	Informática	M/T	164
	Informática	M/T	37
São Geraldo	Lab. Aprendizagem		
T			
	Lab. Aprendizagem	M/T	47
	Lab. Aprendizagem	T	49
	Lab. Aprendizagem	T	29
	Dança	M/T	139
	Dança	M/T	49
	Informática	M/T	1110
Tancredo Neves	Musicalização (Coral)	T	18
	Artes	M	
	Xadrez	M	10
	Xadrez	T	10
	Projeto Ética e Cidadania	N	138
	Biblioteca	T	
Tarcísio Glanzmann	Brincando com as palavras	M/T	75
	* Informática/Jornal	M/T/N	28
Theodoro Frederico	Informática		
Mussel	* Lab. Aprendizagem	T	34
	Lab. Matemática	T	29
	* Dança		
	Lab. Aprendizagem	M	21
	Lab. Aprendizagem	T	19
	Dança	M/T	43
Thereza Falci	Musicalização	M/T	57
(Professora)	Informática	M/T	329
	Lab.de Ciências	M/T	373
	Plantas Medicinais	M	193
	Des. Motor	M	80
	Biblioteca	M	374

Tia Glorinha	Apoio Creche	T	59
U			
	Libras	M	92
	* Lab. Aprendizagem	M	
	* Dança Jazz	N	51
	* Dança Street Dance	INT/N	90
	Inglês	N	97
União da Betânia	* Música/Contação de Histórias	M	92
	Arte e Literatura	M	110
	Arte/pintura/recortes	M	108
	Arte	T	104
	Biblioteca		
TOTAL DOS REGISTROS DE PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS			62240²¹

²¹ OBS: 1) O número de participação é maior do que 62.250, uma vez que para muitos projetos não estão informadas essas participações.

2) Em geral, um mesmo aluno participa de várias atividades oferecidas.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA
DEPARTAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
Supervisão de Avaliação e Monitoramento

ROTEIRO DE REFLEXÃO SOBRE OS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM

1- Laboratório de aprendizagem: origem e concepções

- contexto em que surgiram os Laboratórios de Aprendizagem (LA) (movimento da Pedagogia Diferenciada, trabalho com ciclos...)
- o ensinar e o aprender
- reforço, recuperação e laboratório de aprendizagem
- a presença da diferença na escola - a dificuldade de aprendizagem e o trabalho no LA

2- O que é o Laboratório de Aprendizagem:

- Espaço de trocas significativas entre sujeitos com diferentes ritmos de aprendizagem
- Espaço de investigação dos processos de aprendizagem do aluno
- Espaço de ensino/aprendizagem com dinâmica distinta à da sala de aula
- Espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores ou que foram “esquecidos”
- Espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios, de certezas, que não são expressos em sala de aula
- Espaço que privilegia o ritmo de cada aluno e mobiliza os melhores recursos para sua forma de aprender

- Espaço para recuperação da estima do aluno

3- O critério da escolha do professor responsável pelo trabalho no LA

4- Organização do tempo e do espaço escolar no Laboratório de Aprendizagem

- a permanência do aluno nas turmas de LA
- módulo de atendimento, número de aulas semanais, turno de trabalho
- a resignificação dos espaços de aprendizagem na escola
- tornar público os horários de atendimento do LA em diversos espaços da escola (murais das salas de aula, do pátio, da secretaria, da direção e coordenação
- Formas de organização do tempo no LA:
- NO CONTRATURNO:
- Atendimento por, no mínimo, 1h e 30m, duas a três vezes por semana.
- EXTENSÃO DA JORNADA DO ALUNO:
- Quando o aluno estuda na parte da manhã, fica por mais três horas (professor do LA não tem dia de estudo, trabalhando cinco dias, com três horas cada;
- Quando o aluno estuda na parte da tarde, vai para a escola mais cedo, fica no LA até o horário de suas aulas regulares;
- Nos dois casos, a escola deve servir almoço para os alunos, e a própria professora do LA faz esse acompanhamento.

5- Organização das turmas

- diagnóstico das aprendizagens já consolidadas como trabalho de todos os profissionais da escola
- o coordenador pedagógico como sujeito que media o processo de “seleção” dos alunos, levantando prioridades para o atendimento (critérios de indicação, quem define, como deve ser definido).

6- Planejamento:

- Foco do planejamento na avaliação diagnóstica diária de cada aluno: o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender.
- Tempo de planejamento da ação pedagógica do Laboratório de Aprendizagem: o papel dos diferentes sujeitos no processo (coordenador, diretor, professores das turmas, professor do LA)
- A participação nos Conselhos de Classe

7- Avaliação e registro:

- Acompanhamento individualizado dos avanços dos alunos através da elaboração de portfólios: arquivo de escritas com relatório escrito do processo de desenvolvimento de cada aluno, fotografias, impressões das famílias, dos demais professores das turmas,

8- Frequência:

- O trabalho com as famílias: informar sobre os objetivos do trabalho e a importância da frequência;
- Comunicação periódica dos avanços das aprendizagens dos alunos
- Tornar público os horários do Laboratório de Aprendizagem para que todos os profissionais da escola possam contribuir com a participação dos alunos
- Registro da frequência em diário próprio;
- Em casos de infrequência, sempre comunicar às famílias

**9- Participação dos professores do LA nos encontros mensais do
Extrapolando a Sala de Aula****10-Monitoramento do projeto pela Secretaria de Educação.**

ANEXO C – Roteiro e ficha de avaliação de projetos extra e intracurriculares



PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
Secretaria de Educação

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DOS PROJETOS EXTRACURRICULARES E
INTRACURRICULARES 2009

1 – Avaliação e continuidade dos projetos desenvolvidos em 2009:

1.1 – Elaboração de um portfólio pelo professor responsável pelo projeto, com até dez páginas em papel tamanho A4, encadernado e com cópia em CD ou DVC, constando os seguintes itens:

- a. O que foi proposto no seu projeto de trabalho para o ano de 2009;
- b. Como o projeto desenvolveu:
 - b.1 – As estratégias utilizadas ao longo do trabalho para o enfrentamento dos desafios;
 - b.2 – As possibilidades e potencialidades encontradas na trajetória;
 - b.3 – Os limites.
- c. Os resultados alcançados:
 - c.1 – O que foi alcançado no trabalho com os alunos.
- d. A partir da experiência acumulada no trabalho realizado, indique sugestões para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na escola.
- e. Anexos: caso o professor queira exemplificar o portfólio com trabalhos dos alunos, anexar apenas alguns modelos, não ultrapassando o limite de dez páginas.

1.2 – Preenchimento do formulário de avaliação do projeto por todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento do mesmo, articulado pela direção e coordenação pedagógica.

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS EXTRA E INTRACURRICULARES
PERÍODO AVALIADO: 2º semestre de 2009

Esta ficha tem por objetivo avaliar os projetos intracurriculares e extracurriculares desenvolvidos ao longo do ano de 2009, devendo ser entregue junto com o portfólio elaborado pelo professor. É essencial que o preenchimento deste formulário seja feito com o coletivo dos profissionais envolvidos no projeto, orientado pela direção e coordenação pedagógica.

Nome do projeto: _____

Escola Municipal: _____

ITENS DE AVALIAÇÃO

- a- Como a escola avalia as contribuições do projeto na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?
- b- Há interesse na continuidade do projeto para o ano de 2010?
- c- Em caso de continuidade, quais os desafios devem nortear o planejamento das ações para o projeto no próximo ano?
- d- Em caso de não continuidade do projeto, justifique.

Assinaturas: Diretor(a): _____

Coordenador(a) pedagógico(a): _____

Professor(a) responsável: _____

Outros professores envolvidos no projeto: _____

Data: