

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carolina Lehnemann Ramos

**O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO UNIALFAS DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFRGS E SUAS PRÁTICAS
ENFRENTANDO O 'FANTASMA' DO INSUCESSO**

Porto Alegre
1º Semestre
2010

Carolina Lehnemann Ramos

**O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO UNIALFAS DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFRGS E SUAS PRÁTICAS
ENFRENTANDO O ‘FANTASMA’ DO INSUCESSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a Maria Luísa Merino de
Freitas Xavier**

Porto Alegre
1º Semestre
2010

AGRADECIMENTOS

A alegria e o entusiasmo em realizar este Trabalho de Conclusão de Curso só foram possíveis com o apoio e auxílio de algumas pessoas que se tornaram fundamentais ao longo deste estudo. É com muita satisfação que a elas agradeço.

À minha orientadora de TCC, Prof^a Dr^a Maria Luisa Merino Xavier, pela seriedade, profissionalismo e organização com que conduziu meu trabalho. Além do que não posso esquecer-me de ressaltar a parceria construída com o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED), do qual participo como bolsista de Iniciação Científica, às professoras e demais bolsistas, pelas relevantes discussões teóricas levantadas nas reuniões, muito úteis para a elaboração deste trabalho. Obrigada por todos os aprendizados e momentos de alegria ocorridos na sala 813. Foi um prazer trabalhar ao lado de pessoas que acreditam na Educação e lutam por ela.

À minha tão amada família, em especial aos meus pais, que estiveram comigo em todos os momentos e, sempre que necessário, tinham uma palavra de conforto e incentivo. Agradeço a minha mãe pelo carinho e apoio em todas as minhas escolhas. E a meu pai pelos ‘conselhos de vida’, pois com ele aprendi que sempre poderei ir, aonde eu quiser ir. Também aos meus irmãos, pela parceria de toda uma vida. E claro, a minha sobrinha e afilhada, que ilumina e alegra cada dia mais minha família.

Às grandes amigas ‘Inseparáveis’ que conquistei nesta graduação, responsáveis por tornarem minhas manhãs nas salas e corredores da FACED tão agradáveis e divertidas. Obrigada por todos esses momentos, obrigada por terem cruzado meu caminho!

Aos outros tantos amigos que a vida me presenteou, pela compreensão e carinho pelas minhas ausências, ao longo deste semestre. Mesmo com a distância, em muitos momentos, o carinho que cultivamos sempre será mais forte.

E por fim, à escola que possibilitou a realização desta pesquisa. Muito obrigada à equipe diretiva e pedagógica, professores e alunos por toda disponibilidade e atenção a mim concedidas.

Enquanto praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam *cada um* de seus alunos.

No máximo, podem velar, usando meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos em aparência, nas tarefas atribuídas. A reflexão sobre as situações didáticas começa com a questão:

Eu, ensino, mas eles aprendem?
(PERRENOUD, 2000, p. 24)

RESUMO

Este estudo objetivou analisar concepções e práticas pedagógicas assim como o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem do projeto Unialfas do CAp/UFRGS. Teve como suporte teórico, prioritariamente, estudos de Perrenoud (2000), Arroyo (2000), Sacristán (2002) e Dorneles (2004). A metodologia adotada foi de cunho etnográfico, na modalidade de estudo de caso. Foram efetuadas análise documental do Plano de Ensino do Unialfas, observações das práticas propostas no Laboratório destinadas a alunos da 4º série do Ensino Fundamental e entrevistas realizadas com a professora do laboratório, com a professora articuladora do projeto e com nove alunos frequentadores. Os dados foram analisados com base no referencial teórico, visando confrontar as práticas observadas com as atribuições do laboratório descritas no projeto Unialfas. A partir do observado, é possível referir que as práticas pedagógicas do Laboratório de Aprendizagem observado têm se mostrado parcialmente produtivas no atendimento das necessidades de aprendizagens e dos ritmos diferenciados dos alunos. Foi possível considerar, também, que as mesmas não vem proporcionando suficientemente diferentes vivências aos alunos, gerando, algumas vezes, um espaço de repetição das práticas propostas nas aulas do turno regular. Seria desejável a reinvenção das condições de ensino- aprendizagem, para que através das quais os alunos pudessem ampliar com mais facilidade seus processos de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Laboratório de Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de aula do laboratório, no dia 18/05/10.....	35
Figura 2 - Aluno fazendo o proposto no caderno de caligrafia.....	38
Figura 3 - Atividade de Português	39
Figura 4 - Atividade de Matemática.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cenas do Laboratório de Aprendizagem.....	37
---	----

SUMÁRIO

1. O QUE ME INQUIETA, ME MOTIVA! ... APRESENTANDO A TEMÁTICA E A AUTORA.....	10
2. OS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM – UM POUCO DA HISTÓRIA.....	14
2.1 O NASCIMENTO DA <i>ESCOLA NOVA</i>	14
2.1.1 PRINCÍPIOS EMBASADORES DE ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM.....	16
2.2 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: início das atividades.....	19
3. REVISITANDO TEORICAMENTE A TEMÁTICA	21
3.1 COMO ABORDAR OS MESMOS CONTEÚDOS, AO MESMO TEMPO, COM OS MESMOS MÉTODOS, COM ALUNOS DIFERENTES?.....	21
3.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS À DIVERSIDADE.....	23
4. DELIMITANDO O LOCAL DE PESQUISA.....	27
4.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS.....	27
4.1 O UNIALFAS - O PROJETO DAS SÉRIES/ANOS INICIAIS.....	28
4.2.10 Plano de Ensino do Projeto Unialfas.....	28
4.3 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO PROJETO UNIALFAS.....	29
5. OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO CAp /UFRGS.....	31
5.1 OS SUJEITOS PESQUISADOS.....	32
5.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS ENVOLVIDOS NA PROPOSTA.....	32
5.3 OS ENCAMINHAMENTOS DE ALUNOS.....	33
5.4. O ESPAÇO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM.....	34
5.5. AVANÇOS E IMPASSES: narrativas de professores e alunos.....	35

5.6 CENAS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: Afastando o ‘fantasma’ do insucesso?.....	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
7. REFERÊNCIAS.....	47

1. O QUE ME INQUIETA, ME MOTIVA! ... APRESENTANDO A TEMÁTICA E A AUTORA.

O papel dos Laboratórios de Aprendizagens (LAs) no espaço escolar tornou-se uma questão importante e instigante para mim durante o período no qual realizei meu estágio de docência, em uma turma de 4ª série, no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS), nos meses que se estenderam de agosto a dezembro de 2009, como exigência do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS. Destaco este momento, pois foi quando pude me deparar com a realidade da sala de aula, com o desafio de ser professora, de estar diariamente reflexionando acerca do meu fazer pedagógico.

Logo em minha chegada na instituição, foram-me passados, nomes de alguns alunos sobre os quais já estaria sendo cogitada a possibilidade de reprovação ao final do ano letivo. Fato este que ampliou meu interesse pelos ditos “problemas de aprendizagens”, de aprender como lidar, no papel de educadora, com “tais” alunos, que estavam sendo apresentados a mim na referida condição.

Tal fato despertou minha vontade de fazer uma reflexão mais consistente sobre a proposta do Laboratório de Aprendizagem (LA), oferecido na instituição para os referidos alunos, e ainda, sobre o fato de um grande número (em torno de 50%) de crianças da turma na qual vinha realizando minha prática docente o frequentarem. O que vinha ocorrendo para que um número tão significativo de crianças tivesse que ocupar aquele espaço? E ainda, quais os critérios de avaliação usados para os encaminhamentos?

Evoco a experiência, vivenciada ao longo do período de graduação, atuando como bolsista de Iniciação Científica com um grupo de professoras da FAGED/UFRGS¹, para problematizar os aspectos levantados acima. O grupo referido estuda a organização e o planejamento em escolas da rede Municipal de ensino de Porto Alegre (organizadas por Ciclos), que atendem alunos com *necessidades especiais*, sendo elas orgânicas, emocionais e sociais. A partir de minha participação na pesquisa, pude perceber a importância de se conhecer as potencialidades de cada aluno, lançando um olhar mais “atento” acerca das diversidades presentes na escola, como assinala

¹ Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento – GPED – constituído por cinco professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, atualmente voltado ao estudo do projeto Docência Compartilhada, projeto esse em realização em quatro escolas da rede Municipal de ensino de Porto Alegre tendo em vista as Políticas de Inclusão ali adotadas.

Miguel Arroyo (2004, p. 34) ao referir que é preciso *enxergar cada aluno como sujeito social, cultural e humano*.

Enfatizo a importância deste “olhar”, deste conhecimento mais individualizado, pois é através dele que, efetivamente, poderemos começar a entender as possíveis causas que levam alguns alunos a fracassar frente aos conhecimentos pré-estabelecidos nas escolas. Concordo com a seguinte análise de Beatriz Dorneles (2004, p.210), que problematiza em seus estudos a temática acima mencionada:

Hoje temos uma grande quantidade de trabalhos que nos mostram que existe uma cultura do fracasso escolar que legítima determinadas práticas escolares, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, de gênero e de classe e exclui – pois reprovar, com o conseqüente afastamento de quem reprova, tem feito parte das práticas de ensinar-aprender.

Proponho-me neste estudo, como já referido acima, questionar e problematizar como as escolas vêm se servindo de estratégias para a superação dos ditos problemas de aprendizagem e do conseqüente insucesso escolar. Para tanto, estudar os Laboratórios de Aprendizagem (LA), visando uma melhor compreensão das práticas existentes, de como são pensados os encaminhamentos de alunos e das dificuldades encontradas por educadores responsáveis e por alunos encaminhados para o mesmo, creio ser importante para uma abordagem mais consistente e qualificada de tal medida.

Apóio-me em autores como Philippe Perrenoud, Miguel Arroyo, José Sacristán e Beatriz Dorneles, para levantar questões sobre a população diversificada presente no espaço escolar, principalmente com as políticas de inclusão atualmente adotadas. Questões essas que aparecem nas discussões em educação, buscando um melhor entendimento acerca do falado fracasso escolar, que para Arroyo (2000) pode ser visto como um pesadelo que persegue os envolvidos com a educação e que não mais pode ser ignorado.

Para uma compreensão mais densa dessa temática, vali-me de um estudo de cunho etnográfico, realizando uma imersão no local de estudo, no espaço investigativo selecionado para análise. Refiro o estudo ser de inspiração etnográfica porque em minha abordagem seguirei alguns princípios de tais estudos, tais como o uso de metodologia diversificada para coleta de dados, como observações, entrevistas semi-estruturadas e imersão no local de investigação. Para André (1995, p.28): *estudo etnográfico em educação visa uma interação constante entre pesquisador e o objeto pesquisado, valendo-se de observação participante, entrevistas intensivas e análise documental*.

Foi adotado no estudo, a modalidade de estudo de caso, pois nesta perspectiva o pesquisador pode-se valer de uma descrição profunda de seu objeto de estudo, no caso o espaço do Laboratório de Aprendizagem, foco desta investigação. Essa abordagem permite conhecer e apresentar o universo estudado de uma forma mais detalhada, permitindo entender assim as circunstâncias particulares em que o objeto de estudo se insere.

Conforme André e Lüdke (1986, p. 17):

O estudo de caso é um estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...].O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Com base em tais dados tive como principais objetivos estudar o funcionamento e as concepções pedagógicas presentes no LA, analisando suas atribuições, conforme o regimento da escola. Tive também a intenção de levantar dados sobre os instrumentos e estratégias usados pela professora naquele espaço assim como as aprendizagens dos alunos frequentadores do mesmo.

Em suma, o presente estudo teve como principal preocupação a seguinte questão: *Como as práticas do Laboratório de Aprendizagem do projeto Unifafas vêm contribuindo para a superação das chamadas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, em relação ao projeto pedagógico proposto para sua turma?*

Para trazer à discussão os aspectos levantados acima, organizei o presente estudo da seguinte maneira: no capítulo *O Laboratório de Aprendizagem*: um pouco da história destaque, brevemente, pontos constituidores daquele espaço, com o nascimento da Escola Nova, em meados do século XIX, início do século XX, revisitando também os estudos de Bloom e colaboradores acerca do tema avaliação e os princípios embasadores de espaços como o de Recursos Alternativos de Aprendizagem. Também apresento o ‘nascimento’ do laboratório no CAP, ocorrido no início da década de 1980 do século passado.

No capítulo seguinte, apresento autores e princípios teóricos, que serviram como base para as análises possíveis sobre o observado, assim como sobre os materiais coletados referentes às práticas pedagógicas do LA. Destaco as concepções defendidas por Beatriz Dornelles (2004) sobre as características deste espaço, os estudos de Philippe Perrenoud sobre as Pedagogias Diferenciadas, os estudos de Miguel Arroyo

sobre o fracasso escolar e os de José Gimeno Sacristán (2000) sobre a diversidade presente nas escolas contemporâneas.

No capítulo *Delimitando o local de pesquisa* apresento o colégio que sediou a investigação, suas características físicas, os princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas Séries/Anos Iniciais e ainda a proposta de atendimento prevista no Laboratório de Aprendizagem presente nos documentos da instituição.

O capítulo intitulado *Os caminhos investigativos*: o Laboratório de Aprendizagem do CAp /UFRGS, apresento os dados colhidos na instituição, via observações nos atendimentos realizados no Laboratório de Aprendizagem, em entrevistas e em análise documental. O capítulo se desenvolve em quatro seções que apresentam os profissionais atuantes no LA, os motivos de encaminhamentos dos alunos e as formas como esses encaminhamentos são conduzidos pela coordenação. Apresento ainda os avanços já obtidos e os impasses que ainda se fazem presentes, na visão dos docentes responsáveis e dos alunos entrevistados.

O último capítulo aborda as considerações possíveis de serem feitas a partir do estudo, relacionando o que foi observado na prática do laboratório, com o previsto no Plano de Ensino do Projeto Unialfas do Colégio referente ao mesmo. Outro ponto lá destacado é a reflexão feita sobre as práticas pedagógicas observadas visando verificar até que ponto as mesmas estão contribuindo para a superação das ditas dificuldades apresentadas pelos alunos encaminhados para o espaço em estudo.

2. OS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM - UM POUCO DA HISTÓRIA.

Ao analisar a proposta dos Laboratórios de Aprendizagem torna-se imprescindível pensar sobre a escola assim como sobre as práticas pedagógicas presentes naquele espaço. Práticas que precisam problematizar os processos de ensino e de aprendizagem e aspectos inerentes a eles, como o dos tempos e espaços necessários para que aprendizagens efetivas ocorram.

Viso neste capítulo apresentar uma breve retomada histórica das etapas dos processos de escolarização, como o nascimento da Escola Nova, apoiados por John Dewey (nos Estados Unidos), e Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (no Brasil), entre tantos outros autores. Essa perspectiva surgiu como uma contestação da educação dita tradicional, uma educação voltada à transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade às novas gerações. (MANACORDA, 1989)

Em uma proposta de educação tradicional, a organização escolar preocupava-se com as necessidades educativas considerando-as iguais para todos. Nesta perspectiva acabava-se por conceituar alunos que não conseguiam alcançar os objetivos estabelecidos para todos como incapazes, como alunos com dificuldades, segregando-os de variadas formas. É importante o que assinala Blanco (2002, p.291) sobre essa forma de organização escolar:

Os currículos tradicionais centraram-se no desenvolvimento de capacidades de tipo cognoscitivo e no de conteúdos de tipo conceitual, em detrimento de outros tipos de capacidades e de conteúdos, que também são essenciais para o desenvolvimento integral e a inserção na sociedade.

2.1 O NASCIMENTO DA *ESCOLA NOVA*.

Esse movimento, dito como de *renovação pedagógica*, se desenvolveu ao final do século XIX e início do XX, primeiramente na Europa, e após na América, segundo Manacorda (1989). Essa é uma perspectiva ancorada no desenvolvimento da criança, que defende a importância de ser incluído na proposta pedagógica o jogo, a livre atividade, o desenvolvimento afetivo e a socialização. Para o referido autor, na proposta da Escola Nova, a espontaneidade, o jogo e o trabalho foram elementos educativos presentes. O conhecimento da psicologia infantil, respeitando a idade das crianças, suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais dessa pedagogia.

São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se preocupa ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. (MANACORDA, 1989, p. 305)

Com a mesma visão, surgem as idéias de John Dewey, Filósofo e Pedagogo, que foi o grande nome do referido movimento na América do Norte. A base filosófica desse autor, no campo específico da Pedagogia, se inscreve na chamada Educação Progressiva. Um de seus principais objetivos era a de educar a criança como um todo. Ainda conforme Manacorda (1989), Dewey criou um sistema educacional ligado às experiências, dando a este mais avançado tipo de instrução, o nome de laboratório.

É ainda nesta perspectiva pedagógica da Escola Nova, que é defendido o contato com uma grande quantidade de materiais, que ofereçam modos de atingir todas as necessidades de aprendizagens dos alunos. Em suma, o laboratório precisa ser visto como um espaço de estudo e de investigação:

Confiando uma responsabilidade muito maior aos próprios estudantes [...] dá também a possibilidade de suscitar a curiosidade dos alunos e de proporcionar-lhes métodos adequados para a descoberta das coisas. (MANACORDA, 1989, p. 318)

Para John Dewey (apud Manacorda, 1989) a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Para o autor a educação tem como eixo norteador a vida, a experiência e a aprendizagem fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente de experiência e de aprendizagem dentro da vida dos sujeitos. Para ele a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades para todos.

No Brasil, na segunda metade do século XX começam a ocorrer em alguns estados, reformas educacionais embasadas nas propostas daquela pedagogia. Em 1932, Fernando de Azevedo redigiu um documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse manifesto contava com a assinatura de 25 intelectuais brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, que tornaram públicas suas idéias e propostas educacionais. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, as teorias educacionais, a política educacional, e também as práticas pedagógicas de todo o país.

Neste documento, entre os pontos destacados, ressaltou a concepção que o manifesto trazia em seus escritos, de que a atividade que está na base dos trabalhos, é atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932). Esse

destaque entra em relação com os pontos defendidos por autores, que apresento em capítulos posteriores deste estudo, para as práticas pedagógicas em espaços como os do Laboratório de Aprendizagem.

Realizei esta rápida passagem sobre o surgimento de Escola Nova, para trazer a baila uma nova concepção de educação, que visava atender às particularidades de diferentes alunos, em termos de aprendizagens. Com as contribuições desta nova visão de educação, outros autores passaram a defender a ideia de que uma das funções da escola era o atendimento da individualidade do sujeito, pontos esses, que constituem as propostas pedagógicas do espaço foco de investigação do presente estudo, o LA.

2.1.1 PRINCÍPIOS EMBASADORES DE ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM

Durante muitos séculos, a educação teve, sob muitos aspectos, um caráter seletivo. Grande parte das funções de administradores educacionais e mesmo de professores era a de determinar quais alunos seriam eliminados em cada uma das etapas do programa educacional, e os que poderiam avançar dentro do esperado nesses programas.

A educação se embasava em um currículo fixo, em um conjunto de tarefas de aprendizagem homogêneas, ou seja, em um conjunto estabelecido de tarefas que possibilitassem a aprendizagem para um grupo heterogêneo de alunos, que seriam classificados em termos de aprendizagem ao final de cada período escolar. Para viabilizar essa classificação apareceram os exames, instrumento de avaliação de aprendizagens adquiridas (BLOOM, HASTINGS E MADAUS, 1971)

Com esta forma de organização dos sistemas educativos, terminava ocorrendo a produção de uma pequena proporção de indivíduos que conseguiam transpor os obstáculos apresentados. O principal objetivo dessa forma de avaliação classificatória, era o de atribuir notas e classificar alunos e aprendizagens.

Em oposição a essa modalidade de educação, promotora de exclusão escolar, passou a ser defendida a concepção, com as contribuições dos autores comprometidos com a Escola Nova, de que a educação tinha como função principal promover o desenvolvimento de todo o indivíduo, como salientam Bloom, Hastings e Madaus (1971, p.6):

Deste ponto de vista, a principal tarefa da escola é de desenvolver no aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente numa sociedade complexa. Neste contexto a suposição básica é de que o talento pode ser

desenvolvido através de recursos educacionais, e que o principal empenho da escola deveria ser o de aumentar a eficiência dos indivíduos, ao invés de predizer e selecionar talentos.

Os referidos autores promovem uma nova concepção de educação, apresentando uma visão mais ampla do sistema avaliativo, um instrumento tão valorizado e contemplado por educadores e demais envolvidos com a educação. Alguns posicionamentos sobre o tema são aqui exemplificados por Bloom e colaboradores (1971, p. 8):

- A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;
- A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final;
- A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada;
- Finalmente, este recurso é um instrumento, na prática educacional, que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Para esses autores o ensino é visto como um processo que modifica os aprendizes, e partindo desta crença, os espaços educacionais têm o dever de pensar meios que resultem e viabilizem algumas mudanças significativas em termos de aprendizagens dos alunos. Para tanto, a avaliação se constitui em um aspecto imprescindível, viabilizada através de uma coleta sistemática de dados, a fim de verificar se algumas mudanças estão de fato ocorrendo nos educandos.

Ainda nesta perspectiva, os autores citados acima, defendem a ideia de que nem todos os alunos irão se modificar exatamente da mesma forma, ao mesmo tempo. Então caberia ao professor decidir quais seriam as mudanças “desejadas” e as mudanças “possíveis” assim como as propostas capazes de promovê-las.

Nesses mesmos autores podemos encontrar referências a diferentes modalidades de avaliação, sendo elas para fins de diagnóstico e determinação do ponto de partida do ensino a *Avaliação Formativa* e a *Somativa*. Também será explicitado a seguir o conceito de *Domínio da Aprendizagem*, considerado por Bloom (1971) como ponto significativo para se discutir a temática da avaliação.

A *Avaliação Formativa* tem como principal objetivo determinar o grau em que o aluno se apropriou de determinada tarefa de aprendizagem, e por consequência detectar o que ainda se faz necessário ser apropriado, em termos de aprendizagem. Seu objetivo não consiste em atribuir nota ou algum tipo de certificação ao aluno, mas informar tanto para professores como para alunos, o que deve ainda ser trabalhado em determinado assunto, ou conteúdo.

Por outro lado a *Avaliação Somativa* visa uma avaliação mais geral do grau em que os objetivos foram atingidos pelos alunos. Tem como principal objetivo classificar aprendizagens adquiridas, transmitindo os resultados a administradores e pais, principalmente. (BLOOM 1971, p. 67).

Por último, a *Avaliação Diagnóstica* se distancia em alguns pontos das duas avaliações descritas acima, mas ao mesmo tempo se relaciona com ambas. O diagnóstico requer a valorização, a determinação, a descrição e a classificação de alguns aspectos comportamentais de determinado aluno. Bloom, Hasting e Madaus (1971, p. 97) descrevem que:

[...] os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui.

Essa forma de avaliação diagnóstica tem como função básica a localização do aluno, ou seja, focalizar as intervenções pedagógicas, a partir do ponto de partida em que se encontra o educando. Este tipo de avaliação vem a contribuir com educadores, para pensar estratégias mais adequadas a serem efetuadas com determinado grupo de alunos.

Para as questões do *Domínio de Aprendizagem*, Bloom, Hasting e Madaus (1971) acreditam que todos os alunos podem chegar ao *domínio* da aprendizagem, desde que sejam pensadas as oportunidades que serão disponibilizadas para acarretar tal aquisição. Salientam que é fundamental que aja meios que os capacitem a avançar em termos de aprendizagem.

Como estratégias de ensino, os autores destacam o *Estudo Grupal* (p. 54) como meio de superar certas dificuldades nos processos de construção de conhecimento. Esta forma de estudo se constituiria em pequenos grupos, de 2 a 3 alunos, em encontros regulares, durante uma hora por semana, com a finalidade de rever os resultados obtidos por eles nas Avaliações Formativas, ajudando-os a superar as dificuldades existentes.

Este espaço, denominado de *Recursos Alternativos de Aprendizagem*, se destinaria a um momento de diagnóstico das dificuldades, tendo a necessidade de uma variedade de materiais e recursos de ensino, para auxiliar alunos, mostrando que se não foi possível aprender de uma determinada forma, restam-lhe alternativas para este fim. Acredito que espaço como esse, seria o embrião dos Laboratórios de Aprendizagem, criados com as mesmas finalidades e visando usar os mesmos tipos de variados recursos.

Com uma breve retomada sobre alguns princípios que embasaram concepções, acerca das questões de ensino e de aprendizagem, que incita o uso de espaços diferenciados, como os dos Laboratórios de Aprendizagem, destacados acima, apresento a seguir a constituição deste espaço no Colégio de Aplicação da UFRGS, local de realização desta pesquisa. Os primeiros anos deste espaço, algumas de suas propostas, e as reformulações ocorridas, são pontos explicitados com o intuito de resgatar um pouco da história e de suas atribuições no contexto do colégio.

2.2 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: início das atividades

O Laboratório de Aprendizagem iniciou suas atividades no CAp/UFRGS entre os anos de 1982/83, ainda quando este ocupava o prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, sendo chamado pelo corpo docente do colégio de Atividade Extra. Ele ocorria semanalmente, de uma a duas vezes por semana, no turno inverso ao das aulas regulares.

A proposta inicial do laboratório obedecia alguns critérios, tais como:

- 1) A frequência do aluno não poderia se estender por um longo período.
- 2) Era para ser um espaço de investigação.
- 3) Não era para ser uma transferência das atividades da sala de aula.

Seguindo estes critérios, os professores responsáveis na época tinham a preocupação de que os alunos não ficassem longos períodos nos encontros destinados ao laboratório. Os alunos ocupavam este espaço por pouco tempo, em torno de cinco encontros, segundo documentos da escola. Os professores procuravam identificar as dificuldades reais e, assim o aluno deixava de frequentar com mais rapidez o laboratório. Os atendimentos voltavam a ocorrer na sala de aula.

A fala de uma professora que lecionava no colégio na época de inauguração do laboratório, descreve esta preocupação:

Se um aluno ficasse por muito tempo no laboratório é porque este não estava funcionando adequadamente. Aquelas atividades que estavam sendo propostas não estavam contribuindo. O planejamento então não estaria adequado às necessidades de determinadas crianças.

Diário de Campo, 20/05/10

Em vista destas preocupações, na década de 1990, o corpo docente das Alfás instalou um “rodízio”, a partir do qual os alunos não poderiam frequentar o laboratório por um longo período, devendo receber tal atendimento por um tempo determinado. O espaço era destinado a investigações das reais necessidades apresentadas pela criança, para atendê-las, então, na sala de aula.

Quando uma criança tinha uma dificuldade bem pontual, ela ia pro LA, ficava por um tempo e saía. [...] Em atividades nem sempre diretas nas dificuldades que tinham, mas em atividades que auxiliariam a vencerem as dificuldades que tinham.

Diário de Campo, 20/05/10.

O laboratório nos anos de 1993/94 passa a ser questionado pelos professores responsáveis na época, pois passaram a perceber que os atendimentos oferecidos no laboratório poderiam ser feitos em sala de aula. No ano de 1996, ano da transferência do colégio para o Campus do Vale, onde o mesmo se localiza até os dias de hoje, o laboratório deixa de existir, retomando, porém, suas atividades nos anos seguintes, após a instalação efetiva do colégio naquele novo espaço.

O laboratório do CAP/UFRGS, com os anos, passou por algumas reformulações, inclusive com a mudança do nome, de Laboratório de Recuperação para de Ensino e hoje de Aprendizagem. Atualmente este espaço é referido nos documentos da instituição como Espaço de Recuperação Preventiva.

É importante referir que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do ano de 1996, prevê que os estabelecimentos de ensino promovam meios para a recuperação dos alunos e que os docentes zelem pela aprendizagem dos mesmos (artigo 13)². Dessa forma o laboratório do CAP/UFRGS aparece como suporte desta recuperação. Sobre esse tema merece ser referido o depoimento da Articuladora atual das Séries/Anos Iniciais do projeto Unialfas.

Não temos no colégio recuperação ao fim do ano. Quando percebemos alguma defasagem, alguma dificuldade encaminhamos o aluno para o laboratório. Essa é a nossa recuperação.

Diário de Campo, 27/04/10.

² Informações retiradas do site: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=471>

3. REVISITANDO TEORICAMENTE A TEMÁTICA

Neste capítulo apresento as principais teorizações, nas quais embasei este estudo, considerando as questões referentes à diversidade e às ações pedagógicas possíveis, nesta perspectiva. Embaso o trabalho em autores como Philippe Perrenoud (Pedagogias Diferenciadas), Beatriz Dorneles, Miguel Arroyo e José Germino Sacristán (Currículo para a Diversidade).

3.1 COMO ABORDAR OS MESMOS CONTEÚDOS, AO MESMO TEMPO, COM OS MESMO MÉTODOS, PARA ALUNOS DIFERENTES?

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado; altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. (ARROYO, 2000, p. 33)

Dou início a esta reflexão com as palavras de Arroyo, que ressalta o pesadelo que atormenta a tantas pessoas ligadas à educação, sejam elas educadores, alunos e ou famílias. Assim como o autor mencionado acima, muitos outros autores dão ênfase em seus estudos às questões que impulsionam o insucesso de alguns alunos perante os conhecimentos escolares.

Ao propor uma discussão sobre o fracasso escolar se torna fundamental pensar-se sobre a diversidade, e como a escola vem trabalhando com ela. Para fazer frente a essa questão, é preciso evocar como a organização do *currículo* e dos processos de *avaliação* vêm sendo propostos e ocorrendo.

Penso o currículo como organizador das crenças, como um norteador das práticas pedagógicas. Da proposta curricular em vigor dependem os padrões de aprendizagens exigidos, os tipos e níveis de conteúdos, os tipos de aprendizagens que são valorizadas em cada idade, em cada período de escolarização. Destas escolhas depende o processo avaliativo. (SACRISTÁN, 2002).

Em relação aos processos avaliativos, autores como Dorneles (2004) chamam a atenção para a existência da heterogeneidade, da aceitação desta como uma forma de possibilidades de aprendizagem para todos, respeitando cada indivíduo em suas potencialidades e limitações. Para se tratar este assunto, precisa-se então, repensar o currículo, questionar como avaliar e conceber a diversidade.

Como construir uma avaliação que não deixe de contemplar os conteúdos essenciais do ensino e ao mesmo tempo seja flexível e individualizada? Tal perspectiva de avaliação só é possível se for precedida de uma diferente compreensão do que é aprender. Se nessa compreensão do que é aprender contemplarmos a diversidade de processos, de ritmos e de formas, tais elementos também serão contemplados na avaliação. (DORNELES, 2004, P. 212)

Seguindo na perspectiva das *diferenças*, em uma escolarização que contemple a individualidade de cada ‘*ser aluno*’, busca-se um novo fazer pedagógico, novos princípios norteadores de uma prática que atenda aos diversos momentos do desenvolvimento, seja ele cognitivo ou emocional. Uma nova forma de enxergar a pedagogia, enfrentando o fracasso escolar mediante um fazer pedagógico que confronte uma educação homogeneizante.

Ao se pensar um currículo, uma organização de tempos para a aprendizagem, diversas formas de se pedagogizar estratégias são legitimadas para que se efetivem determinados conhecimentos, determinadas habilidades. A escola, por sua vez, valoriza certos conhecimentos, em detrimento de outros, especifica aquilo que se deve ensinar e, por consequência avaliar em uma ou outra etapa do processo de escolarização dos sujeitos.

Pensar o que e como abordar, em relação aos conteúdos escolares, torna-se importante para se pensar uma possível solução para o fracasso, para o insucesso daqueles que, por motivos diversos, não aprendem o que a escola vem propondo.

Não podemos deixar de sugerir a eles conteúdos atraentes. O esforço se mantém, seja pelo interesse, seja pela submissão às imposições. Com a aculturação ilustradora implica ampliar horizontes, dando acesso a novos conteúdos, o desafio para educadores está em saber como torná-los interessantes, incitar sua aprendizagem e a ampliação contínua dos mesmos. O fracasso da escolarização é, em muitos casos, uma mostra da incapacidade de interessar os fracassados. (SACRISTÁN, 2005, p. 200)

A Pedagogia Diferenciada, defendida por Perrenoud (2001), também problematiza as causas que impulsionam o fracasso escolar. O referido autor defende que o professor deve ser um engenheiro de situações de aprendizagens, devendo assim administrar uma heterogeneidade crescente das origens sociais, que estão hoje presentes nas escolas. Atender os níveis escolares diferentes, podendo assim inibir a “fabricação” de sujeitos com ‘dificuldades de aprendizagem’.

As Pedagogias Diferenciadas têm seu alicerce voltado à revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Este fracasso, na visão do referido autor, é uma

realidade fabricada e originária da própria organização do fazer pedagógico. Nessa visão é o próprio sistema escolar que produz os “problemas de aprendizagem”.

Esse posicionamento torna-se necessário uma vez que, quando um aluno apresenta alguma dificuldade no aprender, há, em geral, uma busca na escola por fatores internos ou externos relacionados ao aluno, vindo a julgar que muito das dificuldades escolares estão centradas no mesmo. No entanto como assinala Leonço (2002, p.184): *na maioria das vezes é a tendência à patologia que se estabelece numa situação de aprendizagem quando, na verdade, o problema é de ensinagem.*

Diversos estudos na área da educação apontam que a aprendizagem não depende apenas da estrutura biológica do indivíduo, mas também do meio, pois cada indivíduo traz consigo além das estruturas biológicas, estruturas sociais e culturais. Neste sentido a Pedagogia Diferenciada se preocupa com a existência de um ambiente de aprendizagem aberto, nos quais as aprendizagens são explicitadas e identificadas, possibilitando que os sujeitos aprendam a partir da etapa em que estejam, e do grau de interesses das propostas feitas:

Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela. Mesmo quando a situação esta em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual e, por conseguinte, nenhuma construção de novos conhecimentos nem um reforço as aquisições. (PERRENOUD, 2001, p. 26)

Esta perspectiva, portanto, tem seu enfoque central na aprendizagem, ou seja, trata-se de diferenciar as estratégias de aprendizagem, conforme os interesses dos alunos. Perrenoud (2000) defende a ideia que haja um currículo que possibilite ações pedagógicas que criem situações de aprendizagens fecundas às necessidades individuais de cada sujeito, *uma ação dirigida para o indivíduo.* (p.50)

3.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS À DIVERSIDADE.

Sob uma perspectiva de atendimento aos diferentes tempos na aprendizagem de alunos que apresentam tempos e ritmos diferenciados, sejam na sala de aula ou em espaços nos quais a escola se dispõe a atendê-los, como no caso dos Laboratórios,

aparecem como pontos fundamentais, para reflexão, quatro aspectos destacados por Dorneles (2001, p.102):

- Conhecimento profundo dos processos de aprendizagem, das etapas de construção de cada um dos domínios simbólicos que o professor deve trabalhar.
- Conhecimento de diferentes técnicas de ensino e aprendizagem que favoreçam a aprendizagem de alunos com processos de aprendizagem e ritmos diferentes.
- Flexibilidade para mudar seu planejamento toda vez que perceber que o aluno não está acompanhando as atividades propostas ou que estas estão muito fáceis para aquele aluno.
- Tolerância para propor, muitas vezes, a mesma tarefa ou mesmo conteúdo de diferentes formas e esperar que o aluno vá, progressivamente, construindo o conhecimento na interação com essas diferentes situações.

Estes aspectos levantados pela autora sustentam a importância de se conhecer mais profundamente os sujeitos, que serão os personagens centrais das propostas pedagógicas. Seguindo nesta perspectiva, de que os sujeitos alunos se constituem como centrais nas mais diferenciadas propostas, é defensável uma flexibilidade, um respeito aos tempos de cada aluno, adequando assim as intervenções pedagógicas às necessidades reais daqueles que compõem determinado grupo, em determinado período.

Penso a questão da flexibilidade de planejamento como uma forma de se estabelecer conexões com as existentes aprendizagens que determinado aluno, ou grupo apresenta, tornando assim o fazer pedagógico móvel, adaptável ao atendimento dos diversos ritmos de aprendizagem presentes nos grupos. Para tanto, se faz necessário a reestruturação da forma na qual, professores pensam, e acima de tudo, executam seus planejamentos.

A Pedagogia Diferenciada aparece neste viés, defendendo alguns pontos para o trabalho pedagógico em sala de aula. Destaca a importância de se reconhecer e fazer uso dos interesses, dos conhecimentos adquiridos, das representações culturais existentes entre os alunos. A partir disso, torna-se possível oferecer um planejamento aberto, com estratégias de ensino individuais e coletivas, originando uma maior mobilização dos alunos, um maior prazer no aprender.

Assim como salienta Perrenoud (2004), uma situação de aprendizagem ótima para um aluno não é certamente ótima para todos. Atividades didáticas únicas não serão eficazes, não atingindo a todos, ao mesmo tempo, não alcançando os mesmo objetivos.

A partir dessa reflexão sobre os diferentes tempos na aprendizagem, considero o objeto de estudo do presente trabalho, o Laboratório de Aprendizagem, como um forte aliado no atendimento dessa dimensão. Esse espaço, se bem planejado pelos educadores, pode se constituir como uma modalidade adequada para dar conta dos tempos e espaços diferenciados necessários para grupos de alunos, em seu processo de particular de desenvolvimento.

Leonço (2007) destaca que o laboratório deve ser um momento de investigação e inovação, tornando-se uma extensão da sala de aula, e que é nele que se pode ter subsídio para estratégias didáticas diferenciadas. Promover alternativas que resgate o desejo desse sujeito aluno oportunizando então compreendê-lo dentro do seu processo.

Assim assinala Leonço (2007, p. 55):

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.

No espaço do laboratório as incertezas e as fragilidades estão muito mais evidentes, “saltam aos olhos”, como se os medos e angustias dos frequentadores ali presentes, clamassem pelo auxílio urgente do interventor daquele momento, no caso o professor. O educador apto a atender, que se disponibilize a observar atentamente os alunos em suas peculiaridades, efetivamente conseguirá perceber a real necessidade daqueles alunos, podendo planejar assim atividades que os motivem, que façam sentido para eles, possibilitando ao professor perceber talvez, situações de sucesso onde só se viam fracassos.

Dorneles (2004, p. 212-213) considera que o LA, dentro das escolas se destinaria a ser um espaço:

[...] para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram “esquecidos”. [...] assim como não são lugares destinados a um reforço pedagógico ou uma repetição de atividades realizadas em sala de aula [...] são espaços que privilegiam o ritmo de cada aluno e mobilizam os melhores recursos para sua forma de aprender.

Evoco essas definições de trabalho pedagógico em termos de laboratório, para sustentar a ideia de que os momentos lá vividos podem ser aproveitados para investigação e conhecimento das reais necessidades do aluno naquele determinando

momento. Como descreve Dorneles (2004), acima citada, é uma oportunidade de aprender de forma distinta da sala de aula, disponibilizando ao sujeito diferentes oportunidades de avançar no processo de construção de seu conhecimento.

Caso seja inadequadamente organizado o laboratório pode se transformar em espaço de práticas repetitivas, com atividades que exijam memorização de conhecimentos, de conteúdos estabelecidos de forma padronizada para determinados grupos, para determinadas idades. Como assinalam Maria Beatriz Titon e Maria Luisa M. Xavier (2010, p. 5) é preciso questionar:

[...] o uso que se faz de espaços como o Laboratório de Aprendizagem que, disponíveis em algumas escolas, ao invés de se tornarem espaços de investigação, de experiências pedagógicas e de aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores, acabam também servindo para produzir o que se tem denominado *hiper escolarização*, trabalhando com *mais do mesmo* e não se apresentando como um lugar privilegiado de pesquisa e de produção própria de conhecimento. (PACHECO; TITON E XAVIER, Mais Educação, 2010 – no prelo.)

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) também nos aponta a necessidade de trabalhar a partir dos “erros”, dos obstáculos aparentes às aprendizagens. O autor destaca que é a partir do obstáculo que professores devem estabelecer objetivos para o trabalho docente.

De início, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas *estimáveis* do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los, proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para *tomar consciência deles*, identificar sua origem e transpô-los. (PERRENOUD, 2000, p. 32)

Para tanto, é necessário que os educadores responsáveis pelo momento destinado ao LA estejam atentos a todas essas questões. É preciso reinventar suas práticas, criar estratégias diferenciadas, arriscar na incerteza, permitindo assim, aos alunos a desestabilização e a reorganização, tornando mais vivo e mais significativo o ambiente de ensino e de aprendizagem.

4. DELIMITANDO O LOCAL DE PESQUISA

Destaco nesse capítulo as principais características do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, os princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas Séries/Anos Iniciais da instituição e, ainda, a proposta de atendimento prevista no Laboratório de Aprendizagem presente nos documentos do colégio.

4.1. O COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CAp/UFRGS

O Colégio de Aplicação da UFRGS está localizado na Av. Bento Gonçalves, no bairro Agronomia, no Campus do Vale da UFRGS. O colégio funciona como uma unidade da Universidade, atendendo alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e mais recentemente do PROEJA³. Tem como finalidade desenvolver as modalidades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão como todas as unidades da universidade.

A instituição tem como objetivo maior a aprendizagem efetiva do aluno, utilizando-se para tal, de aportes teóricos baseados em diferentes autores, filiados às abordagens progressistas, construtivistas e sócio-interacionistas, prioritariamente, que subsidiam especificamente os Planos de Ensino do projeto Uniafas da escola, projeto das Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como referência um ensino que compreende a interação professor-aluno como base, numa perspectiva dinâmica, procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e buscando formas democráticas de interação social⁴.

A admissão dos alunos do CAp/UFRGS atualmente é realizada via sorteio. Esta forma de ingresso no colégio deu-se a partir da década de 1980, com o intuito de democratizar o corpo discente da instituição. A seleção de alunos no período da sua fundação ocorria através de provas que mediam conhecimentos e capacidades intelectuais. A grande maioria dos alunos que ingressavam no CAp, nas primeiras décadas de sua fundação, ocorrida em 1954, tendo em vista o processo seletivo poderiam ser considerados privilegiados em termos socioeconômicos e intelectuais.

³ Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

⁴ Informações retiradas do site: <http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>

O colégio, então deparou-se com a necessidade de democratizar-se, abrir as suas portas para a comunidade, hoje tendo alunos das mais diversas classes sociais. Aprender a conviver com a multiplicidade de fatores decorrentes de uma população diferenciada, com alunos oriundos de uma diversidade de ambientes familiares e situações econômicas, enfim, com diversas culturas presentes em um mesmo ambiente escolar, tornou-se um desafio assumido pela instituição, tendo que redimensionar a proposta pedagógica vigente até então.

4.2 UNIALFAS – O PROJETO DAS SÉRIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

As Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAP/UFRGS surgiram após vinte e cinco anos de funcionamento do colégio e tiveram seu início com uma turma de primeira série em 1979 e, sucessivamente, as séries seguintes foram sendo compostas nos anos decorrentes.

Devido ao crescente empenho em promover uma maior integração entre os alunos das quatro Séries Iniciais, em oportunizar práticas pedagógicas interséries e em propor uma interlocução com a comunidade escolar do colégio como um todo, a equipe de professoras polivalentes⁵ que formavam o quadro docente em meados de 1999, criou o projeto intitulado Unialfas, no sentido de estabelecer uma maior união entre as séries.

Importante referir que com a transferência do CAP para o Campus do Vale, ocorrido no ano de 1996, antes funcionando na Faculdade de Educação da UFRGS, deu-se uma paulatina mudança nas identidades infantis e juvenis que começaram a compor o meio escolar, como já referido anteriormente.

4.2.1 O PLANO DE ENSINO DO PROJETO UNIALFAS.

Segundo documentos do colégio, o Plano de Ensino para as Séries/Anos Iniciais do CAP/UFRGS é reformulado anualmente, em encontros com toda a equipe de professores de tal etapa, dentre eles, os professores Polivalentes – Pedagogos - e de áreas de conhecimento tais como Música, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Estes encontros visam promover uma melhor compreensão das práticas pedagógicas que

⁵ Polivalência é o termo usado na instituição para designar os professores pedagogos, responsáveis pelas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental

estão sendo propostas, levantando questões de ordem teóricas e práticas, para assim qualificar o trabalho do corpo docente da instituição.

A proposta do trabalho docente visa propiciar um ambiente acolhedor, que incentive a convivência e a aprendizagem. No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, a escola se ampara entre outros, nos estudos de Epistemologia Genética de Jean Piaget, nos estudos de Emília Ferreiro sobre os processos de construção da leitura e escrita pelas crianças e em Constance Kamii para os estudos de Matemática.

Considerando os princípios assinalados no referido plano, as práticas educativas devem ser planejadas de forma a compreender a criança integralmente (aspectos físicos, cognitivos e sociais). Visam, também, um planejamento que integre as diversas áreas de conhecimento, em uma visão interdisciplinar.

A avaliação, segundo o plano, é compreendida e realizada de forma processual. O documento explicita que a avaliação faz parte das demais ações da proposta pedagógica, se constituindo a partir da coleta de dados e informações via diferentes instrumentos avaliativos. Ainda é destacado que esta forma de avaliação possibilita a visualização das aprendizagens dos alunos, sua caminhada, sempre tendo o próprio aluno como parâmetro de si mesmo.

O processo avaliativo se distribui em quatro etapas: auto-avaliação e avaliação da turma pelos alunos, Conselho Participativo entre alunos e professores e o Conselho de Classe quando ocorre a escrita dos pareceres pelos professores das Séries/Anos Iniciais. O processo é finalizado com a entrega dos pareceres aos pais, em reunião destes com os professores.

4. 3. O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

O Laboratório de Aprendizagem é oferecido a todas as séries existentes no colégio, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Neste trabalho detenho-me em análises da proposta e práticas do laboratório oferecido para as Séries/Anos Iniciais, do projeto Unialfas, tendo como foco o trabalho desenvolvido com 11 alunos da 4ª série no primeiro semestre de 2010.

O Plano de Ensino do Unialfas denomina o espaço do LA como uma estratégia de recuperação preventiva, assim explicitada:

No Laboratório de Aprendizagem das Séries/Anos Iniciais são desenvolvidas atividades específicas visando auxiliar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem e superar dificuldades que se apresentam.

As áreas do conhecimento Lógico e da Linguagem estão sempre presentes nestes encontros, nos quais se enfatiza as habilidades mentais de estabelecer relações, interpretar informações e utilizá-las para outros fins. (PLANO DE ENSINO DO PROJETO UNIALFAS, 2009)

No referido documento, consta também que o espaço do L.A é destinado à realização de um trabalho individualizado, que atenda as necessidades das crianças que estão percorrendo um caminho diferenciado no que se refere aos processos de aprendizagem. Evoca ainda a necessidade de uma compreensão sobre o ‘tempo’ de aprendizagem de cada aluno.

Abaixo são apresentados os procedimentos, que constam no Plano de Ensino das Séries/Anos Iniciais, destinados ao laboratório, destacando os pontos norteadores para as práticas pedagógicas, no entender da escola.

Procedimentos:

- Investigar o processo de construção de conhecimento do sujeito, respeitando seus conhecimentos anteriores;
- Integrar as propostas de trabalho desenvolvidas no Laboratório de Ensino com o trabalho desenvolvido na sala de aula;
- Criar estratégias de atendimento complementar, procurando novos contextos onde ele busque alternativas de soluções;
- Acompanhar o processo de aprendizagem, observando sempre seu desempenho.

5. OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS: LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM do CAp/UFRGS

Este capítulo destina-se a apresentação dos dados colhidos na instituição, via entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos e em observações realizadas no Laboratório de Aprendizagem. O capítulo se desenvolve a partir de quatro seções que apresentam os profissionais atuantes no LA, os motivos de encaminhamentos dos alunos para o referido laboratório e as atividades que o colégio executa para dar conta de tal encaminhamento – discussão entre professores, informação às famílias e aos alunos. Apresenta também os avanços já encontrados e os impasses que ainda se fazem presentes, na visão dos docentes responsáveis pelo laboratório. .

Remeto-me ao período no qual atuei como professora estagiária do CAp/UFRGS, no segundo semestre do ano de 2009, em uma turma de 4ª série, para levantar algumas questões motivadoras deste estudo. Neste período realizava o trabalho de prática em uma turma com 28 alunos, nos quais 14 frequentavam o LA no período da tarde. O que vinha ocorrendo para que um número tão significativo de crianças tivesse que ocupar aquele espaço, era uma questão sempre presente para mim na ocasião.

Com base na referida interrogação e com o relato da professora regente da referida turma da época, que também ministrava os encontros do LA, surgiram as questões desencadeadoras responsáveis pelo desenvolvimento do presente estudo. Essas inquietações se baseavam no grande número de alunos encaminhados e frequentadores do Laboratório, o que tornava os encontros uma continuação das aulas regulares, fugindo assim da proposta da escola para esse tipo de atendimento.

Tendo em vista a experiência vivenciada acima o objetivo da presente pesquisa foi estudar com mais profundidade aquela temática, analisando as práticas realizadas no referido Laboratório através de observações, de entrevistas com professores e com os 11 alunos da turma de 4ª série frequentadores do LA, no primeiro semestre de 2010. Cabe a ressalva, de que esses alunos estão concluindo o período das Séries/Anos Iniciais referentes ao projeto Unialfas, devendo passar no próximo ano para o projeto AMORA⁶, projeto desenvolvido com as turmas de 5º e 6º séries do Ensino Fundamental do colégio.

⁶ O Projeto Amora objetiva a reestruturação curricular caracterizada pelos novos papéis do professor e do aluno demandados pela construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem e integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. O projeto atualmente envolve alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Tendo em vista meu interesse de pesquisa estar direcionado para o funcionamento do LA, suas práticas, os critérios de encaminhamento dos alunos e ainda as aprendizagens que têm sido proporcionadas por esse espaço de ensino-aprendizagem, apresento a seguir a forma como a investigação foi feita.

5.1 OS SUJEITOS PESQUISADOS

A pesquisa se concentrou nas atividades de LA propostas para um grupo de alunos da turma de 4ª série, que está em finalização do processo de escolarização em Série/Anos Iniciais, conforme já referido. Os 11 alunos - 03 meninas e 08 meninos - frequentadores do laboratório pesquisado, foram indicados pela professora regente, professora essa que é a mesma que atua no laboratório no período inverso aos das aulas regulares.

Os alunos tinham idades que variavam entre 09 e 10 anos, e estavam ocupando aquele espaço por dificuldades em questões de Português (ortografia) e Matemática (adição e subtração), segundo a professora regente. Os mesmos alunos estavam frequentando o LA desde o mês de abril e ainda em junho, data da realização da minha última observação, estavam sem previsão de dispensa de tais encontros. Cabe a ressalva que nenhum dos alunos apresentava algum diagnóstico médico que impossibilitasse ou dificultasse seus avanços escolares.

A professora responsável pela turma e pelo LA atua na escola desde o ano de 2009. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais. Ocupa a vaga destinada a professores substitutos do CAP, que ficam ligados à escola pelo período de dois anos, após os quais tendo que ser desligados do cargo assumido.

Além de uma entrevista semi-estruturada com a professora responsável, também foi realizada uma entrevista com a Coordenadora das Séries Iniciais, que também atua na regência de turma, em uma classe de 2º ano. Essa última é licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), tendo curso de especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco/RJ, na modalidade Educação a Distância (EAD).

5.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA PROPOSTA.

Os profissionais que vêm atuando na proposta de laboratório do CAP são os mesmos professores que atuam nas turmas regulares, no turno da manhã. São pedagogos

(polivalentes), que atendem a crianças de Séries/Anos iniciais, na faixa etária de 6 a 10 anos.

Esses profissionais se reúnem uma vez por semana, com toda a equipe envolvida com o projeto Unialfas, como já mencionado no capítulo três, para debaterem questões pertinentes ao funcionamento do LA e às aprendizagens dos alunos freqüentadores. Estes encontros são coordenados pela Articuladora da Séries/Anos Iniciais. Tais encontros são, segundo a referida professora, o momento de apoio recebido pelos professores atuantes no LA para nortear suas práticas, embora o colégio também conte com o serviço de apoio de uma Psicóloga. Este apoio, no entanto, se refere mais às questões disciplinares, não priorizando as questões de aprendizagem.

5.3 ENCAMINHAMENTOS DE ALUNOS

O encaminhamento se dá através de indicação da professora regente, de cada turma, que é também quem atua no LA no outro turno. Cada professora detecta aqueles alunos que não estão acompanhando as propostas de trabalho para a turma e/ou que estão apresentando ritmos diferenciados nas aprendizagens, e encaminha-os à Articuladora das Séries/Anos.

Nas reuniões semanais da equipe de professores são discutidos esses casos, e todos docentes envolvidos (inclusive os das áreas especializadas) emitem suas opiniões, acerca de cada caso específico. Quando há consenso na equipe, é encaminhado às famílias um termo com solicitação de sua concordância, para que assim possa ocorrer o ingresso do aluno no LA.

A Articuladora do Unialfas, na entrevista efetuada, relata assim o desenrolar do processo:

<p>Quando o professor polivalente percebe a necessidade de determinado aluno freqüentar o laboratório, ele deve passar essa informação à coordenação e após, levar o caso às nossas reuniões de equipe que acontecem às quartas-feiras. Com o aval da coordenação e da equipe de professores, as famílias são comunicadas através de um termo de concordância, para que assim o aluno possa ingressar no laboratório.</p> <p>Diário de Campo, 24/04/10</p>
--

Após o encaminhamento, o aluno passa a frequentar o LA semanalmente. A professora polivalente relata a seguir como vem organizando estes encontros, em termos de planejamento de aula.

Eu costumo fazer uma sondagem das dificuldades existentes e aí penso e me organizo em questões de planejamento. Trabalho com ortografia, produções textuais de diversos gêneros, e operações matemáticas, sendo que nestas priorizo mais as questões de adição e subtração. A multiplicação e divisão eu exploro na aula regular.
Diário de Campo, 24/04/2010.

As produções feitas pelos alunos ao longo da frequência ao LA são guardadas em pastas, ou dossiês que ficam sob a responsabilidade da escola. Ao chegar ao fim do ano letivo, e se algum aluno tiver que vir a ser reprovado, esse material serve como uma forma de justificativa de tal reprovação. O CAP não fornece aos seus alunos recuperação ao final do ano letivo, sendo o LA o espaço para essa recuperação preventiva.

5.4 O ESPAÇO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

Os encontros destinados ao Laboratório de Aprendizagem acontecem semanalmente, todas as terças-feiras, no horário que se estende das 13h30min às 15h. Estes encontros ocorrem na mesma sala de aula, em que a turma tem suas aulas regulares, no turno da manhã.

Quando do período de observação a sala em questão apresentava diversos cartazes dispostos nas paredes, tais como mural das combinações da turma, mural de notícias, entre outros. Estes recursos eram os usados pela professora e alunos nas aulas regulares. As classes dos alunos estavam organizadas de frente para o quadro verde, algumas em duplas e outras em trios. Nas classes estavam fixados os nomes de cada aluno, o que evidenciava o uso do chamado “espelho de classe” pela professora no período das aulas regulares. No período destinado ao LA, os alunos não precisavam sentar-se nesses mesmos lugares do período regular. No período observado os mesmos sentavam-se nas primeiras classes, de frente para o quadro verde, mais próximo da classe da professora. Em dois dos encontros observados os alunos estavam organizados em U, como evidencia a figura apresentada abaixo. Uma organização aparentemente não intencional, pois o trabalho proposto deu-se de forma individual.



Figura 1: Imagem de aula do laboratório, no dia 18/05/10

5.5. AVANÇOS E IMPASSES: narrativas de professores e alunos

O Laboratório de Aprendizagem do CAP, presente na instituição há alguns anos, passou por muitas reformulações, presente em diversas discussões da equipe, visando a qualificação do atendimento dos alunos. Um dos fatores de impasse que as Alfas vinham enfrentando, se concentrava no grande número de alunos frequentadores, o que dificultava o trabalho no LA.

Assim relata a Articuladora atual do Projeto Unialfas:

Ah, o número de alunos, isso era muito complicado. Este ano ainda se faz melhor esta questão, pois, por exemplo, hoje atendo sete alunos no laboratório. No ano passado tinha 14 alunos, nossa! Aquilo me incomodava de uma forma ... Era uma sequência da aula regular, e não é essa a proposta para o laboratório.
Diário de Campo, 27/04/10.

Com o propósito de atendimento mais individualizado, visando a ‘superação’ das dificuldades dos alunos, houve a decisão de manter menos alunos nos laboratórios. Conforme eles vão superando algumas de suas limitações, a partir de uma avaliação da professora, os alunos podem ser liberados dos encontros, tornando assim possível que outros alunos venham a participar dos mesmos.

As professoras ainda levantaram a questão de que no decorrer dos encontros no LA, podem conhecer melhor em que realmente os alunos apresentam dificuldades, assim podendo fazer as devidas intervenções. Ainda nesta perspectiva foi mencionado pelas duas professoras entrevistadas que o laboratório é um forte aliado da sala de aula,

pois com as percepções lá adquiridas conseguem atendê-los melhor, também, nas aulas regulares.

A professora ressaltou ainda a dificuldade encontrada em termos de laboratório, sobre a participação da família. Alega que por muitas vezes a não frequência de alunos encaminhados ao LA, acaba prejudicando estes mesmos alunos.

P: Alguns familiares não consideram este atendimento importante. Alguns sugerem até que eu envie as atividades para serem feitas em casa.
Diário de Campo, 27/04/10

As professoras das Alfas, em suas falas, mostram acreditar no trabalho desenvolvido no laboratório, mesmo ainda com algumas dificuldades existentes, como as descritas acima, mas consideram que estes momentos vêm contribuindo muito para com os alunos que apresentam ritmos diferenciados nas suas aprendizagens. Ressaltam ainda o necessário respeito às limitações individuais e aos tempos de cada criança na construção de seu conhecimento.

Em entrevistas com alunos frequentadores do laboratório, evidenciei que a maior parte deles acredita que aquele atendimento vem a ajudá-los, a superarem suas “dificuldades”. Como apresento a seguir, uma aluna resalta que no LA, devido ao menor número de alunos, consegue avançar nas questões em que aparentemente apresentava defasagem.

A: Fiz uma avaliação, não fui bem, então passei a vir no laboratório. De manhã acho mais difícil de aprender, muito barulho, muita gente. No laboratório conseguimos ter mais concentração.
Diário de Campo, 25/05/10

Assim como no relato acima, outros alunos trouxeram a questão de que o laboratório, por comportar um número menos elevado de crianças, beneficia os momentos de aprendizagem. Outro aspecto relevante é que todos apresentaram a sua situação em Matemática, como o motivo de seu encaminhamento para o laboratório.

A: [vim para o LA] porque tinha que aprender mais Matemática. Tenho algumas falhas. Por exemplo, não sabia muito subtração, não sabia quando tinha que desmanchar o número. Ah, também a multiplicação. Mas eu sou boa em textos.
Diário de Campo, 25/05/10.

5.6 CENAS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: afastando o ‘fantasma’ do insucesso?

As observações realizadas se distribuíram em seis encontros ocorridos semanalmente em terças feiras - dia do funcionamento do LA – tendo seu início em abril e se estendendo pelo mês de maio. Ocorreram nos dias: 27/04, 04/05, 11/05, 18/05, 25/05 e 01/06 de 2010.

Em tais encontros, foi possível observar as propostas e os recursos usados como suporte do trabalho. Na maioria dos dias observados, o uso do Caderno de Caligrafia e de folhas mimeografadas com atividades que variavam entre questões ortográficas da Língua Portuguesa, e de conhecimentos matemáticos, foram prioritamente os recursos utilizados.

Apresento a seguir um quadro resumo das situações observadas, que descreve cenas recorrentes dos momentos de LA, retiradas do Diário de Campo. Três dimensões foram escolhidas para fundamentar o estudo sobre as práticas pedagógicas presentes no LA: Propostas e recursos; Organização do grupo; Postura dos alunos e Postura da professora.

CENAS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM:

Dimensões	Atividades/Atitudes Recorrentes no Laboratório de Aprendizagem
Propostas e recursos	<ul style="list-style-type: none">• Uso do Caderno de Caligrafia – para alguns alunos do grupo.• Folha com atividades – Matemática e Português.• Operações matemáticas no Quadro Verde.
Organização do grupo	<ul style="list-style-type: none">• O número de alunos presentes nos encontros variou entre 8 e 10.• Os alunos sentavam em duplas e trios voltados para o quadro verde, próximos à professora.
Postura dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• Pouca interação entre os componentes do grupo.• Quando havia conversas, elas eram imediatamente interrompidas pela professora.• Por diversas vezes os alunos mostravam-se impaciente com as atividades.• Muitas perguntas do tipo: Quanto tempo falta para o fim do laboratório?
Postura da professora	<ul style="list-style-type: none">• Sentada na sua mesa, organizando materiais dos alunos. Quando tinham dúvidas, os alunos iam até ela que os atendia.• Em dois dias, dos seis que estive em observação, a professora circulou entre o grupo por alguns momentos.

ANÁLISES POSSÍVEIS

1) PROPOSTAS E RECURSOS

Durante o período de observações, na maioria dos encontros foi proposto o uso de Caderno de Caligrafia, para alguns alunos, visando tornar mais legível a grafia das palavras. Também foi observado o uso de folhas mimeografadas, com atividades referentes às questões envolvendo operações matemáticas e de ortografia, propostas a todos os alunos.

Com base no observado, levanto inicialmente a questão: o que seria propor um trabalho individualizado, capaz de atender as necessidades das crianças, que no seu processo de aprendizagem percorrem um caminho diferenciado? (objetivo apresentado no Plano de Ensino do Unialfas).

Para problematizar essa questão, remeto-me novamente aos estudos de Perrenoud (2000, p.51), que salienta a importância de serem planejadas situações de aprendizagem que façam sentido para determinados alunos, propondo que os mesmos estejam sempre sendo *colocados [s] em uma situação de aprendizagem fecunda para ele [s]*.

Todos os alunos presentes naqueles momentos, no quais estive em observação na instituição, estariam precisando das mesmas atividades, das mesmas intervenções pedagógicas? Não se estaria propondo às crianças “o mais do mesmo” (PACHECO, TITON e XAVIER, 2010), trabalhando com uma reprodução da proposta da sala de aula, gerando um espaço de repetição e não um espaço de reinvenção das condições de ensino-aprendizagem?



Figura 2: Aluno fazendo o proposto no caderno de caligrafia.



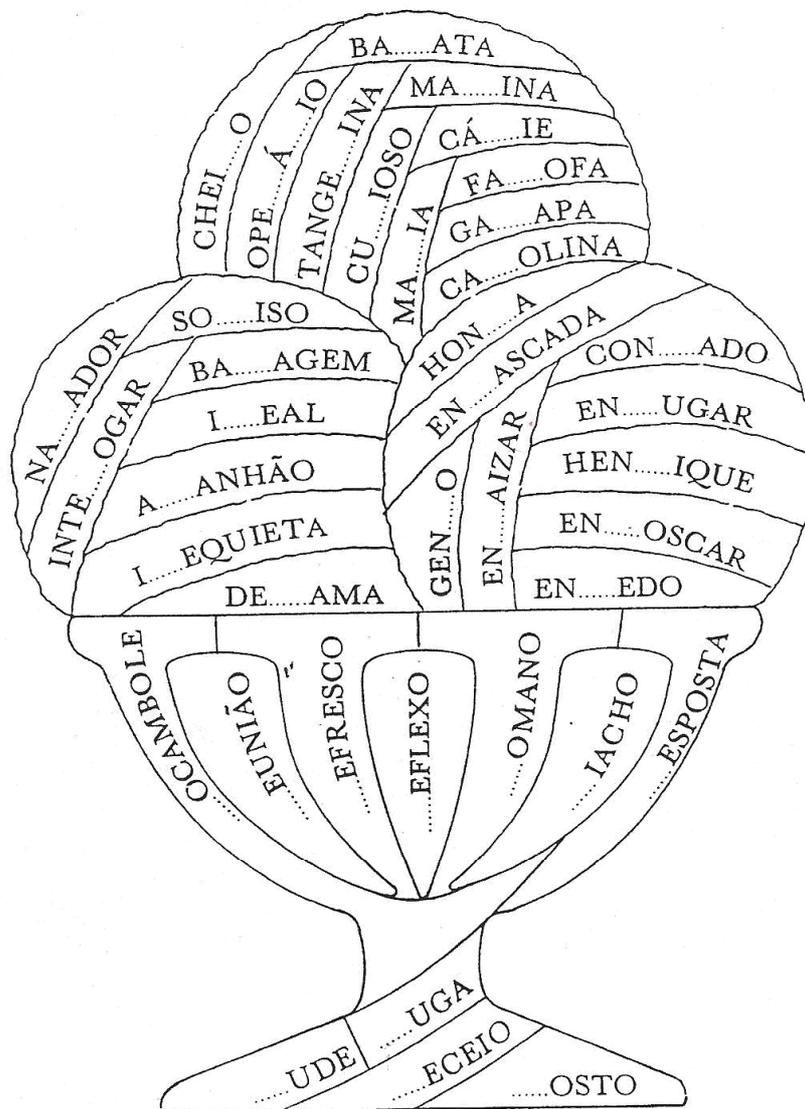
Alfa IV

Nome _____ Data: ____/____/____

ORTOGRAFIA

Complete as palavras com r ou rr. Depois, pinte assim:

r inicial: laranja r brando: vermelho
 rr: roxo consoante + r: verde



BIBLIOGRAFIA :
 MORAES , Lídia Maria . Língua Portuguesa , 4ª série - São Paulo : Ática , 1996.

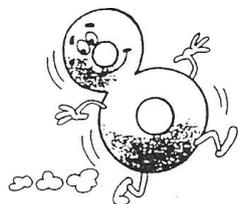
Figura 3: Atividade de Português (ortografia).



NOME: _____

DATA: _____

1. ALGUNS NÚMEROS FUGIRAM DA CONTA. AJUDE A ENCONTRAR OS FUJOES, RESOLVENDO AS OPERAÇÕES ABAIXO.



$$\begin{array}{r}
 2\star 1 \\
 \times 4 \\
 \hline
 964
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 \star\star\star \\
 526 + \\
 \hline
 934
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 \star\star\star \\
 374 + \\
 \hline
 800
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 998 - \\
 \star\star \\
 \hline
 959
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 619 - \\
 \star\star\star \\
 \hline
 045
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \star\star\star \\
 673 + \\
 \hline
 1233
 \end{array}$$



2. ELABORE DUAS HISTÓRIAS MATEMÁTICAS ENVOLVENDO MULTIPLICAÇÃO.

Figura 4: Atividade de Matemática.

2) ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Nos dias em que realizei observações dos encontros no L.A, os alunos estavam organizados em duplas e ou trios. Todos estavam sentados de frente para o quadro verde, próximos à mesa da professora. As atividades propostas, no entanto, eram preparadas para serem realizadas pelos alunos de maneira individual. Passavam a maior parte do tempo em silêncio, concentrados na atividade proposta, havendo poucas conversas entre eles por orientação da professora.

Contraponho, novamente, o vivido no laboratório, com o proposto no Plano de Ensino da instituição. Neste consta como procedimento de trabalho, que o LA é organizado tendo em vista ser um espaço possibilitador de diferentes vivências para o aluno, ampliando-as em todas as dimensões. Questiono então, quais as possibilidades propostas, para que o aluno consiga experienciar diversas vivências que contribuam para o seu desenvolvimento a partir do que foi observado?

Entendo por vivências significativas atividades dinâmicas, atividades lúdicas, desafiadoras, que exijam movimento, que instiguem e desafiem a criatividade. Diversos estudos defendem a importância do jogo e da brincadeira, como aliados das questões de ensino-aprendizagem. Para Darli Collares (2008, p.2):

Assumi-los [o jogo e a brincadeira] como possíveis de acontecer no interior das atividades ou torná-los conteúdos de aprendizagem representa transgredir o silêncio e a seriedade, supostamente necessários ao aprender.

Saliento aqui a importância do lúdico, para defender o uso de diferentes materiais na sala de aula, acreditando serem esses materiais ricos instrumentos de análise do professor sobre o desenvolvimento de cada aluno. Como nos mostra Leonço (2002), nos momentos de jogo, de brincadeira o professor pode perceber como determinado aluno reage frente a uma nova realidade, o que faz com as informações que assimila, enfim, como aproveita essas estratégias em espaços como o dos laboratórios para transformá-los em um real espaço de aprendizagem.

Em Dorneles (2004), encontramos a definição, defendida pela autora, de que o LA deve ser um espaço que amplie aprendizagens, capaz de proporcionar trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem. Ainda nos estudos da referida autora, encontra-se a ideia da busca por novas alternativas de trabalho, de novos recursos, de novas formas de ser e de estar na escola, o que não foi

visto, pelo menos nos dias observados, nas práticas propostas para o grupo de alunos em questão.

3) POSTURA DOS ALUNOS E POSTURA DA PROFESSORA

Por muitas vezes, evidenciou-se em algumas crianças, certa inquietude durante a realização de algumas das atividades. Conversas com o colega ao lado, em tom de voz baixo, crianças se movimentando muito, embora permanecendo sentados, e muitas perguntas do tipo: *sora falta quanto para acabar o laboratório?* (Diário de Campo, 27/04/10).

Com base nas falas dos alunos, nas atitudes observadas, tornou-se evidente a impaciência de alguns alunos durante os encontros no L.A. A pergunta, algumas vezes feita à professora, outras vezes a mim, sobre quanto tempo faltava para o término do L.A, são pontos a serem considerados em uma análise mais consistente do que vêm sendo proposto naquele espaço.

Encontramos nos estudos de Perrenoud (2000) a importância da mobilização dos alunos, de que é necessário envolver e apaixonar as crianças, dentro de um projeto de trabalho. Tornar o aprender prazeroso, partindo dos interesses dos alunos, torna-se um processo desafiador, que contribui para a superação das dificuldades existentes.

Em Sacristán (2005, p. 200) também encontramos alguns pontos sobre as questões de aprendizagem na mesma perspectiva. O referido autor acredita que *tudo que se pode ensinar sempre é potencialmente possível de aprender por alguém com interesse*. Compartilho dessa concepção de Sacristán, que nos aponta a necessidade de propor conteúdos atraentes às crianças e jovens. É fundamental que os alunos *aprendam a desejar aprender* (SACRISTÁN, 2005, p. 200).

Partindo dessa perspectiva, acredito que se deve propor um trabalho diferenciado, para diagnosticar o que vem ocorrendo com determinado aluno, que não está conseguindo avançar dentro do projeto pedagógico estabelecido para a sua idade. Como já referido anteriormente neste estudo, por diversos autores, deve-se promover alternativas que resgatem o desejo e o interesse sobre a aprendizagem.

O trabalho no laboratório não reforça aprendizagens, não treina conceitos, não faz cópias. É, sim, um fazer onde o educador responsável busca conhecer as interferências na aprendizagem. (LEONÇO, 2007, p. 55)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início às considerações possíveis ao final deste estudo, evoco novamente a questão norteadora, que serviu como base para a investigação efetuada: *Como as práticas do Laboratório de Aprendizagem do projeto Unialfas vêm contribuindo para a superação das chamadas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, em relação ao projeto pedagógico proposto para sua turma?*

Neste sentido, defini duas dimensões de análises, para buscar responder às indagações presentes na pergunta que norteou o estudo: o contraste entre o Plano de Ensino do UNIALFAS referente ao projeto do LA e as práticas propostas a um grupo específico de alunos da 4ª série, no período de abril a junho do presente ano, ministradas por uma professora substituta responsável também pelas aulas regulares de tal grupo de alunos no turno da manhã; e a validade do uso desse espaço de ensino-aprendizagem - LA – como recurso para a superação das aparentes “dificuldades” apresentadas pelos referidos alunos na obtenção das aprendizagens pretendidas.

Em relação ao fato de ser a mesma professora das turmas regulares a que atende aos alunos no laboratório merece ser referida a fala da professora coordenadora do projeto sobre a dificuldade de organizar diferentemente tal atendimento. Segundo seu depoimento no projeto Unialfas existe o interesse de que esses momentos, de atendimento no LA, sejam propostos por um professor que não seja o mesmo das aulas regulares, porém a realização desta forma de organização ainda não se tornou realidade devido à insuficiência de Recursos Humanos.

Um aspecto importante a ser destacado é o fato de que, durante o período de observação, pôde ser constatado que algumas propostas presentes no cotidiano do LA não correspondiam ao previsto no Plano de Ensino do Colégio, tais como: *realizar um trabalho individualizado atendo as necessidades das crianças que no seu processo de aprendizagem, percorrem um caminho diferenciado, e também o de criar estratégias de atendimento complementar, procurando novos contextos onde busquem alternativas de soluções.*

O trabalho desenvolvido restringiu-se, no período observado, na maioria das vezes, ao movimento de entrega de folhas mimeografadas com exercícios, por parte da professora, já referido anteriormente; alunos resolvendo individualmente as atividades e a posterior correção das mesmas. Terminada a correção de cada atividade, era, em geral,

entregue uma nova folha para os alunos e assim ocorria sucessivamente até o final do período.

Aos alunos presentes, cabia a tarefa de sentar, se concentrar e resolver as atividades propostas. Assim passava o tempo destinado ao LA, ficando os 11 alunos frequentadores sentados, resolvendo individualmente atividades de Português (questões ortográficas) e Matemática (Operações matemáticas).

A partir do observado é possível considerar que o espaço do laboratório estudado parece não estar proporcionando diferentes vivências aos alunos, ocorrendo lá apenas um espaço de repetição de práticas pedagógicas ditas tradicionais e não de reinvenção de condições de ensino- aprendizagem, através das quais os alunos poderiam superar, suas dificuldades na construção de seus conhecimentos.

O CAp/ UFRGS é uma instituição de ensino que compreende a educação de forma mobilizadora, de valorização da curiosidade, da criatividade, concebendo os procedimentos pedagógicos como possibilitadores de reconstrução de saberes e construção de novos conhecimentos, segundo consta nos documentos do Colégio. Tendo em vista esses pressupostos pedagógicos, destaco como ponto central destas considerações, alguns questionamentos sobre as práticas observadas, durante o período no qual estive presente no laboratório destinado à turma de 4ª série, de abril a junho de 2010.

Como já referido no capítulo anterior - capítulo no qual descrevo e analiso o visto durante os encontros no LA - os recursos prioritariamente usados foram folhas mimeografadas e atividades postas no quadro verde, propostas para todos alunos indiscriminadamente. Durante o período do estudo, não foi percebido o uso de recursos que possibilitassem a livre expressão, o relacionamento entre os pares, o movimento produtivo, enfim, posturas pedagógicas que estão salientados e defendidos nos documentos que norteiam o fazer docente do projeto Unialfas.

O que ressalta o trabalho do educador nesse espaço é a possibilidade de assinalar ao sujeito suas próprias conquistas. Conquistas estas que nem sempre estarão ligadas ao conteúdo formalizado. Esse assinalamento torna-se possível quando a intervenção segue em consonância com o próprio diagnóstico, isto é, desprovida da intencionalidade da adequação, mas sim, permeada de oportunidades para o sujeito ressignificar seu processo de aprendizagem. (LEONÇO, 2002, p. 189)

Destaco esse trecho de reflexão, no qual a autora problematiza o fazer do professor responsável pelo LA, como um fazer diferenciado, um fazer possibilitador para aprendizagens, e sem dúvida alguma, um fazer possibilitador de investigação.

Saliento em minhas considerações esses questionamentos, pois percebo o Laboratório de Aprendizagem como um espaço de intervenção pedagógica oportunizada, ou seja, momentos de intervenções que apostem e permitam que a criança se coloque frente a propostas motivadoras e desestabilizadoras.

As minhas inquietações iniciais, que geraram o presente estudo, acerca do número elevado de alunos que são encaminhados ao laboratório, o tempo que os mesmo ficam em atendimento, e os benefícios em termos de aprendizagens daí decorrentes, são questões importantes para se refletir, após o observado, e quem sabe, reestruturar, sob alguns aspectos, este tão importante espaço de ensino- aprendizagem. Em conversas iniciais com professores do colégio, era perceptível uma preocupação acerca destes fatores, e hoje parece que tais questões ainda se fazem presente.

Como já referido no capítulo sobre a constituição de espaços alternativos de aprendizagem, o que é para ser o espaço do LA, Bloom (1971) destaca a importância destes espaços para que o aluno possa avançar em questões ainda não superadas, considerando um número de dois a três alunos por encontro. Este espaço teria o intuito inicial de permitir realizar um diagnóstico sobre os fatores que estão levando determinado aluno a não avançar em termos de aprendizagem.

No ano de 2009, ano em que estive exercendo atividades como professora estagiária, muito me foi comentado, por parte da professora titular, sobre suas preocupações frente ao grande número de alunos no laboratório. Acreditava que deveria haver uma reorganização, com um número menos significativo de alunos sendo para lá encaminhados. No período de meu estudo, o LA da 4ª série era frequentado por onze alunos, então questiono: este seria um número considerado relativamente pequeno em uma turma de 30 alunos? Não creio.

Outro ponto fundamental para melhor tentar responder às inquietações iniciais deste estudo, refere-se ao tempo em que alunos ficam durante o ano em atendimento no LA. O atendimento do grupo pesquisado se iniciou em abril de 2010. A minha questão é: qual é o prognóstico de sua liberação deste atendimento? As crianças ali presentes são as mesmas, e na fala da professora, elas ainda necessitam deste espaço de atendimento:

C: como estes alunos foram avaliados no Conselho de Classe?

P: todos atingiram parcialmente o esperado.

C: e eles continuarão no LA?

P: Sim, todos eles. Ficarei com este mesmo grupo no laboratório.

Diário de Campo, 01/06/10

Em vista da fala da professora polivalente da 4ª série, levanto ainda a questão: se os alunos que vêm frequentando o laboratório e estão há dois meses em atendimento, não podem ainda ser liberados, até que ponto este espaço vem contribuindo para a superação das suas dificuldades? Acredito que este espaço também precisa ser alvo de avaliação das práticas pedagógicas lá propostas, precisa ser questionado e avaliado pelos professores e pela competente equipe pedagógica do colégio.

Temos a convicção de que os laboratórios não são suficientes para reverter o fracasso. Mas eles podem ser uma forma inicial de repensar os espaços e tempos da escola. As outras alternativas têm de ser pensadas com os professores, dentro de uma concepção educativa dialógica e construtora de conhecimento significativo, considerando que precisamos educar convivendo com a incerteza e com a complexidade que caracterizam nossa sociedade atual. (DORNELES, 2004, p. 216)

Encontro nas palavras da referida autora a complexidade de se pensar e agir no enfrentamento ao ‘fantasma’ do insucesso, que atinge tantas crianças e jovens, que desassossega diversos educadores, que desestabiliza milhares de sonhos. Pensar o laboratório é pensar constantemente na superação do fracasso, das frustrações, das angústias ocorridas no processo tão “árduo” que se torna muitas vezes o aprender, exigindo intervenções em todos estes aspectos, abrindo as portas para que o aluno retome o vínculo com o conhecimento, com a escola, com o prazer de aprender.

Encerro este estudo, não com o intuito de encontrar soluções definitivas ou responder a todas as questões levantadas, mas sim, com o intuito de contribuir para a reflexão e problematização do funcionamento de um espaço tão significativo, tanto para professores, como para alunos. Precisamos estar sempre no movimento de manter um “olhar” de pesquisador às questões que nos inquietam, que nos desassossegam. E o espaço em estudo, por toda sua complexidade, necessita sempre de reinvenções, para que as práticas ali presentes contribuam de fato para a superação das chamadas dificuldades de aprendizagem de tantas crianças e jovens.

Ressalto ainda, a relevância deste Trabalho de Conclusão de Curso na minha formação docente. As oportunidades de diálogo com a equipe diretiva, com professores e com alunos do colégio, foram importantes para a elaboração de minhas reflexões acerca do LA, meu foco de estudo.

Fica então, a convicção de que é chegada a hora da inovação, da flexibilização do pensar e agir pedagogicamente, dentro de uma concepção educativa construtora de conhecimentos significativos. É preciso observar, pesquisar e principalmente refletir, colocar em dúvida métodos, conceitos tão arraigados e tão difíceis de desconstruir em

termos de escola, considerando que precisamos educar na incerteza e com a complexidade que caracterizam nossa sociedade, e por consequência nossas escolas, na atualidade.

Ao terminar este estudo não posso deixar de ressaltar, mais uma vez, que o mesmo não foi realizado com a intenção de emitir um juízo de valor sobre o trabalho do Laboratório de Aprendizagem do UNIALFAS do CAP/UFRGS como um todo. As considerações aqui apresentadas dizem respeito ao trabalho observado em uma situação específica, realizado com um grupo de alunos, em um pequeno período de tempo e em um determinado momento do ano letivo. Consequentemente as análises feitas dizem respeito a tal situação e não podem ser generalizadas para as diferentes e reconhecidamente adequadas práticas pedagógicas propostas pelo colégio para seus alunos.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Brasília: **Em Aberto**: V. 17, n.71, p. 33- 40, Jan. 2000

AZEVEDO, F et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista Histedbr On-line.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf. Acesso em 20 de maio de 2010.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo, Editora Pioneira, 1971.

COLLARES, D. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e estar na vida. In: **Revista de Educação Projeto** – O jogo na sala de aula. Ano VIII – Nº10. Out, 2008.

COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. & colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 2ed.

DORNELES, B. V. As Várias Faces do Caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio: Revista Pedagógica.** Porto Alegre, ano3, n.11, p.25-28, 1999.

_____. Laboratórios de Aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, J & colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004. P.209- 217.

LEONÇO, V. C. de. Laboratório de Aprendizagem: espaço de superação. **Revista Ciências e Letras.** Porto Alegre: FAPA, n.32, p. 183-189, jul/dez. 2002.

_____. Laboratório de Aprendizagem: quando aprender significa crescer. In: LEONÇO, V.C. de & colaboradores. **Laboratório de Aprendizagem: múltiplos meios de aprendizagem.** Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2007, v.4, p. 53-57.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1988.

MANACORDA, M.A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez. Coleção Educação Contemporânea, 1989.

OLIVEIRA, H.M. **A Atuação dos Professores dos Laboratórios de Aprendizagem em Escolas Cicladas do Município de Porto Alegre - RS.** Porto Alegre, UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PACHECO, S.M; TITTON, M, B e XAVIER, M, L. Programa Mais Educação. Série Mais Educação. **Caderno Temático Macrocampo Acompanhamento Pedagógico**. Secad /MEC, 2010 – no prelo.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Pedagogia Diferenciada**. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SACRISTÁN, G. J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et AL. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2002, p. 13 – 37.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.